

В.В. Приходько

СТРАТЕГІЯ РЕФОРМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Монографія

Дніпропетровськ
Журфонд
2014

УДК 148.8
ББК 87
П 77

Друкується згідно з рішенням Вченої Ради Національної металургійної академії України, протокол № 10 від 18.12.2009 р.

Рецензенти:

П.І. Гнатенко, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України (Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара);

О.Ц. Демінський, доктор педагогічних наук, професор (Донецький державний інститут фізичної культури, здоров'я і спорту);

В.П. Капітон, доктор філософських наук, професор (Дніпропетровська державна фінансова академія)

Приходько В.В.

П 77 Стратегія реформи національної вищої школи: Монографія. – Дніпропетровськ: Журфонд, 2014. – 460 с.

ISBN 978-617-7146-24-6

Книга є доповненим та уточненим виданням попередньої монографії (Приходько В. В. Інноваційна реформа вищої освіти в сучасній Україні. – Дніпропетровськ: Пороги, 2010). У монографії вміщені статті, присвячені проблемі стратегії реформи вітчизняної вищої школи, яку Україна успадкувала від часів СРСР. Стратегія реформи вбачається в забезпеченні системи відповідних культурі комплексних заходів, пов'язаних із всебічним розвитком особи студента. Обґрунтована необхідність і шляхи використання у процесі реформи вищої школи положень педагогічної антропології. Подані деякі напрацьовані оригінальні технології педагогічного впливу на особу студента, які спонукають його до власних змін. Як приклад застосування педагогічної антропології для оновлення окремої навчальної дисципліни, запропонована концепція креативної валеології, як засіб посилення освітньої складової вузівської дисципліни «Фізичне виховання».

Рис. 28. Табл. 16. Бібліогр.: 267 назв.

УДК 148.8
ББК 87

Автор висловлює глибоку вдячність співавторам окремих статей, які включені до змісту монографії.

ЗМІСТ

Вступне слово. Нам потрібна модернізація чи реформа вищої освіти? 5

1. Обґрунтування стратегії реформи вищої освіти в сучасній Україні 12	
1. 1. Виховання та освіта у філософських поглядах Сократа і Платона	12
1. 2. Місія вищої освіти в Україні XXI століття.....	23
1. 3. Аналіз сутності успадкованої від СРСР системи вищої освіти	29
1. 4. Антропологічна катастрофа та роль освіти у її подоланні	45
1. 5. Визначення пріоритетної картини світу у свідомості людини	52
1. 6. Вплив пріоритетної картини світу на політичні уподобання студентів.....	59
1. 7. Полишаючи «Гумбольдтівський» університет	67
1. 8. Механізми розуміння і особливості мислення студентів, як умови розгортання навчальної діяльності	78
1. 9. Від теми адаптації до забезпечення навчальної діяльності студентів.....	85
1. 10. Негативні фактори вишу, що впливають на формування навчальної діяльності студентів	93
1. 11. Освіта та підготовка в українській вищій школі.....	101
1. 12. Навчальна діяльність студентів в університетах Сполучених Штатів Америки.....	110
1. 13. Ранжування університетів як інструмент управління якістю вищої освіти.....	122
1. 14. Обґрунтування потреби використання макропедагогіки в сучасному світі	131
Література до першого розділу	139
2. Місце педагогічної антропології у реформі вищої освіти в Україні..... 144	
2. 1. Можливості педагогіки у подоланні стану антропологічної катастрофи	144
2. 2. Антропологічне обґрунтування виховання та освіти.....	149
2. 3. Розгляд особистості у сферах буття.....	158
2. 4. Обговорення сповіді християнина, фізика-теоретика	163
2. 5. Місце релігії у вихованні та освіті людини	183
2. 6. Концепція формування особи в. В. Зеньковського.....	191
2. 7. Формування особи у баченні православ'я	196
2. 8. Християнська антропологія	207
2. 9. Основні положення православної антропології.....	215

2. 10. Як «діє» православна антропологія	223
2. 11. Місце науки та релігії в освіті людини	230
2. 12. Педагогічна концепція в. В. Зеньковського	240
2. 13. Принципи освіти людини	247
2. 14. Педантропологічна дія викладача-наставника	253
2. 15. «Образ» у навчальній діяльності та освіті студентів	264
2. 16. Технологія поглибленого активного навчання студентів	270
Література до другого розділу	279

3. *Пореформоване «Фізичне виховання» на основі реалізації ідей педагогічної антропології* 284

3. 1. Проблема формування особи випускника вищого навчального закладу, як будівничого власного здоров'я	284
3. 2. Вимоги до концепції розвитку дисципліни «Фізичне виховання» в сучасній Україні	289
3. 4. Методологічні та теоретичні основи концепції непрофесійної фізкультурної освіти студентів	313
3. 5. Основні терміни та поняття до реформування «Фізичного виховання»	326
3. 6. Аналіз змісту поняття «освіта людини»	334
3. 7. Аналіз змісту поняття «фізична культура»	350
3. 8. Визначення нового поняття «непрофесійна фізкультурна освіта»	354
3. 9. Обґрунтування змісту непрофесійної фізкультурної освіти студентів	364
3. 10. Обґрунтування поняття «фізкультурна діяльність»	377
3. 11. Обґрунтування поняття «будівництво власного здоров'я»	383
3. 12. Обґрунтування поняття «рекреація людини»	389
3. 13. Обґрунтування технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів	395
3. 14. Місце організаційно-навчальних ігор як засіб педагогічного впливу на особу студента в технології непрофесійної фізкультурної освіти	406
3. 15. Застосування організаційно-навчальної гри в системі непрофесійної фізкультурної освіти студентів	412
3. 16. Основні результати педагогічного експерименту із застосування системи непрофесійної фізкультурної освіти студентів	425
Література до третього розділу	434

***Післямова* 444**

***Додатки* 447**

*Присвячую усім тим, хто поклали душу й
тіло за європейський вибір України.*

*Ми припинили розмірковувати про життя
і почали жити (Пауло Коельо. П'ята гора)*

ВСТУПНЕ СЛОВО

Нам потрібна модернізація чи реформа вищої освіти?

Монографія, яку ви, читач, тримаєте в руках, належить до кола робіт, присвячених не лише вкрай актуальній науковій, але й гострій національній проблемі. Адже не пореформована вища школа, яка у своїй сутності залишається тією ж, якою вона була спроектована і побудована за часів і потреб СРСР для розв'язання завдань соціалістичного будівництва, нині поза усяким сумнівом стримує розвиток сучасної України.

Була ще й вагома поточна причина для того, аби пришвидшити підготовку монографії до видання. Ця причина в тому, що аж занадто натхненно дехто зустрів звістку про прийняття Верховною Радою України 1 липня 2014 р. Закону «Про вищу освіту». На наш погляд, це один з не таких вже й рідких випадків, коли довгі очікування як безпосередньо самих працівників галузі, так і суспільства від прийняття важливого законодавчого акту не справдяться.

Зрозуміло, це досить жорстка заява, яка входить у очевидний дисонанс з існуючим піднесенням від перемоги прогресивних сил в царині освіти у Верховній Раді, а міністр освіти і науки України Сергій Квіт на своїй пресовій конференції 4 серпня 2014 р. назвав факт прийняття Закону «Про вищу освіту» однією з небагатьох гарних звісток. Тож об'явлену критичну позицію відносно змісту Закону потрібно спочатку пояснити, а вже потім у тексті монографії докладно обґрунтувати наше розуміння сутності, спрямованості та шляхів реалізації реформи національної вищої школи (адже, відкидаєш – пропонуй).

Наша незгода з досить високою оцінкою вказаного Закону полягає у наступному.

По-перше, потрібно зрозуміти, новий Закон, що активно обговорюється, він спрямований на модернізацію чи на реформу вищої освіти (на жаль, тема модернізації в нашій країні нерідко вживається як синонім реформування). Але ж питаємо себе, чому, наприклад, в Російській Федерації в останні роки, про яку б галузь там не йшла мова,

у тому числі про освіту і науку, мова ведеться не про реформування, але про модернізацію?

Модернізація як явище передбачає оновлення, осучаснення, збагачення чогось, але ні в якій мірі не відказ від фундаментальних принципів устрою тієї або іншої суспільної системи. Не звертаючись до російських проблем, відмітимо, що правлячій верхівці Російської Федерації справжні перетворення у народному господарстві та громадянському суспільстві нині ні до чого. Запитаємо себе, а ми в Україні погодимось з поверхневими змінами, які насправді все суттєве в нинішньому устрої вищої школи залишать без змін?

По-друге, спитаємо себе й ось про що. Те що називають головним у Законі від 1 липня 2014 р., усе це підпадає під логіку модернізації чи реформування? Наведемо ці 10, ба навіть більше основних новацій Закону, коментарі до яких подані на одній з багатьох Інтернет – сторінок (приміром, vuz.org.ua/novyny...zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu).

Основними нововведеннями Закону України «Про вищу освіту», як видно з вказаного коментаря в Інтернеті, на який ми посилаємось, вважаються такі:

1. Буде створено окремий колегіальний орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

2. Суттєво буде посилено антиплагіатні норми і відповідальність за них (обов'язкове оприлюднення наукових робіт).

3. Створюватиметься новий механізм виборів ректорів вищих навчальних закладів (участь всього викладацького складу та збільшено у відповідній пропорції (не більше 15%) кількість студентів, які братимуть участь у голосуванні). Заплановано, що вибори будуть відбуватися в один тур за системою «перехідного голосу».

4. Для ректорів, деканів і завідуючих кафедрами прописано обмеження перебування на посаді – не більше двох строків (5+5).

5. Усі вищі навчальні заклади отримають право остаточного присудження наукових ступенів (у Нацагентстві залишається питання акредитації спецрад і розгляд апеляцій на їх рішення).

6. Державні ВНЗ зможуть розміщувати власні надходження від своєї освітньої, наукової та навчально-виробничої діяльності на рахунках установ державних банків.

7. Зменшено кількість годин навчального навантаження викладачів на одну ставку з 900 год. до 600 год. Зменшено навантаження на студентів – кількість годин в одному кредиті змінено з 36 до 30.

8. З 2016 року запроваджуватиметься новий механізм електронного вступу до ВНЗ і автоматичного розміщення місць державного замовлення.

9. Створюватимуться умови для збільшення мобільності студентів і викладачів.

10. Протягом визначеного у законопроекті перехідного періоду із системи вищої освіти буде вилучено рівень молодшого спеціаліста та запроваджено ступінь молодшого бакалавра як скорочений цикл підготовки бакалаврів.

Зазначимо все ж, у цьому коментарі дещо важливе випущене. Так, у Законі «Про вищу освіту» отримало офіційний статус зовнішнє незалежне оцінювання знань, впорядковані освітні рівні, передбачається створення одноразових спеціалізованих рад із захисту дисертацій. Але мова не про те, аби перерахувати усе нове, що зазначене у Законі.

Адже, по-третє, і це головне: у Законі від 1 липня 2014 р. «Про вищу освіту» мова йде про модернізацію чи про реформу? Наполягаємо, постановка такого питання це не гра у слова: модернізація за своєю суттю це усього лише ремонт, під камуфлювання існуючої системи вищої освіти. Реформа, якщо вона дійсно готується, має передбачати визнання неприйнятними частини з існуючих принципів, на яких побудована система, у даному випадку вища освіта. Вже потім, перегляд та зміну існуючих фундаментальних орієнтирів, до числа яких у даному випадку відноситься поступовий відказ від зосередженості зусиль працівників освіти, від чиновників до викладачів вишів, лише на дисциплінарних знаннях, вміннях та навичках. Натомість, прийняття в якості орієнтиру розвитку нашої вищої школи якісно нової теми, а саме *формування патріотичної й діяльної особи випускника, якого відзначають ще й засвоєні різноманітні професійні компетенції*. Нарешті, розробка механізмів проведення основних заходів з глибинних перетворень у визначений час.

Спитаємо себе, чи є зараз у розпорядженні майбутнього Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти надійні індикатори та механізми, щоб від слідкувати, чи забезпечує вуз, що ним контролюється, формування діяльної, патріотичної, яку відзначає помітний рівень гідності особи випускника вишу, яка має крім того ще й надійно засвоєні, достатні професійні компетенції, котрі досить важко від слідкувати? Відмовка про те, що ми за багатьма спеціальностями вже маємо якісно розроблені ОКХ (освітньо-професійні характеристики) та ОПП (освітньо-професійні програми) не може бути взята до уваги, адже ОКХ та ОПП насправді ніякі *не освітні розробки*, в цих відомчих нормативах лише сформульовані завдання для *професійної підготовки студентів за тим або іншим фахом*.

Принагідно зазначимо, за своєю спрямованістю та змістом, професійна підготовка студента вишу і учня іншого спеціального навчального закладу не мають суттєвих відмінностей. Відмінності мусять бути в *змісті вищої освіти*, адже саме університет або академія, більше нікому, мають формувати діяльну особу патріотичного випускника та інтелігента, відданого справі розбудови міцної, соборної, незалежної і сучасної України.

Для нас очевидно, що натхненником та організатором реформи національної вищої школи має бути відповідний, *до цього підготовлений державний галузевий орган*. Адже реформа вишів не відбудеться сама, через «автоматичне» дотримання їх ректорами та педагогічними колективами змісту Закону про вищу освіту (при цьому, як вказувалось, Закон від 1 липня 2014 р. не можна вважати досконалим). Починати реформи у вищій школі необхідно з першочергової зміни самого галузевого міністерства, яким, на наше переконання, має бути по реформоване з нинішнього стану «великого райвно», яким воно насправді являється, у **Міністерство освітньої і наукової політики України**.

Отже, частина науковців і практиків, до якої ми також належимо, схиляються до думки, що для досягнення сучасних цілей системою вищої освіти в Україні *потрібне не вдосконалення, бо цей шлях не відміняє раніше обраних орієнтирів її існування, але якісна зміна фундаментальних основ навчально-виховного процесу, усієї його філософсько-методологічної парадигми*. При цьому під педагогічними інноваціями ми маємо на увазі цілеспрямовані зміни, які вносять в освітнє середовище якісно інше, а саме такі актуальні й стабільні елементи, котрі містять у собі дійсно нове, чи не виправдано забуте, що покращує не окремі частини, компоненти, але саму освітньо-виховну систему як таку.

У якості по справжньому інноваційних, спрямованих на реформи, правомірно розглядати такі підходи, які передбачають глибоке перетворення процесу навчання та виховання. Тобто змінюють його сутнісні й інструментально-значущі властивості, найбільш важливими з яких визнаються обрана цільова орієнтація, характер взаємодії педагога і студента, а також зайняті ними позиції у ході навчання (наприклад, мене вчать чи я вчусь?). В нормативно-правовому аспекті можливість таких інновацій забезпечується достатнім ступенем самостійності вищих навчальних закладів щодо розробки змісту, вибору методів і технологій навчання, їх відповідальністю за якість освіти. Тож до складу змісту навчання мають входити накопичений позитивний суспільний досвід й досягнення культури, котрі через освіту стають надбанням особистості, її внутрішньою культурою.

Дороговказу інноваційної реформи, що ми обстоюємо, відповідає особистісно-орієнтована концепція вищої освіти з можливістю альтернативного підходу студентів до вибору траси власної освіти. Відповідно до цієї концепції зміст освіти являє собою педагогічно-адаптований суспільний досвід у всій його структурній цілості: різноманітні знання, досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності, духовного й емоційно-ціннісного відношення до світу. Ми виходимо з розуміння, що елементи соціального досвіду є постійними, характерними для епохи, таким чином відсутність хоча б одного з них унеможливує відтворення й розвиток культури і суспільства в цілому.

Збіднюючи зміст освіти, насичуючи його довільно, згідно забаганок пануючої ідеології та її провідників, як це відбувалось у СРСР, а потім в Україні, хоча й досягали передбачених ужиткових цілей за рахунок формування таких собі «людино-гвинтиків», але насправді вища школа, яка починає використовуватись як утилітарний засіб розв'язання поточних проблем, відпадає на периферію загально історичних тенденцій розвитку цього важливого соціального інституту і втрачає свою культурну сутність.

Очевидно, для розбудови і ствердження незалежної держави, подальшого розвитку української нації у напрямку само ідентифікації її громадян, інтенсивного розвитку усіх сегментів народного господарства відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства, потрібна якісно інша вища школа, ніж та, що задовольняла потреби СРСР. Таке розуміння існує у частини свідомих своєї відповідальної місії політиків і державних діячів національного рівня, однак до глибинного реформування вищої освіти справа не доходить. І мова навіть не про відсутність політичної волі та відповідних ресурсів, суть справи полягає в тому, що не визначені, не усвідомлені магістральні шляхи її реформи.

Автор вважає, кризовий стан вищої школи обумовлений тим, що вона успадкована нами від часів СРСР, де вибудовувалась задля формування «людського фактору» з вищою освітою. Саме тому серед бажаних, конче потрібних педагогічних процесів (розгортання повноцінної навчальної діяльності студентів, як свідомих суб'єктів освітнього процесу, виховання особи патріота своєї країни та інтелігента, справжньої освіти особи, коли людина сама формує образ свого майбутнього не лише як фахівця, але й як громадянина країни, котрій бажає добра й ладна докладати до цього власні зусилля тощо), пріоритет поки що віддається утилітарній підготовці студентів згідно фаху; вважається, такого акценту, аби студент дещо визначене «знав» та «вмів» достатньо.

Як наслідок, серед політиків й державних службовців від освіти, ректорів вищих навчальних закладів та викладачів немає єдиних оцінок того, що насправді відбувається у навчальних аудиторіях вишів. При цьому існує розмах суджень про стан вітчизняної вищої освіти від «все добре, наша вища освіта чи не найкраща у світі», до «ми критично, на десятиліття відстали від провідних країн не лише у матеріальному забезпеченні, але й у самому розумінні, у самій постановці справи вищої освіти». Очевидно, що за таких умов на даний час ні про яке реформування вищої освіти мова йти не могла.

Виходячи з цього, окремі зусилля Міністерства освіти і науки України, приміром щодо зовнішнього незалежного тестування випускників шкіл, слід вважати важливими, але крапковими акціями, більше за які в нинішніх умовах невизначеності напрямку дійсних реформ зробити щось навряд чи можна. Тому глибокі, навіть незвичні за змістом і системні роботи, на кшталт монографії, яку ми пропонуємо читачу, вкрай потрібні. Адже через порівняння різних логік і підходів, різних поглядів на майбутнє вітчизняної вищої школи викристалізовується той єдиний шлях, котрий має бути публічно обговорений, затверджений як важливий національний проект і з реалізований у якості першочергового.

Саме на це, тобто на пред'явлення однієї з можливих, ретельно обґрунтованих логік і претендує монографія «Стратегія реформи національної вищої школи».

Перший її розділ присвячений розкриттю сутності явища вищої освіти, аналізу справ у вищій школі України, а також в інших країнах на прикладі США. У цьому ж розділі, автор бере відповідальність визначити загальний вектор реформи нашої вищої школи. Якщо підсумувати, то цей вектор може бути описаний наступними орієнтирами: більше освіти, більше уваги викладачів до формування особистості студентів, до забезпечення свідомої активності студентів у навчально-виховному процесі. Як результат, мова йде про становлення у стінах університетів та академій патріотичної і діяльної, гарно професійно-оснащеної і, головне, такої що постійно розвивається, особи випускника.

У другому розділі автор зосередився на всебічному дослідженні сутності і можливостей для реформи вищої школи, яку несе у собі педагогічна антропологія. Педагогічна антропологія, як розуміє її можливості автор, це дієвий засіб сприяння становленню особи студента, який має брати на себе відповідальність за вибір подальшого морального життєвого шляху та свого становлення, як спеціаліста і професіонала.

Нарешті, у третьому розділі автор наочно показує можливість використання ідей і положень педагогічної антропології для

реформування окремої навчальної дисципліни на прикладі вузівського «Фізичного виховання». Адже німецька людина, яка не має належного стану психофізичного здоров'я та не навчилася підтримувати на достатньому рівні свою працездатність, отримавши престижний диплом випускника університету, не зможе у повній мірі реалізувати свій громадянський і професійний потенціал.

Монографією «Стратегія реформи національної вищої школи» автор підводить своєрідну риску під серією робіт, які були написані і надруковані ним приблизно за останні десять років, і загалом присвячені аналізу феномену явища вищої освіти, її нинішнього стану в Україні, а також встановленню перспективного напрямку її реформи.

Спільна спрямованість виданих за цей період численних наукових і навчальних книг, а також різних за назвою статей, зміст яких узагальнений у монографії, визначалась спільним прагненням перш за все з'ясувати глибинні причини неблагополуччя у наших вищих навчальних закладах, які не можна пояснювати самими лише економічними негараздами. Вона підтримувалась також гострим бажанням автора визначити роль оновленої національної вищої школи, яка має стати однією з кращих у Східній Європі, у подоланні усіляких загальнонаціональних та регіональних проблем, з якими ми стикнулись після досягнення незалежності, омріяної багатьма поколіннями українців.

1. ОБГРУНТУВАННЯ СТРАТЕГІЇ РЕФОРМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

1. 1. ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКИХ ПОГЛЯДАХ СОКРАТА І ПЛАТОНА

Галузь освіти і зокрема система вищої світи в сучасній Україні потрапили на роздоріжжя, адже від пострадянської, тоталітарної концепції рано чи пізно ми мусимо відмовимось. Тож постає питання, яку систему ми маємо вибудовувати з огляду на те, що освіту влаштовують на віки, а отже тут дійсно належить „сім разів відміряти“. Адже не якісна освіта у відкритому суспільстві, як меті нашого державотворення, котре буде не однорідним за його сутністю, не тільки не сприятиме подальшому поступу громади та соборності, але стримуватиме розвиток нації.

Принагідно вкажемо, зовсім не випадково окремі впливові сучасні українські політики із консервативними поглядами аж занадто гордяться надбаннями радянської системи освіти і роблять усе аби її законсервувати у своїй суті, бо ж кращого крота, який би нищив громадянське суспільство, що народжується, годі й шукати. Чудовий винахід: гучно вимагати вкладати усе більше державних коштів у реліктову галузь освіти, яка завзято й використовує їх задля того аби нищити країну, що народжується, із середини, непомітно й вишукано, не важливо розуміють це моторні чиновники від освіти чи ні.

Тому не зайвим вбачається нам повернення тут до самих витоків, задля уточнення нашого розуміння про сутність виховання і освіти, котрі пов'язуються у західній цивілізації перед за все із постатями філософів Сократа і Платона. Точніше до методологічного конфлікту їхніх поглядів, жорсткого протиставлення їхніх поглядів на процес становлення молодої людини у різних за своїм типом суспільствах, тобто відкритому та тоталітарному.

У тій його частині, де задаються вимоги до устрою і направленості системи виховання і освіти і, власне, до постаті учителя, вони обговорюються і порівнюються у фундаментальній праці К. Поппера „Відкрите суспільство та його вороги“. Зовсім не випадково, звертаючись до роздумів про формування відкритого суспільства, яке він називає „найкращим, вільним і справедливим, найбільш самокритичним і здатним сприймати реформи із усіх, що існували будь-коли“, К. Поппер значну увагу приділяє уявній постаті будівничого, а саме людині яка відчула на собі ті або ж інші позитивні впливи від своїх учителів.

Мета першої статті розділу полягає у прагненні історично правдиво відтворити погляди Сократа і Платона на сутність явища виховання і освіти у контексті формування, життєдіяльності і розвитку відкритого суспільства, яке протиставлене суспільству закритому, тоталітарному.

Особливості застосованого тут методу дослідження полягають у наступному. По-перше, звертаючись до вказаної праці Поппера, ми відмовляємось від можливої роботи із іншими доступними першоджерелами, адже різні автори перекладу мали принципові розбіжності у своїх власних поглядах на постаті Сократа і Платона, що ускладнює процес встановлення історичної істини у пошуку відмінностей розуміння двома цими фундаторами явищ виховання і освіти. По-друге, у якості рівноправного співбесідника до уявного діалогу поміж Сократом і Платоном тепер від представників нового часу прилучаються рефлексії іншої помітної історичної постаті – самого К. Поппера; глибоко вивчаючи і покладаючись на роботи якого, ясно розумієш, що знаходишся у гарних руках. Нарешті, по-третє, аналіз змісту залученого від праці К. Поппера до нашої статті напевне заохотить й самого читача до рефлексій, які допоможуть йому уточнити культурно-історичні вимоги до постановки освіти у відкритому суспільстві, яке ми продовжуємо важко вибудовувати в сучасній Україні.

Отже, до справи. Як зауважує сам К. Поппер, рішення написати „Відкрите суспільство та його вороги”, живучи у Новій Зеландії він прийняв у той день, коли довідався про вторгнення Гітлера у рідну йому Австрію. Хоча книжка побачила світ у 1945 р., працю над нею він вважав своїм вкладом у перемогу, тож її можна вважати вкладом, не лише у перемогу людства у Другій Світовій війні, але й у історичну перемогу над тоталітаризмом.

К. Поппер у цій своїй праці звертається до різних складових буття людини у ХХ столітті але, окремо, у своєму листі, датованому 1992 р., знаходить слова до її російських читачів. Приміром, він пише, що зараз Росії не достає продовольства, але ефективно виробляти його може *тільки ринкове господарство*. У той же час, без встановлення власті права неможливий розвиток вільного ринку та досягнення економічної рівності із Заходом.

Отже закон К. Маркса про зубожіння робітничого класу, що відіграв провідну роль у його теорії неминучого краху „капіталізму” і пришествия комуністичного (тоталітарного) суспільства, цей закон за К. Поппером існував лише в уяві його апологета. Історія та реально існуючі суспільства пішли іншим шляхом, стверджує він. Суспільство, яке Маркс називав „капіталізмом”, невпинно вдосконалювалось. Тому завдяки прогресу

техніки праця робітників ставала все більш продуктивною, а їхні заробітки невинно зростали. Отже „капіталізм” у Марксовому розумінні являє собою усього лише невдалу теоретичну конструкцію економічної системи, котра в дійсності не відбулась. Це тільки химера, розумовий міраж. Подібно до дантівського Аду, «марксіський капіталізм» ніколи не існував.

Тож, перед за все, встановимо погляди К. Поппера на відкрите суспільство. Племінне або колективістське суспільство, пише К. Поппер, ми називаємо *закритим суспільством*, а суспільство, у якому індивідууми змушені приймати особисті рішення, – *відкритим*. У відкритому суспільстві багато його членів прагнуть піднятися соціальною драбиною і зайняти місця інших членів. Одна із найбільш суттєвих характеристик відкритого суспільства – конкуренція за статус серед його членів. Сучасні відкриті суспільства функціонують, в основному, за допомогою абстрактних відносин – таких, як обмін та кооперація. Закритому суспільству такі властивості взагалі не притаманні. Його інститути, включаючи касти, отримують священну санкцію – табу на дещо (36, с. 218-219).

Сам перехід від закритого до відкритого суспільства К. Поппер характеризує як одну із найбільш глибоких революцій, через яку проходить людство. Завдяки „біологічному” характеру закритого суспільства (у сенсі недоторканості і нероздільності запрограмованих для нього функцій і зв’язків), цей перехід мусить минатись вкрай болісно (звернімось хоча б до сучасної України). „Тому, коли ми говоримо, що наша західна цивілізація почалась із греків, ми повинні усвідомлювати, що ж це означає. У дійсності це означає наступне: греки розпочали найвидатнішу революцію, яка, напевне, усе ще знаходиться у своїй початковій стадії, а саме – у стадії переходу від закритого суспільства до відкритого” (36, с. 220).

Відносно ситуації в Афінах, на час формування поглядів Сократа і Платона, напевне, головним її моментом було те, що, хоча відкрите суспільство вже існувало і на практиці розпочало впроваджувати нові людські цінності – нові егалітарні норми життя, усе ж йому багато чого ще не доставало, особливо для освічених афінян, які відчували його не завершеність. Нова віра відкритого суспільства, його єдино можлива віра – гуманізм, тільки почала стверджуватись, але ще не була явно і чітко сформульована.

Реакційна, консервативна частина мешканців Афін проти такого розвитку подій мала багато чого на своїй стороні, наприклад, традиції, що склались, заклики до захисту древніх добродетностей і релігії предків. Із лозунгів „Назад до держави наших предків” або „Назад до стародавньої

батьківської держави” зрештою з’явився сам термін „патріот”. Навряд чи варто нагадувати, уточнює К. Поппер, що переконання тих, хто гаряче підтримували цей „патріотичний” рух, були у значній мірі збочені тими з їхніх лідерів, які не втрачали можливості віддати своє місто ворогу у надії отримати підтримку супроти перших демократів (36, с. 229).

На цьому тлі Сократ у своїх твердженнях про становлення молодшої особи наполягав, що людина – зовсім не шматок плоті, не лише тіло. У людині є багато більше – Божа іскра, розум, а також любов до істини, доброти, людяності, любов до краси і блага. Саме ці чесноти надають достойність людському життю. Однак, якщо я не лише „тіло”, хто я, звертався до цього учень?

Ти перед за все інтелект, такою була відповідь Сократа. Саме цей розум і робить тебе людяним, дозволяє тобі бути чимось більшим, ніж просто сумою потреб і бажань, саме він робить із тебе самодостатнього індивідуума і дає тобі право претендувати на статус „мети у самій собі”. Прислів’я Сократа „підключіть про свою душу” містить в основному заклик до *інтелектуальної щирості*; також як і його інша поговорка „пізнай самого себе” – це нагадування про нашу вихідну людську інтелектуальну само обмеженість.

К. Поппер не без підстав вважав, Сократ щиро помилявся, коли думав про себе що він є політиком. Насправді він являвся учителем, хоч і не казав про це вголос. Більше того, Сократ як учитель був за самою своєю глибинною сутністю найбільш яскравим захисником відкритого суспільства і другом демократії (36, с. 237).

К. Поппер щоразу уточнює свої погляди на сутність відкритого і закритого суспільства, адже самі ці поняття поступово формувались на підставі його ж робіт. На думку Поппера закриті суспільства примітне вірою в існування магічних табу, тобто тем і фетишів, які апіорі не можна чіпати і ставити під сумнів, а відкрите суспільство у його розумінні являє собою суспільство, у якому люди (у значній мірі) навчилися критично відноситись до табу і приймати свої рішення шляхом спільного обговорення і використання можливостей власного інтелекту (36, с. 251).

Тож, за К. Поппером, якщо ми прагнемо залишатись людьми, перед нами лише один шлях – до відкритого суспільства (яке є раціональним і критичним). Ми повинні продовжувати рухатись у незвідане, невизначене та загрозове майбутнє, використовуючи власний розум, аби планувати, наскільки це можливо, нашу безпеку і одночасно свободу (36, с. 248). „Мені здається, – пише він, – що може бути багато закритих суспільств із самою різною судьбою, але „відкрите суспільство” може тільки просуватись

уперед, якщо воно не хоче бути затримане і повернуте назад у неволю, у звірячу клітку” (36, с. 289).

Людині-політику, стверджує К. Поппер, належить обмежитись боротьбою із злом, замість того, аби боротись за „позитивні” і „вищі” цінності – такі, як щастя інших. Роль же учителя та вихователя принципово відмінна: не нав’язуючи учням свого масштабу „найвищих” цінностей; учитель повинен, без сумніву, намагатись *стимулювати* їхній інтерес до цих цінностей. Він мусить, також, піклуватись про душі своїх учнів (підкреслимо, коли Сократ казав друзям, аби ті піклувались про душі, він власне цим піклувався про них).

Тож виховання та освіта без усяких сумнівів вміщують у собі якійсь, якщо можна так сказати, романтичний або естетичний елемент, котрому не місце у політиці. Одначе відмічене, вірне як таке у своїй суті, навряд чи має відношення до нашої теперішньої української системи освіти, оскільки модель освіти „за Сократом” передбачає відношення дружби поміж учнем та учителем – відношення, які кожна із сторін вільна припинити.

Дійсно, по-перше, існуюча система вступу на навчання, коли абітурієнту надане право подавати документи на вступ до п’яти вишів одночасно і на три спеціальності за вибором у кожному, суттєво ускладнює якісну профорієнтацію. По-друге, сама кількість студентів у наших вишах, які припадають на одного викладача з заробітною платнею, що принижує людську гідність, робить усе це неможливим. Внаслідок гуртової їх організації спроби залучити студентів до найвищих цінностей нерідко залишаються даремними.

І, як пише К. Поппер, можна стверджувати, що таке навчання може обертатись *злом*, адже інколи формують не ідеали, але навпаки дещо більш приземлене й загальнодоступне. Варто усвідомити, що принцип добра, згідно якого ми повинні остерігатись нанести шкоду тому, хто нам довірився, є для освіти таким же фундаментальним, як і для медицини. Тому, „Не зашкодь” (або ж, за К. Поппером, „дай молодим те, що вони терміново потребують, аби стати незалежними від нас і здатними зробити свій вибір”) – цей девіз міг би бути вельми достойною метою для наших систем освіти, хоч до реалізації цієї цілі ще дуже далеко, не дивлячись на те, що ззовні вона виглядає досить поміркованою. Замість цього, пише К. Поппер, за взірць приймаються „більш високі”, типово романтичні, а насправді недосяжні цілі, наприклад такі, як всебічний розвиток особистості (37, с. 318-319).

Далі. Згідно з „натуралістичною” точкою зору людина та її цілі являють собою продукт спадковості і середовища. І тут таки К. Поппер визнає, що це є у певній мірі вірним. Одначе безсумнівно також і те, що оточуюче

середовище у все зростаючій мірі є результатом діяльності людини, яка переслідує свої усвідомлені цілі.

Він запитує: яка із цих двох сторін більш важлива? І відповідає, ми можемо полегшити відповідь, якщо додамо питанню наступну більш конкретну форму. Дійсно вірно, що покоління, яке нині живе, із нашими розумовими здібностями і нашими переконаннями являється у значній мірі продуктом своїх батьків і того, як вони його виховали. Однак наступне покоління буде приблизно у тій же самій мірі продуктом тепер вже нас самих, обраних нами дій і того, яким ми його виховаємо.

Якщо ж ми серйозно підійдемо до цього питання, то з'ясуємо наступне, вирішальним моментом для відповіді на нього є те, що наші розумові здібності і наші переконання у значній мірі, але все ж не повністю, обумовлені нашим вихованням. Якби вони абсолютно залежали від нашого виховання, або ж якби частина з нас не була здатною критикувати себе і навчатись, спираючись на напрацьоване людством розуміння речей, що оточують нас, і нашого власного досвіду, тоді, безперечно те, як ми були виховані попереднім поколінням, визначало б і той спосіб, у який ми виховуємо наступне покоління. Однак абсолютно точно відомо, що коли люди прагнуть змін, це не так, вони йдуть далі того, що їм було передано. Відповідно, й ми в Україні можемо сконцентрувати наші критичні здібності на нелегкій проблемі виховання підростаючого покоління і вирішувати її методами, які нам тепер видаються кращими за ті, які використовувались у процесі виховання нас самих.

Що ж торкається поглядів Платона, то К. Поппер доходить однозначного висновку, – у моральному відношенні політична програма Платона не вийшла за межі тоталітаризму і у основі своїй тотожна тоталітаризму (36, с. 124). Поппер уточнює, відшукуючи наочне підтвердження цій своїй тезі, що відомі середньовічні потуги зупинити розвиток суспільства, це спроби, які були основані на платонівській теорії, згідно з якою управителі є відповідальними за душі, за духовне здоров'я тих, ким управляють (36, с. 363).

Політичний принцип Платона, що визначив характер духовної освіти, як засобу і умови забезпечення стабільності держави, визначає також і характер освіти фізичної. Відтак мета тілесної освіти у Платона є типово спартанською. Якщо громадянин Афін отримував загальну всебічну освіту, то Платон вимагав, аби представники правлячого класу навчались як професійні воїни. Формула, яка визначає тоталітарну систему освіти „інтенсивною і неперервною формою мобілізації”, за К. Поппером, гарно описує платонівську теорію навчання (36, с. 87-88). Не тільки зрілі

громадяни, кожен з яких солдат, але й діти та тварини повинні усе життя залишатись у стані постійної і повної бойової готовності.

„Найголовніше, – вказує Платон, – тут наступне, – ніхто ніколи не повинен залишатись без начальника – ані чоловіки, ані жінки. Ні у серйозних справах, ані у грі ніхто не повинен привчати себе діяти на власний розсуд: ні, завжди – і на війні і у мирний час – треба жити з постійною оглядкою на начальника і діяти відповідно до його настанов. Навіть у самих несуттєвих дрібницях треба ними керуватись... Словом, нехай людська душа набуває навички абсолютно не вміти робити будь що окремо від інших людей і навіть не розуміти, як це можливо. Нехай життя усіх людей завжди буде якомога найбільш згуртованим і спільним. Бо ж немає і ніколи не буде нічого кращого, більш корисного та майстерного у справі досягнення вдачі і перемоги на війні. Тренуватись у цьому треба *із самих молодих років, і не тільки у воєнний, але й у мирний час*. Треба бути начальником над іншими і самому бути під їхнім началом. А „безначалля” повинне бути усунене із *життя усіх людей* і навіть тварин, що підпорядковані людям”.

За К. Поппером, певний контроль держави над системою освіти вкрай необхідний, адже інакше відсутність належної турботи про дітей не дозволить дітям захистити власну свободу. Держава мусить слідкувати, аби освіта була доступною усім. Однак цей контроль не повинен бути надмірним, адже він може перетворитись і, як ми бачимо з прикладу освіти в СРСР, обов’язково перетворюється на тотальну ідеологічну обробку (36, с. 150).

У той же час Кроссман, а саме один із тих авторитетних дослідників, що захоплювались поглядами Платона, мав на це іншу точку зору. „*Освіта, яка мусить бути головним обов’язком держави, – пише він, – була (у Афінах) віддана капризу особи педагога... Але це завдання належить довіряти тільки безумовно чесним людям. Майбутнє будь якої держави залежить від молодого покоління, і тому було б безумством доручати формування дитячої свідомості індивідуальному смаку та силі обставин. Не меншою бідою була б державна політика невтручання відносно до наставників, шкільних учителів і софістів*” (Crossman R. H. S. Plato To-day, 1937, p. 117). Однак політика *невтручання*, яку проводила афінська держава і яку критикували Платон, а слідом за ним Кроссман, мала той неоціненний результат, що дозволяла викладати деяким софістам, і особливо найбільш великому із них – Сократу. Навздогін за відмовою від цієї політики наступила смерть самого Сократа, фактично, скоєна його численними невдячними учнями, тією частиною громадян Афін, котрі відстоювали, як їм здавалось, „патріотичні” чесноти (36, с. 171).

Варто підкреслити, вимагаючи, аби в управителях були найбільш мудрі громадяни, Сократ добре відрізняв їх від добре навчених. Мудрість полягала для нього в сумнівах і усвідомленні: „Як мало я знаю!“. Він учив, ті що не знають цього, не знають нічого. Отже, за Сократом, щире розуміння масштабів свого незнання і є дійсною мірою фактичного наукового рівня людини або ж перевіркою на її інтелектуальну чесність (36, с. 169).

Сократ підкреслював, що він не мудрець, не володар істини, він лише шукає її, досліджує та любить її. Він пояснював, що це саме й виражене словом „філософ“, бо ж той, хто любить мудрість, відшукує її впродовж життя.

На що ж перетворив це вчення Платон? На перший погляд може здатися, що він його аж ніяк не змінив, коли вимагав, аби суверенітет держави забезпечували філософи, тим більше, що філософів він також визначав як тих, що полюбують істину, точнісінько як і Сократ. Однак у дійсності зміни, що були введені Платоном у сократівську концепцію, величезні. Той, хто любить, у нього вже не скромний пошукувач істини, але її гордовитий володар. Він вишколений діалектик, здатний до інтелектуальної інтуїції. „Богородібний, якщо не божественний“, він високо піднесений над звичайними людьми не лише своєю мудрістю, але й своєю владою над ними. Ідеальний філософ Платона наближається до знання усього сущого, до всемогутності. Він тепер – філософ–правитель. На мій погляд, пише К. Поппер, навряд чи існує більш різкий контраст, ніж контраст між сократівським і платонівським ідеалами філософа. Це контраст поміж двома світами – світом скромного, раціонального індивідуаліста і світом тоталітарного напівбога.

Вимога, аби правителями були мудреці, ті що володіють істиною, витікає, зрозуміло, з проблеми вибору і навчання майбутніх правителів. Однак цей його підхід до проблеми є невдалим. Адже багато залежить тут від неконтрольованих обставин, цілком ймовірна випадковість, приміром, не тій людині надали перевагу, може зруйнувати бажану майбутню стабільність держави (36, с. 173).

Установа, яка за Платоном повинна слідкувати за становленням майбутніх лідерів, може бути прирівняна до міністерства освіти. З чисто політичної точки зору, ця установа чи не найбільш важлива у платонівському суспільстві, адже саме вона має ключі від влади. З однієї цієї причини зрозуміло, що як мінімум найвищі рівні освіти за Платоном повинні знаходитись під безпосереднім контролем управителів.

Що ж вимагає Платон від самого вищого щабля освіти? Він вважає, туди можуть приймались на навчання лише ті, чий особистий розквіт вже у минулому: „Коли їхня сила зсякне і не до снаги їм буде громадянський

і військовий обов'язки, тоді нарешті настане їхній час". Саме тоді вони отримують можливість вступити у священну область вищої діалектичної освіти. Платон боїться власті мислення, адже його головна мета – затримати політичні зміни: „Усе велике не стійке". Тому у молодості представники вищого класу мусять воювати. Коли ж вони зістаряться і стануть нездатними до самостійного мислення, вони потенційно стають „потрібними для справи" догматичними учнями, а ще їм додадуть необхідної мудрості та авторитету, тож вони самі стануть мудрецами та передадуть прийдешнім поколінням свою мудрість – вчення про колективізм і авторитарність (36, с. 174).

Цікаво, що потім Платон уточнює, – він не заперечує, аби майбутні мудреці долучались до підготовчих занять із діалектики з тридцятилітнього віку. При цьому Платон вимагає „допускати до відсторонених міркувань лише впорядковані і стійкі натури". Він вважає, майбутніх лідерів не варто прилучати до найвищого щабля філософського дослідження раніше, ніж вони досягнуть п'ятдесятирічного віку, коли вони вже пройдуть безліч випробувань і подолають спокуси. Схоже, Платон хоче сказати своїм молодим учням, котрі благають про посвячення до кола цих обраних, яке він сам вважає передчасним: „Навіть Сократ колись був занадто юним для діалектики" (36, с. 175).

Коли ми з'ясуємо, що Платон заперечує бесіди про діалектику з людьми, які не досягли тридцяти років, ми помічаємо незвичайне співпадіння: адже точно таке ж звинувачення Критій та Харікл пред'явили Сократу під час нетривалого володарювання Тридцяти тиранів у Афінах (36, с. 332).

За Платоном, „помірність", або ж задоволення своїм становищем, є чеснотою для усіх трьох класів і єдиною для класу працівників. Чеснота, доступна класу працівників – власне помірність, класу помічників управителів – помірність і мужність, класу вихователів – помірність, мужність і мудрість (36, с. 320). Дійсно, у „Державі" Платона наявність грошей не є ключем до вищої освіти. Однак ця вимога нічого не варта, важливо, що лише представники правлячого класу мають доступ до цього рівня освіти (36, с. 331).

„Я вважаю, – пише К. Поппер, – ми тут дійшли досить важливого висновку, – навряд чи можна придумати інститути задля того аби обрати найбільш видатних. Інституціональний вибір може бути успішно застосований лише для цілей, які мав на увазі Платон, а саме для стримування перемін. Якщо ж ми потребуємо більшого, цей механізм не спрацює, так як він завжди буде направлений на знищення ініціативи і самотунності і взагалі усіх якостей, котрі незвичайні та несподівані. Я

лише знову підтверджую, що ми завжди повинні готуватись до найгірших лідерів, хоча й прагнути, насправді, отримати кращих. Те, що я дійсно критикую, – це тенденцію обтяжувати інститути, особливо виховні заклади, завданням обрання кращих, яке не може бути розв'язане. Це ніколи не повинно бути їхнім завданням. Така тенденція перетворює нашу систему освіти у бігову доріжку, а курс навчання – у біг з перешкодами” (36, с. 177).

Замість того, аби заохочувати учня присвятити себе вченню заради самого вчення, замість того, аби підтримати його дійсну любов до предмету, що вивчається, і до власного дослідження, його заохочують вчитись заради власної кар'єри, його примушують набувати лише ті знання, котрі допоможуть долати перепони на шляху кар'єрного просування (як це має місце в Україні). Іншими словами, навіть у сфері освіти і науки наші методи відбору основані на зверненні до особистих амбіцій у самій грубій формі (адже коли колеги вдивляються у того, хто добросовісно вчиться, з підозрою, це лише їхня природна реакція на такі потуги). Платонівська вимога, яка не може бути виконаною, а саме інституціонального відбору лідерів, несе загрозу життю не лише науки, але й інтелекту (36, с. 177).

Тепер зрозуміло, що ніхто інший, як Платон винайшов середні школи та університети, подібні до радянських. І той факт, що ця страхітлива система освіти не змогла винищити людство, пише К. Поппер, є найкращим доказом на користь оптимістичного погляду на саме людство і краще за усе доказує, що люди стійко прив'язані до істини і порядності, що вони самостійні, стійкі та здорові. Не дивлячись на віроломство лідерів, багато людей – і старих, і молодих є порядними, розумними і відданими життєвій задачі, що постала перед ними. „Інколи мене дивує, що наслідки причиненого зла не такі вже й очевидні, – цитує він Семюела Батлера, – і що молоді чоловіки і жінки повиростали з таким здоровим глуздом і чеснотами, не дивлячись на усі спроби – нерідко умисні – загальмувати і зупинити їхнє зростання. Безумовно, декому було нанесено шкоду, від якої вони не виправились до кінця життя, багато постраждали зовсім небагато або зовсім не постраждали, є й такі, хто став краще. Причина, найімовірніше, у тому, що у більшості випадків природній інстинкт цих людей повстав супроти навчання, отже ніякі зусилля учителів не змогли вимусити учнів приймати ці шкідливі ідеї серйозно” (Samuel Butler. Erewhon. Everyman's ed., 1872, p. 135).

Платон мав надію затримати політичні зміни за допомогою інституціонального контролю за передачею влади. Він вважав, що такий контроль може здійснюватись за допомогою освіти, в основі якої лежить

авторитарний підхід, або ж визнання авторитету вченого експерта і людини „безумовних чеснот“. Ось у що перетворив Платон сократівську вимогу до відповідального політика, яке полягало у тому, аби любити істину, не прагнути стати експертом і бути настільки мудрими, аби знати свою обмеженість (36, с. 178).

Таким чином, філософська освіта, за Платоном, має виконувати суто політичну функцію. *Вона відповідним чином відрізняє правителів від усіх інших і вибудовує бар'єр між ними і тими, ким управляють.* Ця основна функція вищої освіти збереглася й до сьогодні. В умовах України Платонівська мудрість досягається, головним чином, завдяки встановленню непохитної влади правлячих еліт. Тут влада може бути названа політичною „медициною“, котра одаряє тих знахарів, хто володіє нею, майже містичними силами (36, с. 190).

Не дивно, що насправді Платон не мав успіху як вихователь. Достатньо роздивитись принципи освіти і вибору, які отримали розвиток у першій книзі його „Законів“. Наприклад, він показує, що існує одне неперевершене знаряддя виховання, точніше відбору людей, на яких можна покластись. Це вино і сп'яніння, котрі розв'язують людині язика і показують, що вона являє собою насправді: „Чи можемо ми назвати будь – яку іншу втіху, аніж випробування вином та розвагою, більш придатне до того, аби спочатку тільки узяти пробу, дешеvu і нешкідливу, усіх цих станів, а вже потім у них вправлятись“. Наскільки мені відомо, пише К. Поппер, ні один з теоретиків виховання, що славить Платона, до сих пір не схвалював метод обпоювання. Дуже дивно, адже цей метод ще й досі широко застосовується в усьому світі, хоча він інколи не такий вже й дешевий (36, с. 333).

Отже, виконана нами реконструкція, дає змогу сформулювати наступне **резюме**, важливе для роздумів про розбудову системи освіти в Україні, яка б за суттю своєю відповідала загальній меті формування відкритого суспільства.

Подальше утримування вітчизняною системою виховання і освіти орієнтирів і рис, фактично тотожних поглядам Платона на тоталітарну державу, не плутати з Платоном філософом-ідеалістом, є могутнім фактором перешкоджання дійсній розбудові відкритого (демократичного, ринкового і стимулюючого змагальність серед особистостей) суспільства. Настанова на назрілу реформу виховання і освіти це аж ніяк не пусте слово, за цими неминучими перетвореннями стоїть, не більше і не менше, як саме питання про історичний вибір України – до сучасної системи цінностей про відкрите суспільство, або ж назад до середньовіччя, із його прагненням до стабільності в обмін на свободу особи.

Система виховання і освіти, безумовно, завжди розбудовується як національна. Тому бажання прискіпливо враховувати дбайливо викохані, існуючі європейських цінності, не повинна відмінати вітчизняний доробок філософії, методології та теорії освіти, який являє собою само цінний фрагмент, що мусить також бути врахований у процесі реформи вищої школи в сучасній Україні.

Звернення до витоків європейських уявлень про виховання і освіти, у даному випадку через переосмислення поглядів Сократа і Платона, це зусилля, які не можуть бути припинені. Адже відкрите суспільство у процесі невпинного розвитку людської цивілізації надає нам нескінченні приклади подолання одвічної боротьби між добром і злом, прогресом і стагнацією, сьогоднішньою короткотерміновою вигодою і політичними рішеннями тривалої дії, які спрямовані на те або інше можливе (бажане) майбутнє. І, якщо наш теперішній український вибір на подолання тоталітаризму свідомий, ми повинні відшукувати усе нові аргументи для утримання цього обраного вектору, усе нові застереження для недопущення можливого відкочування назад. Гідне місце на цьому шляху повинна і буде відігравати нова система національної вищої освіти і виховання гідної людини, яку ми мусимо розпочинати будувати.

1. 2. МІСІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ХХІ СТОЛІТТЯ

Саме те, що чергова трагедія планетарного масштабу на початку вересня 2005 року була пов'язана із звичайним закладом освіти – середньою школою № 1 південно осетинського міста Беслана, що у Росії, примушує освітян висловити свою професійну позицію до лавини терористичних актів, які пов'язуються із міжнародним тероризмом. Адже в наших умовах так або інакше до розв'язання (чи не розв'язання) грозової ситуації, яка передує кровопролиттю мають відношення „особи, що приймають рішення”, – випускники самих різних типів закладів освіти, це люди виключно з вищою освітою, які обіймають відповідальні керівні посади. Причому, відомо, чим далі, тим більше весь християнський світ, а також представники інших релігій потерпають від атак представників радикального ісламу. Гинуть тисячами і громадяни країн, де іслам є провідною, державною релігією. Не вщуває безумство протистояння “не на життя, а на смерть” й на Близькому Сході та в Азії, де нині мешкають та обіймають державні посади тисячі вихідців із колишнього СРСР. Зрозуміло, якщо все й далі буде йти так як йде, можуть відбутись апокаліптичні пророкування про щось можливе й в Україні.

Признаємось, у перші години, коли стало відомо про захват бесланських бранців, а усі ми у черговий раз ще не стали заручниками тих можновладців, які відміряють, дозують та домішують неправдою інформацію, котра мусить усіх нас визначитись у позиції, вигідній “державникам”, ми подумали так. Коли діяти розумно, швидко і рішуче, якщо державні мужі Росії дійсно мають систему цінностей, у якій за незаперечний орієнтир береться життя людини і прагнення рахуватись із суспільною думкою, то вони не лише підуть на прозорі переговори і знайдуть допустимі межі компромісів, що збережуть ні у чому не винних малюків та їхніх мам, але й розрубають “гордіїв вузол” наростаючих кавказьких проблем. Але те, що відбулось потім ясно і недвозначно показує, – у тих, кому ми поки що довіряємо життя своє і своїх дітей існує принципова моральна вада. Вона полягає у *деформованій системі цінностей та невмінні розгортати діяльність у нестандартній, гострій ситуації*, наслідки від чого мають руйнівні наслідки на національному рівні.

У цих керманічів об’єктивно існують, також, значні проблеми з невмінням поповнювати актуальні на сьогодні знання, неможливістю самостійно та результативно діяти у екстремальних ситуаціях. Отже, “грішники не мають спокою”! У цьому впевнюєшся, коли вдивляєшся в обличчя кремлівських правителів, коли вони шукають слова, задля того, аби у черговий раз спробувати переконати нас у своїй власній правоті.

І мимоволі задаєш собі питання, а як би діяли у подібному випадку наші, українські провідники? І щось не переконує заспокійливе камлання, буцімто в Україні такого захвату бранців бути не може. Щиро думаємо, що цілком може. І не приведи Господи, аби таке трапилось у нас, криваві наслідки будуть тотожними.

На чому основуються такі тривоги? На глибокому професійному розумінні, що всі ми, і росіяни, і українці, і білоруси “виросли з однієї шинелі” радянської системи освіти. Отже, на загал нашим, прагнучим повноти влади провідникам притаманне амбіційне, неспішне, шаблонне, безсистемне, не ризикове і не масштабне мислення, а тим більше нездатність прорахувати наслідки тих або інших дій; звичка формувати стратегії, від самого початку приречені на поразку, а не на перемогу. Намагання нав’язати нам свої далеко не бездоганні уявлення та переконання. Пригадайте, наприклад, періодично відтворювану тезу про те, що цивілізований світ не веде перемови із терористами. Але це ж свідомо неправда, ми знаємо, за виключенням, мабуть, держави Ізраїль – завжди, коли можливо, веде, намагає компроміси і відшукує можливість спасти хоч би одну людську душу. До речі відомо, нерідко саме

в обмежених часом екстремальних ситуаціях оперативно знаходиться вихід з глухого кута протиріч, які не долались у комфорті тривалих та заздалегідь підготовлених дипломатичних переговорів.

Та це, на жаль, поки що виключна прерогатива окремих яскравих людей, історичних постатей, із якими ми ототожнюємо дійсно епохальні повороти у судьбі нації. В останні десятиліття вказаний ущербний тип раціональності і сталий, догматичний устрій свідомості людини називають *технократичним* незалежно від того, у якій країні вона проживає та який фах отримала. І зовсім не випадково ще у 1940 році Асоціація інженерів США, яка реально впливає на формування змісту технічної освіти, поставила питання про *гуманізацію вищої освіти* (1). Давай же покладемо руку на серце і скажемо відверто, ще й досі в системі вітчизняної вищої освіти заклик до її гуманізації це щось таке, про що пересічний викладач – „предметник” і гадки не має, а де вже там самому забезпечувати ці самі процеси гуманізації. Читай, формування студентів, як моральних, відповідальних, всебічно розвинених і діяльних особистостей, рішення яких не тільки не погіршують, не руйнують світ, що нас оточує, але й роблять його кращим. А де навчальні дисципліни, наприклад, історичного циклу, коли у процесі вивчення перевага б надавалась не запам'ятовуванню дат, але головним чином аналізувались позитивні приклади дій постатей, вплив рішень яких ми з подякою відчуваємо й до сьогодні?

Отже, саме зараз вкрай важливо відповісти на питання, у чому полягає *головна місія сучасної системи вищої освіти в Україні*, маючи на увазі необхідність формування особистості спеціаліста будь якого профілю, який повинен мати не лише достатню фахову підготовку, але й такі якості особи, котрі дозволяють йому брати на себе відповідальність за день сьогоднішній та майбутнє людей, на яких поширюється вплив здійснених ним дій?

Це питання постає не в перше, та його актуальність, гострота і спрямованість визначаються не лише теоретичними змаганнями науковців, але новим контекстом соціальної напруженості, притаманної всім країнам СНД, у яких так і не напрацьовані соціальні інституції, що забезпечують бажану стабільність у суспільстві. Отже й відповідь на нього можна отримати лише з урахуванням вказаного вище контексту, який позначається на кінцевому результаті наукового пошуку. Адже Е. Агацці ще у 1980–ті роки підкреслював, на діяльність самого неупередженого науковця впливає його належність до суспільства.

Е. Агацці стверджував, традиційна наука не може бути кращим засобом дослідження тих аспектів людського буття, котрі торкаються

того, "як повинно бути". "Адже на протязі майже всієї своєї історії ціннісна нейтральність науки, – пише він, – вважалась її примітною рисою, її благом, що рятує від упередженості й необ'єктивності. У наш час це твердження вже не промовляють так категорично, маючи на увазі... що наукова діяльність ціннісно-орієнтована..., направляється ціннісним вибором вченого" (1, с. 30).

Одночасно Е. Агацці пише, що проблема обґрунтування цінностей навіть не стоїть перед науками про людину. Це було б протиріччям самій специфіці й структурі науки. "Наука говорить про те, що дійсно вже має місце..., але вона нічого не промовляє про те, чим або яким воно повинне бути, бо відповідь на подібні питання буде вимагати виходу за рамки емпіричного досвіду, виключного джерела знань, яке припускає наука" (1, с. 31). Це у повній мірі торкається й педагогічної науки, отже тут вже виникає простір для пошуку у межах філософії освіти, до якого ми далі й залуцаємось.

Е. Агацці ясно вказує на обмеженість опори у подібних пошукових дослідженнях виключно на саму традиційну науку: вона не може допомогти як раз у тому, що і є найважливішим, – яке рішення прийняти. Яку з можливостей нам слід намагатись здійснити. Свобода, відповідальність, цінності, інтенціональність, не можуть бути об'єктами спостереження, не можуть логічно витікати із зафіксованих фактів. Вони можуть лише сприйматись як належне у контексті особистого досвіду, або ж концептуалізуються у рефлексії, яка намагається надати значення очевидності, що відчувається людиною у притаманних для відповідного рішення умовах. Очевидно, в тій або іншій мірі відповідні властивості мають бути притаманними не лише науковцям, але й особам з вищою освітою взагалі.

З точки зору традиційної науки, такий спосіб мислення може видатись суб'єктивним. "Але... звернення до суб'єкта не обов'язково тягне за собою суб'єктивність, може бути навіть умовою обґрунтування знання про "об'єкти", бо саме лише це знання не може нічого додати до характеристики суб'єкта пізнання і в решті решт залежить від нього. Не будемо тут дискутувати, кращі або гірші ці методи, ніж методи науки: зрозуміло, що вони не менш коректні (коли їх строго застосовують), ніж власне наукові методи, та раціональні... У дослідженнях людини вони мають особливу цінність, бо звична "нейтралізація суб'єкта", майже категорична у природничих науках, тут неприродна... Ось чому, якщо ми зводимо вивчення людини до вузько наукового рівня, тим самим ми відмовляємось від її людської природи" (1, с. 33 -34).

Отже, якщо мова йде про формування сучасного фахівця, його управлінські рішення незалежно від посади повинні відзначатись системністю, незрівнянно більшою глибиною осмислення і розумінням наслідків, ніж це визначають тільки його знання за спеціальністю. Мова йде про сформованість у нього відповідного спектру ціннісних орієнтацій та моральності, а також розвинених здатностей до проблемного мислення і розгортання нестандартної діяльності в ситуаціях невизначеності.

Відповідними повинні бути не тільки направленість але й зміст, форми та методи вищої освіти. Але наявні методологічні орієнтири, наприклад, започатковані Болонським процесом, не дають нам вичерпних відповідей про те, яким мусить стати такий освітній процес. Вони, скоріше, знадобляться для сприяння подальшій формальній інтеграції вищої школи України в Європейський освітній простір.

Аби визначити нашу позицію, попередньо звернемось до особливостей основних картин світу, котрі повинні бути враховані і використані у ході вищої освіти як найбільш загальні орієнтири (ця тема буде докладно розглянута далі, у наступних статтях). Бо ж саме вони показують, які грані світосприймання нині повинні бути сформовані у випускників університетів.

Картина світу – це розвинена й широка система поглядів, що оформилась і поширилась, котра пояснює устрій, розвиток та функціонування Всесвіту, природи, суспільства й людини, що має у своїй основі базові, граничні культурно-історичні підстави.

Відтак мислєдіяльністьна (холономна), природничо–наукова та релігійна (православна) картина світу, важливі для сучасної інтелігентної людини, не протистоять одна одній, але “підсвічують” різні складові оточуючого нас світу, доповнюють одна іншу. Саме вони визначають ступінь свободи активної, діяльної особи, яка свідомо, не інтуїтивно надає перевагу тій або ж іншій картині світу у конкретний проміжок часу, раз за разом самовизначається, уточнюючи свій життєвий, у тому числі професійний, шлях.

Звертання до релігійної картини світу, що переживає духовний ренесанс у християнських країнах, які утворились на території колишнього СРСР, має пряме відношення до нашої проблеми. Більш того, ми знаємо, що все більша частина відомих політиків в Україні не лише сповідують різні християнські релігії, але й докладають зусиль до того, аби Господь направляв дії наших кєрманичів. “... Я висунув законопроект аби за Президента (дійсного і майбутнього), за уряд, за парламент, за кожного окремого парламентарія творили б молитву і визначили для цього гроші з бюджету. Це не моє ноу–хау, але міжнародний досвід. Наприклад,

християни моляться за свій уряд у США. І, візьміть на замітку, у цій одній із найбільш розвинених у всіх відношеннях країні світу дуже розвинені соціальні програми і фактично немає корупції. Я вважаю, що у цьому є заслуга і мирян, молитви яких чує Господь. Моляться у Австрії, а також у Ізраїлі, де це має статус державної програми" (16).

Миследіяльністьна картина світу все більше поширюється серед молоді. Пошлемося лише на власні дослідження. Якщо у 1994 р. миследіяльністьну картину як пріоритетну для себе виділяли лише 8,71 % обстежених нами студентів Дніпропетровська, то у 2003 р. таких було вже 26,21% (4, с. 30). У 2010-ті рр., вже через декілька занять після початку викладання "Основ педагогіки і психології вищої школи", у межах 60,00% наших студентів назвали як найбільш важливу для себе саме миследіяльністьну картину світу.

Багатовекторна особливість спрямування сучасної вищої освіти була помічена, як об'єктивна тенденція, у середині ХХ століття. Адже, університет нового циклу освіти вже тоді став примітним своїм прагненням до *набування і залучення не лише наукового знання, але й знання про світ людини, як світ мислення і діяльності* (28).

В. А. Нікітін робить важливе зауваження, що за звичай історичний процес ототожнювали з процесом розвитку і лише у пізніх роботах Г. Щедровицького та М. Мамардашвілі показано, що історичне *визначається процесом творення і випадковістю*. "Іншими словами, – пише Нікітін, – історія з усією очевидністю стала видаватись мені не розгортанням якихось організованостей, але ланцюгом розривів і катастроф, що долаються у актах творення. Подібна точка зору має свою традицію, наприклад, у П. Флоренського, і вона протиставлена розумінню історії як вдосконалення або прогресу. П. Флоренський вказував, що таке розривне, чи дискретне, розуміння історії передбачає виділення чогось незмінного, по відношенню до якого й проявляється сама можливість фіксації розривів або ж змін" (27, с. 29).

Але ж ясно, що здатність по-новому побачити проблему та звертаючись до високо моральної системи власних цінностей її розв'язати, це прерогатива особистості, яка наділена якостями приймати та реалізувати нестандартні рішення. І саме дефіцит таких керівників різних рівнів, які на своїх посадах здатні терпляче "нести свій хрест" служіння людям, відшукувати рішення, зміст яких не лише допоможе досягти визначеної мети, але й відіб'є прагнення громадянського суспільства, збереже людей і зробить оточуючий світ кращим й *демонструє головну ваду нашої системи вищої освіти*.

Виходячи з викладеного, можна вивести наступне **резюме**.

Головню місією сучасної системи освіти в Україні повинно стати формування не лише озброєної різноманітними знаннями, але й перед за все моральної та діяльної особистості випускника.

Реальне стримування, розглядання як другорядного, важливе лише для гучних декларацій питання *гуманізації* та *гуманітаризації* вищої освіти, взяття як орієнтирів спрощено сприйнятих чиновниками від освіти частини положень Болонської Декларації (про введення кредитно-модульної системи, можливості визнання у Європі дипломів університетів різних країн тощо) не призведуть самі по собі до формування фахівців нового типу. Але ж саме цим молодим людям незабаром буде судьбою призначено творити історію у світі, де правильні ще вчора кроки вже сьогодні можуть мати руйнівні наслідки.

Глобальне завдання *зробити “людяною” нашу систему вищої освіти* не лише не повинно бути відкладене на потім, але мусить стати головним і сталим, не тимчасовим орієнтиром подальшого розвитку кожного вищого навчального закладу освіти в Україні. І саме за цим критерієм вони повинні отримувати “пропускний бал” до більш високого визнання результатів своєї основної діяльності.

1. 3. АНАЛІЗ СУТНОСТІ УСПАДКОВАНОЇ ВІД СРСР СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Коридорами наших університетів і академій блукають привиди минулого. І якщо ми їх не розпізнаємо, не назвемо за іменами та по-особливому не „окропимо” (тобто, не дамо цим привидам відповідної, адекватної оцінки), вони так і будуть нас переслідувати і жахати, примушувати тупцювати на місці.

Приміром, серед найбільш стійких є примара необхідності постійного посилення фундаментальності вищої, особливо технічної, освіти. І все б нічого, якби у стінах вузів ми формували лише науковців, які за своїм покликанням мусять пізнавати устрій та закони природного світу, а не фахівців із перетворюючим та інноваційним відношенням до дійсності. Але ж на загал нам потрібні випускники вищої школи, котрі перед за все вміють виготовляти і продавати в країні та назовні якісну продукцію, задовольняючи різноманітні потреби населення, та заробляти достатні кошти на достойне утримання своєї родини.

Пригадайте, які країни мають найбільше Нобелівських лауреатів за галузями природничих наук? Та, освітою якої ми пишаємось й донині, чи, наприклад, США у яких, як дехто себе перекоує, вища освіта недостатньо фундаментальна, а отже слабка і відстає? Просто нам варто навчитись

одночасно піднімати обмежену кількість талановитих вчених та численну генерацію діяльних інженерів, юристів, учителів, які можуть за наявності бажання оволодіти відповідними областями наукового знання поза сіткою розкладу основних занять, наприклад, через подальший розвиток студентської науки.

Є й такі перестороги. А чи не трапиться так, що давно очікувана Концепція реформи вищої школи стане цитатником гучних заяв без механізмів їх реалізації або, навпаки, комплексним планом поточних заходів, до якого ми втиснемо все й одразу, що накопичилось за останні роки у десятках законів і указів, стратегій і постанов. Але ж тут не варто плутати прискіпливо сплановану повсякденну роботу по наведенню ладу за десятками напрямків одночасно, що ніколи не закінчується, із вирішенням наріжних питань якісного поступу вітчизняної вищої школи уперед.

Нарешті, насторожує й те, як швиденько ми ухопились у свій час за Болонський процес, переступаючи через вкрай необхідний попередній неупереджений аналіз дійсного стану справ у вітчизняній вищій школі. Як результат, ми заходились усе переписати у відповідності до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу, фактично, нічого не змінюючи в ідеології та постановці вищої освіти за своє суттю.

Тут доречно нагадати влучні слова Віктора Ющенка, сказані ним під час липневого державного візиту до Австрії у 2005 р. Нам, казав він, треба навчитись жити так, щоб у Євросоюзі спитали один одного, а чому така прекрасна країна із гарно влаштованим життям її населення все це по за межами союзу? Але для того, щоб таке питання у свій час постало, підкреслив Президент, нам треба виконати свою „домашню роботу“. Саме нашим домашнім завданням і є реформування вітчизняної вищої школи, котре не можна виконати без мобілізуючої усіх виконавців Концепції реформ. Причому, за своїм терміном існування вона підпадає під документ середньострокової дії. Отже пріоритет в ній може бути віддано лише одній, головній на сьогодні ідеї.

Концепція – це актуальна, науково-обґрунтована, очевидна та здатна об'єднати людей для помітної позитивної зміни ситуації у вищій освіті *ідея*.

Яка ж ідея може бути покладена до витоків Концепції? Саме пошуку відповіді на це запитання присвячена наша чергова стаття.

Ми виходимо з того, що *проблема* визначення направленості і змісту освіти не може бути вирішеною, якщо розв'язується фахівцями-освітянами виключно „із середини“, лише в самій освітній рамці. Тож посилення на прийняті Україною скупі політичні орієнтири, мається на увазі Болонський процес, майже не наближає нас до розуміння пріоритетних педагогічних

процесів, що сприяють формуванню фахівців міжнародної кваліфікації. Новою для необхідного тут глибокого аналізу і цілком перспективною ми вважаємо **рамку економіки** котра, мабуть, найбільш прозора в сучасних умовах показує, якими якостями мають відзначатись фахівці, аби забезпечувати подальший поступ нашого суспільства.

Що ж до акцентованого використання відповідних педагогічних процесів, ми розглянемо тут *виховання і підготовку, навчальну діяльність, освіту та розвиток*, різних але пов'язаних між собою. Як буде показано, визначення тих або інших з цих процесів як пріоритетних, призводить до стимулювання становлення фахівців *із помітно іншими людськими та професійними якостями*.

Якщо коротко, ми маємо на увазі такий зміст цих дефініцій.

Виховання. Сприяння всебічному становленню молодої людини, коли її особа формується, засвоюючи гуманістичні цінності, накопичені людством, а також краще із масиву культури, образу життя і поведіння, чим примітна сучасна цивілізація, її нація, народ та відповідна соціальна група.

Підготовка. Засвоєння утилітарних (ужиткових) знань та операцій, застосування яких забезпечує успішне виконання заздалегідь визначених дій. Вона потрібна для справного функціонування на чітко визначений посаді (робочому місці), відповідно до обраної людиною спеціальності.

Навчальна діяльність. Має безпосереднє відношення до самого поняття „студент” (або той, хто старанно і дбайливо вчиться). Передбачає усвідомлення студентом себе як суб'єкта навчального процесу, головної відповідальної особи за результати навчання і глибину опанування обраною професією. Один раз розпочавшись, вона має не припинятись, за рахунок чого й забезпечується неперервність освіти людини. Без навчальної діяльності формується такий собі педагогічний „недоробок”, бо ж людину ніякими вишуканими методиками силоміць вивчити не можна. Різноманітними знаннями, вміннями та компетенціями вона опановує сама, докладаючи значних власних зусиль. Ми виходимо з того, що нікого нічому педагог навчити не може. Лише мотивована особа, яка докладає значні власні зусилля і не жаліє часу, дослухається до свого наставника, аналізує та виправляє наявні помилки насправді опановує нове, що стає частиною її свідомого життя.

Освіта. Моє пряме відношення до образу (у російській мові відповідне поняттю „образование”), що об'єднує викладача і студента у процесі набування ним фаху. Створення образу, якою людиною, фахівцем я прагну бути, та його періодичне вдосконалення й уточнення, а також набування властивостей, знань та й вмінь, які дозволяють „злитися” з цим

образом, допомагає освічений людині безболісно змінювати посади, відшукуючи, або навіть самостійно виробляючи, необхідні знання. Письменник К. Сімонов зазначав, що освічена людина тим і відмінна від неосвіченої, що вважає свою освіту не закінченою.

Розвиток. Сприймається, як якісні зміни у структурі зрілої особистості; коли цього вимагають нові обставини, коли наявних у неї знань, вмінь та компетенцій недостатньо. Лише людину, яка за рахунок власних свідомих і вольових зусиль, один або навіть декілька разів „переробляла себе”, аби бути адекватною новим викликам, можна вважати здатною до розвитку. Це шлях від не вміння робити щось, до набутого вміння, від незнання до знання, від неготовності до дії до готовності її здійснити.

У провідних, відомих педагогів знаходимо важливі для наших роздумів підказки. Так, М. Карєєв понад сто років назад відмітив наступну особливість: „Ставлять питання не про те, що школа повинна зробити для людини, а лише про те, що із неї вона повинна зробити для досягнення тих або інших, що по за нею лежать, цілей – національних, державних, суспільних і т. п. “. Натомість: „Освіта, яка ставить ціллю розвиток особистості, тим самим сприяє виникненню та укріпленню власної ініціативи, критичного відношення до оточуючої культурно–соціальної дійсності і бажання втілювати у життя особисто усвідомлену істину та особисто усвідомлену справедливість” (17).

Мета статті полягає у тому, аби дослідити, що являла собою економіка соціалістична за своєю суттю і, відповідно, яких спеціалістів вона жадала від професійної школи. Встановити, якою мусить бути освітня політика держави аби сприяти становленню фахівців, професійні якості котрих дозволять їм бути успішними працівниками в умовах ринкової економіки, що нині формується в Україні.

Завдання країни з побудови ефективної економіки ми формуємо, згідно концепції А. Казарновського, як перехід від „господарства без господаря” до „господарства з господарем”. Якщо так, перед за все варто зрозуміти, від чого і до чого належить перейти. І, відповідно, яким педагогічним процесам при формуванні фахівців з вищою освітою незалежно від їхнього профілю необхідно надавати перевагу, аби сприяти розвиненню у них бажаних для потреб сьогоднішньої України професійних якостей.

Адже за суттю *автарктне господарство (АГ)*, притаманне соціалістичній адміністративно-командній *(АК)* економіці, у якийсь час перестало відповідати своєму призначенню, а саме створенню матеріальних умов задоволення різноманітних потреб населення. Відповідно сенс господарювання, як забезпечення життєдіяльності людей

був втрачений. Хоча, не треба забувати, – економіці Україні ще й зараз у значній мірі притаманні риси автарктного господарства, без усунення яких неможливий перехід до дійсно ринкової (**Р**) економіки. У свою чергу, цей перехід зможуть забезпечити лише по-справжньому нові кадри, котрим не бракує відповідних особистих і професійних якостей.

Питання про *господарство* виникає, коли потреби, що існують, за даних умов не мають перспектив для їхнього задоволення. При цьому, потреби виникають поза господарством як продукт розвитку суспільства. Тож ситуація формується на виділенні і протиставленні двох моментів: 1) людина з її потребами та 2) зовнішні – природні – умови, які залучаються у незмінному або ж перетвореному (як „друга природа“) вигляді для їх задоволення.

За цими ж моментами, фактично, стоять відмінності і протиставлення відповідно штучного (**Ш**) і природного (**П**) – двох начал, двох категорій, із розгортання різних співвідношень яких і повинні починатись роздуми про господарство. **П** – відповідне неблаганному закону, що не залежить від волі людини, отже воно діє як абсолютно необхідні для неї фактори. **Ш** вільне, отже може бути, а може й не бути; його початок у творці (тут, у діяльній людині). **Ш** виступає в культурі як доцільність, раціональність на відміну від керованого лише за рахунок закладених внутрішніх механізмів природного.

До речі, саме внаслідок усвідомлення вирішальної ролі людини у цивілізаційних процесах поряд із релігійною і природничо-науковою у ХХ столітті й виокремилась мислєдіяльнісна картина світу. Як зазначалось вище, *картина світу* – це розвинена й широка система поглядів, що оформилась і поширилась, котра пояснює устрій, розвиток та функціонування Всесвіту, природи, суспільства й людини, що має у своїй основі базові, граничні культурно-історичні підстави.

Викладене дозволяє стверджувати, *перехід від одного типу господарювання до іншого є нічим іншим, як **зміною діяльними фахівцями рамок уявлень про тип економіки*** (сприйняття, відношення до неї, оцінки і адекватних дій). Тож якщо нам вдається встановити типи минулої та бажаної рамок господарювання, через оновлення процесу формування фахівців ми зможемо усвідомлено створювати умови для формування дійсно нової генерації випускників вітчизняної вищої школи і здійснювати управління цим процесом.

Регулювання економіки, за рахунок зусиль кваліфікованих фахівців, може ефективно відбуватись, по–перше, коли все раніше викладене береться до уваги. І, по-друге, коли фахівцями приймається для розуміння

сутності механізмів регулювання системою національної економіки саме **миследіяльністьна картина світу**.

Наступне зауваження. Якщо ми говоримо про перехід в Україні від **АГ** до народного господарства (**НГ**), фактично, про спадкоємність цих типів, варто визнати, що деякі елементи ідеального **АГ** будуть і далі в нагоді у тій або іншій функції у **НГ**, хоча й у модифікованому вигляді. Привернення уваги до **НГ** спричинене тією обставиною, що в умовах **Р** економіки значна частина ВВП виробляється малими та середніми підприємствами, у створенні та діяльності яких приймає участь основна частка працездатного населення.

Треба пам'ятати, також, що на загал в Україні ми маємо справу із особливим „людським матеріалом“, поки ще фактично не зміненою радянською свідомістю значної частини продуктивного населення країни. Класичні ж приклади країн, яким вдалося історично швидко побудувати сучасні господарства, спираючись на національну специфіку (ФРН, Японія, Південна Корея), як раз і показові, як контр приклади: там річ йшла про вирішальну перетворюючу роль особистості у становленні **НГ**. На момент початку стрімкого господарського розвитку у цих країнах були використані найкращі національні риси (широко відомі „німецький дух“, японський культ сім'ї та корейська працелюбність). Наразі й в Україні після невдачі „помаранчевої революції“ все більше помітними стають зрушення у формуванні свідомості нації як європейської, що дає підстави сподіватись на поступові позитивні наслідки розпочатого важкого будівництва соціальної держави з **Р** економікою.

Що ж торкається суті **АГ**, воно може бути описане системою, примітною тим, що основні процеси (виробництво і споживання), пов'язані через розподіл (autarkeia – грецьк., само задоволення: термін підкреслює особливу стійкість подібної системи). Автаркія – велика господарська одиниця, яка повторює у масштабах держави структуру такої собі звичайної машини.

Перший з відомих принципів машинної раціональності – повна рівність обсягів виробництва і споживання (машина не має властивості накопичувати „про запас“), **АГ** – це виключно виробничо-споживацька одиниця.

Другий принцип, повне знання про майбутнє, бо ж машина це природне (точніше, „оприроднене“) утворення, і як вона працювала учора, так мусить працювати завтра, – інакше машина не функціонує. Вона завжди, доки існує, відтворюватиме єдину задану їй від початку, а отже природну для неї програму.

Третій, – склад функціональних місць для персоналу та відповідні елементи організаційної структури мусять бути зафіксовані раз і назавжди, адже частини машини не можуть з часом довільно змінювати своїх функцій. На порушення саме цього принципу слід вказати, звертаючись до горбачовської „перебудови”, а саме на намагання замінити окремі незамінні „деталі машини” типового **АГ**: автаркія у сутності своїй мусить або залишатись сама собою (приклад, нинішня Північна Корея), або ж загинути як така.

Аби дотримуватись першого принципу, потрібні функції обліку, контролю і планування, включаючи прогноз природних процесів (росту населення, зміни природних умов, зношування обладнання тощо). Планування можливе саме тому, що завтрашня ситуація повторює теперішню. Щоб переконатись у цьому, достатньо взяти будь-який план. Там ми побачимо список робіт та очікуваних результатів, вказівки на точні місце, час, виконавців і, якщо план якісний, на ресурси. Але ж усе це можна розписати лише на підставі вже існуючого досвіду роботи у раніше відомих, подібних ситуаціях, котрі план із закладеними у нього поправками на прогноз природних обставин знову й відтворює.

Справа планування, контролю та обліку вельми трудомістка й специфічна, тому необхідно виділяється спеціальна структура – апарат виконавців, котрий її професійно здійснює та акумулює знання на майбутнє (хоча насправді це знання про минуле). Тут уже з'являється апарат керівництва, що наглядає за дотриманням визначених функцій, а через них забезпечує дію принципів автаркії. Керівництво як форма впливу на процеси за своїм устроєм ієрархічне, а відносини керівництва (підпорядкування-командування) стають тотальними, проникаючи й у соціальну структуру, як відносини домінуючі всюди.

Виходячи з цього, найбільш важливі для **АГ** такі педагогічні процеси, як **патріотичне виховання** і **професійна підготовка**. Саме вони найкращим чином прислужуються становленню працівника, що „точно знає свій маневр”, відзначається необхідним для підтримання функціонування машини вишколом, знає як та вміє підтримувати життєдіяльність дорученого йому „вузла механізму”.

Найбільш помітне місце у системі освіти відіграють перед за все *професійно-технічні училища та технікуми*; останні випускають значно більше осіб з кваліфікацією техніка (молодшого спеціаліста) ніж вузи інженерів, економістів, юристів тощо, – або ж фахівців, які за покликанням професії зорієнтовані на розвиток своєї професійної справи.

Усі частини автаркії рівні, як рівні деталі машини, а зв'язки одиниць, що беруть участь у виробництві, жорстко закріплені. Ці зв'язки не носять

характеру кооперації (всередині галузі, між галузями), хоча їх такими називають, бо вони за суттю своєю примусові. Адже хіба можна вважати кооперацією взаємодію зі стикованих між собою агрегатів машини. Також і те, що називають „торгівлею“, у **АГ** не більше ніж механізм розподілення, а зовсім не регулятор обміну: в **АГ** немає покупця і продавця, є лише виробник і споживач.

Оптимізація дії машини досягається не ситуативним, ринковим регулюванням, але організаційно-технічним нормуванням за рахунок примусового спрощення (або редукації) праці у пов'язаних між собою вузлах і формах розділення, спеціалізації та раціоналізації праці. Зрозуміло, цей спосіб оптимізації ускладнює розподіл виробів і обмежений можливостями того, що являє собою *керівництво*, а саме прийняття рішень, облік, контроль і стимулювання. Про продуктивність праці тут говорити не можна, бо продуктивною історично вважається праця, яка має сенс для виробника; в **АГ** ж виробник жорстко відсторонений від самочинного використання результатів своєї праці, це роблять за нього інші.

Відомо, також, що прибуток створюється не у працюючій машині, але там, де з'являється думка про нову споживачську вартість, отримується він через обмін. Натомість в **АГ** немає місця ані одному, ані іншому, отже не може бути й прибутку: „нормативний прибуток“ – лише один із способів розподілення за дії базового ідеологічного принципу загальної рівності.

Не може бути й накопичення, адже усе що вироблене згідно плану, споживається. Вільних, не зв'язних ресурсів, використання яких могло б спонукати нові потреби, майже немає (звідси жорстке лімітування усіх видів ресурсів, починаючи від лімітів на проектні роботи). Отже, немає умов для розвитку, не потрібно й повноцінне *управління* як підпорядкованій спільній меті взаємодії дійсних суб'єктів господарювання; розподіл та інші процеси цілком забезпечуються функцією *керівництва*. Коли немає розвитку, в **АГ** немає й одного з його результатів – науково-технічного прогресу, хоча накопичення наукових відкриттів та нових технологій відбувається. Тому в системі виробництва **АГ** домінує некваліфікований труд, який спирається на потужний прошарок люмпенів.

У період його становлення, в **АГ** можливе зростання ступеню задоволення стабільних потреб (в одязі, їжі) за рахунок все ж виконаного накопичення. Однак після досягнутого піку, *функціонування* за своїми властивостями має схильність до деградації внаслідок **П** закону „стирання“, пригнічення матриці відтворення. Його стимулює, підштовхує *розвиток*, який і є в **АГ** головним дефіцитом. Внаслідок цього, а також в

результаті росту населення частка виробничого споживання невпинно підвищується; створюються замкнені виробничо–енергетичні цикли, які працюють самі на себе, підтримуючи своє подальше існування. Як наслідок, рівень життя врешті-решт неминуче знижується (ті, кому зараз за 60, мрійно пригадують „ситі” сімдесяті роки, які були примітні незрівнянно більшим статком ніж наступні вісімдесяті).

Самим вразливим із соціальної точки зору місцем в **АГ** стає зв'язок виробництва із споживанням. Як тільки цей зв'язок ускладнюється і заплутується, а це неминуче відбувається бо природно ускладнюється багаторівневе керівництво, що споживає саме на себе усе більший обсяг суспільного продукту, сенс виробництва для безпосереднього виробника втрачається.

Фрустрація, абсентеїзм (ухилення від участі у вирішенні нагальних питань) та інші прояви відчуження праці стають нормою для спеціаліста, який не може вести себе як відповідальний громадянин. Немає свободи вибору ані у змісті і формах виробництва (воно мусить бути саме таким і ніяким інше), ані у споживанні, ані у праці, так як майбутнє машини невідворотне. Таким чином не потрібна й внутрішня політика, але без політики немає громадянського суспільства (не випадково, в молодій незалежній Україні найбільші проблеми влади полягають у *внутрішньополітичних та міжрегіональних конфліктах*: немає концепцій, фахівців та традицій їх врегулювання). Соціальна структура, яка відповідає особливостям **АГ**, – одна велика община із спільною долею.

Сенс людини, як випускника середнього спеціального та вищого освітнього закладу у машині полягає у тому, аби бути матеріалом („людським фактором”, „гвинтиком”), заповнюючи місця, створені не нею самою, а для неї – інакше машина розвалиться. Властивості такого людського матеріалу повинні підганятись під вимоги цих робочих місць за рахунок спрощення, уніфікації, вирівнювання індивідуальностей, чим і займається ідеологія („незамінних немає”, „не боги горшки обпалюють” і т. д.). Саме на це спрямоване жорстке нормування підготовки фахівців, стрижнем якого у теперішній Україні час виступають заздалегідь відпрацьовані *освітньо–кваліфікаційні характеристики (ОКХ)* й *освітньо–професійні програми (ОПП)*, де докладно виписано запрограмовані якості майбутнього спеціаліста. За їх рахунок і досягається подальша стійкість машини, якою і є наше **АГ**. Платня ж за стійкість машини в самому **АГ**, примітному професійним вишколом випускників вишів, це відсутність відповідальної позиції людини за те, що відбувається в країні.

Відповідати – це значить розуміти плин подій і нести власну відповідальність за сутність стану того, що ти вважаєш своєю справою. Сутність же можна „схвачувати” лише відносно цілого. У той же час, „схватити” ціле, знаходячись не із зовні, а саме у машині, на одному із кимсь визначених для тебе місць–функцій машини, неможливо. Тому в **АГ** за поняттям не може такої бути важливої позиції, як *господар*, а саме той, хто відповідає перед за все за своє виробництво і відтворення у виробничій системі. Бо ж ця позиція принципово зовнішня, відсторонена, але машина тотальна, поза нею нічого немає.

Як же вирішувалась проблема пояснення населенню СРСР сталого існування **АГ** у його незмінній сутності? А вона й не вирішувалась: розрив „виробництва–відтворення” переносився у простір ідеології. У СРСР, наприклад, культивувалась ідеологія загальної рівності та „фортеці в осаді”, яка хоч і не впорядковує сьгоднішнє життя, зате завзято будує світле майбутнє, а в сучасній Україні ще недавно страхали наступом фашизму.

Але, увага, – машина не має у собі самій причин для власного руйнування. Як переконались ті, що жили у часи СРСР, така постійно підтримувана машинна конструкція може існувати до тих пір, допоки ідеологія протистоїть кризі виробництва і відтворення. Підштовхнула ту машину до руйнування, що вилилось у кризу внутрішньо політичну, саме „перебудова”, як ідеологічна поступка народу. Що ж до руйнівного впливу зовнішніх культур, вони на той час успішно призупинялись військовою силою або тією ж ідеологією.

АГ – ідеологізоване та милітаризоване господарство у якому *майже немає діяльностей* (свідомого і відповідального, творчого і повного „вкладання” особистості у справу, яку вона вважає своєю), *зате багато роботи*. Тому на другий план як вторинний, відтіняється шкідлива для автракції повноцінна освіта, яку замінює масова підготовка „гвинтика” від ПТУ до вузу під визначені місця для „людського фактору”, передбачені у різних вузлах машини. Культура і освіта вироджуються відповідно у спрощені форми побутової рекреації та опанування знаннями про особливості функціонування у різних місцях структури виробництва, розподілу і керівництва, відповідно до „вузьких” спеціальностей.

Тут ми маємо зазначити, що альтернативою автарктному господарству у державі, яка маніфестує своє прагнення бути соціально спрямованою, є *народне господарство*. Це, – на відміну від машини, яка одна і яка скрізь, – реальна сукупність вільних господарських одиниць різних типів (і не лише виробничих), що знаходяться у відносинах обміну діяльностями, або ж у кооперативних відносинах.

Сукупність господарських одиниць умовно можна поділити на дві рівно значимі групи: господарський каркас та інфраструктуру. Останню створюють одиниці, що спеціалізуються на наданні різного роду послуг, які встановлюють, підтримують чи змінюють зв'язки усередині каркасу. Відтак інфраструктура, яка створена творчо, саме тому, і є одним із визначальних ресурсів каркасу, що виробляє.

Найбільш простий і масовий обмін – обмін продуктами. В елементарному акті обміну беруть участь дві господарські одиниці. Це означає, по-перше, що такі одиниці існують. По-друге, вони якимось чином відокремлені одна від іншої, завдяки чому ми й розрізняємо їх. По-третє, ми маємо засоби розрізнення (такі фіксації важливі для наших подальших роздумів).

Саме із відокремленості господарської одиниці виходить визначена *господарська свобода суб'єкта*, його суверенність у межах власної господарської одиниці. Адже він сам визначає зміст господарської діяльності, обирає партнера, сам фіксує склад, обсяг та інтенсивність обміну у договорах з ним. До речі, суверенність забезпечується силою: у стародавні часи – фізичною, потім силою звичаю, у цивілізованому суспільстві – правовими гарантіями держави, міць або слабкість яких відповідає усій її реальній могутності.

Цей принцип, на дотриманні якого будується правова держава, підкреслює первинність свободи громадянина і вторинність державних інститутів. Забезпечуючи (але ні в якому разі не породжуючи!) суверенність господарської одиниці, держава виконує тим самим важливу функцію конституювання: встановлення і підтримання законного порядку у господарюванні.

Тому *народне господарство* можна кваліфікувати як сукупність відношень для вільного обміну вільних же господарських одиниць. Такі суверенні об'єкти охвачуються формою популятивної системи, а господарські одиниці – суть популі. При цьому, існують багато сфер, котрі ми безпідставно називаємо галузями (у російській мові більш точно *отрасль*, – або те, що відокремилось, „відросло“, існує завдяки достатнім для розвитку ресурсам), а вони є все тими ж популями: освіта відноситься до їх числа. І як таке, народне господарство за своїм поняттям нікому не належить, ніхто не є його власником, хазяїном або суб'єктом. Воно не має цілі, подібно до культури, історії та освіти. Із цього витікає, що всі вони в умовах народного господарства не можуть жорстко плануватись із центру.

Саме тому, на наш погляд, найбільш вдалими назвами відповідно до суті того, що вони покликані здійснювати, для відповідних державних структур, є у нас Міністерство аграрної політики, Міністерство

промислової політики і т. д. Впевнені, необхідно має бути й **Міністерство освітньої і наукової політики України**. Воно мусить не адмініструвати, як велике райвно, але формувати, обґрунтовувати і поширювати перспективні політичні задуми. Адже поступове за діяння у вищій школі пріоритетних сьогодні педагогічних процесів може бути забезпечене радше *політичною діяльністю цього органа управління*.

Цілісність народного господарства забезпечується за рахунок виділення і оформлення особливого рефлексивного простору, який розташований немов би над простором реального існування і руху предметів обміну. Цей надпростір містить комунікативні структури, до яких долучаються суб'єкти господарювання. Воно дійсно рефлексивне, адже діяльність уже інших (не „людино – гвинтиків”), свободних суб'єктів господарювання полягає в аналізі ситуації обміну (кон'юнктури, стану конкурентного середовища та ін.), обговоренні, осмисленні, моделюванні і формуванні нових зв'язків обміну, а також способів і технік обміну, – в усьому тому, що являє собою торгівля.

Отже зрозуміло, що в умовах **Р** економіки *формування фахівців, здатних до інноваційної діяльності*, об'єктивно виступає найбільш важливим із можливих орієнтирів, з огляду на який повинна змінюватись діяльність вищої школи. Призначення вказаного над простору полягає у регулюванні обміну за рахунок зміни зв'язків між покупцями і продавцями. Це і є товарний ринок, а договори і домовленості вільних у виборі різних суб'єктів господарювання визначають у кінцевому рахунку акти обміну та його умови.

Як бачимо, у народному господарстві робочі процеси різноманітні, вони запускаються і підтримуються на розсуд діяльних і відповідальних суб'єктів господарювання. Машинна раціональність зберігається тільки у вузькій області систем, що виробляють. Зате у машини з'являється господар, який створює відповідні підсистеми, доглядає за її справністю, модифікує та, якщо потрібно, замінює її на іншу, а цю утилізує (розформовує та виводить з обігу). Господарчі дії забезпечуються дійсним мисленням людини, що сприяє розгортанню її діяльності.

Таким чином з викладеного очевидно, в системі вищої школи тієї країни, де створюється дійсно народне господарство, перевага повинна надаватись становленню **навчальної діяльності, освіти людини, та її розвитку**. Бо ж „людино – гвинтик”, сформований перед за все як справний виконавець, в умовах ринку вже не потрібний. При цьому залишаються окремі професії, потребуючі вищої освіти, де надійна підготовка об'єктивно буде зберігати свою вирішальну роль (приміром, пілота літака, офіцера збройних сил тощо).

Мислєдїяльнїсть, як вїдомо, вїдтворюєтьсє через культуру та освїту. Тому закономірно виникає соціально-культурний прошарок, який утворюють стїкї групи, орієнтованї на рїзнї культурнї цїнностї і способи дїяльностї. Цей прошарок асимїлює (створює, впорядковує, вїдрїзняє) соціально-виробничї структури. А там, де створюютьсє рїзноманїтнї соціокультурнї групи, там закономірно виникає і змїцнюєтьсє *внутрїшня полїтика*.

Далї. Нашї знання про майбутнє у динамїчному народному господарствї завжди не повнї, адже майбутнє залежить вїд суверенних дїй рїзних суб'єктїв господарювання. Але кожний окремий суб'єкт господарювання вимушений розробляти свою власну стратегїю, беручи до уваги змїни обставин того бїзнесу, у якому вїн прагне ствердитьсє.

Без залучення найбїльш повних знань про суттєвї обставини, способи їх врахування та використання просто не вижити. Тому набувають цїну всї необхіднї знання: йде полювання за знаннями про стан господарства в рєгїонї, в своїй країні та в розвинених країнах свїту; про тенденцї змін, не лише на ринку, але й у сферах полїтики, освїти, науки і технїки тощо. Для цього створюютьсє вїдповїднї „розумїючї“ системи (вїдповїднї служби), мїсїя яких полягає у тому, аби обслуговувати власне саму господарську дїяльнїсть. Бо знання у народному господарствї стають таким же дефїцитом, як і матерїал.

Отже, якщо дивитьсє на ринок як на особливу господарську одиницю популятивного типу, де суб'єкти, що господарюють, суть *комерсанти*, можна сказати наступне. Суб'єкт господарювання в **Р** економїцї немов би „роздїляєтьсє“ на двї позицїї: з одного боку вїн господар у своїй одиницї господарювання (де зберїгаєтьсє „машинне“ регулювання), тодї як з їншого це вільний комерсант, який приймає участь у регулюваннї обмїну.

Ця подвїйнїсть нероздїльна і намагання у вищїй школї все звести лише до першої з цих позицїї через практику побудови навчального процесу на **ОКХ** і **ОПП** не лише не сприяє формуванню суб'єкта господарювання, але навпаки, заважає. Особливо зараз, коли вся увага в Українї переключена на **Р** економку (немов би їснує якась їнша економїка?), тобто на позицїю комерсанта; ця невїд'ємна функцїя господаря і органїзацїї його „внутрїшнього простору“ все ще залишаєтьсє у тїнї і *не забезпечуєтьсє вищою освїтою*.

Суспїльство можна уявити як особливий тип спїльностї людей, кожному з яких гарантованї і реально забезпеченї за рахунок включення у безлїч самодїяльних, незалежних вїд держави об'єднань і громадських їнститутїв (освїти, правопорядку, науки і т. д.), розвиток його особистих потенцїй та правовий захист. Окрїм того, у суспїльствї вїдїленї і

структурно оформлені особливі простори, де рефлектуються і змінюються відносини, що складаються поміж індивідами: політичні, усередині та поза громадою, міжрегіональні тощо. Там же досягається домовленість про функції суспільних інститутів, наприклад, держави, і про межу їх втручання у життя індивіда.

Самоуправління виникає у зв'язку із прагненням усунути відчуження праці і може трактуватись подвійно: управляю сам та управляю собою. У першому випадку той, хто управляє, поєднує у собі й комерсанта: він сам один управляє у своїй одиниці господарювання за будь-якої форми організації, отже результати його праці не мають властивості відчужуватись. У другому сенсі самоуправління являє собою рефлексивний вихід із системи, що виробляє, у позицію політика, але не суб'єкта господарювання.

Значимо, що захоплення майна, яке відбувається не у рамках осмисленої денационалізації (приватизації), а через віднесення володіння ним до компетенції більш дрібних державних утворень (регіональна, місцева і т. д. власність), не вирішує поставленої задачі формування господаря. Бо у даному випадку це дрібнення засноване на нерозрізненні сутності і самого існування власності, та й взагалі нерідко має на меті не суспільні, а насамперед „шкурні“ цілі. Зміни норм і правил дій з майном можуть стати для людини змістовними і такими, що відповідають інтересам суспільства, лише якщо у неї є заздалегідь сформоване *поняття власності* у якості рамки усвідомлення нової ситуації у **НГ**.

Доки ж щодо знань для використання в системі освіти, усе демонструється як раз навпаки: політичний прийом роздержавлення видається за механізм, через який невідомо яким чином (само по собі?) у господаря повинне виникнути відчуття та розуміння сутності власності. Однак у такий спосіб принципи автаркії не відмінюються і принципи народного господарства не вводяться, а отже політичною дією й надалі підмінюються принципи господарювання. А вища освіта, орієнтована на **ОКХ** і **ОПП**, власне на підготовку як її основу, теж не виконує роль організатора культурного переходу від **АК** до **Р** економіки. Отже, така спрошена за своєю суттю освіта лише гальмує соціальний поступ України.

Приватна, або ж просто власність, – необхідна умова існування народного господарства. І ніякі умовляння про „послідовне входження у ринок“ та інше хитрування, яке маскується під необхідність виживати у „перехідному періоді“, не створили народного господарства. Тут або власність є, або її немає: *або існує народне господарство, або є підновлена і закамупльована автаркія*, що ми спостерігаємо у застиглій в своєму поступу вперед Україні. Висування в Україні впродовж біля двох десятків

років тези про „перехідний період”, – це визнання колишніми і нинішніми керівниками автаркції, що вони не розуміють того невідворотного, що відбувається у нас після горбачовської „перебудови”. Це факт невміння справлятися із ситуацією і, у той же час, наївне сподівання за рахунок ідеології відтягнути неминуче – дійсну відмову від **АГ**. До останніх пір у руслі цих непевних дій йшла й наша система вищої професійної освіти.

Застосований методологічний аналіз особливостей економіки забезпечив фіксацію і розуміння фактів, які формують підґрунтя для привернення уваги до *пріоритетних педагогічних процесів* у становленні нової генерації фахівців з вищою освітою. Виділення їх як раз і означає фіксацію *стрижневої ідеї для Концепції розвитку вищої освіти в Україні*.

Відповідно до виконаного аналізу стверджуємо, що соціалістичне, автарктне господарство, що повторює у суті „машинно–організовану” систему, формувало запит радше на технічні кадри, роль яких – вміло доглядати за справним функціонуванням різних вузлів і агрегатів машини (виробничої і соціальної систем). У даному випадку безумовно виправданим являється використання у якості орієнтирів чітких *освітньо–кваліфікаційних характеристик й освітньо–професійних програм*. А також, як домінуючих, педагогічних процесів *виховання і підготовки*, котрі найкращим чином забезпечують становлення спеціалістів із заздалегідь визначеними та очікуваними характеристиками. Завдяки таким перевагам у виділенні пріоритетних педагогічних процесів вирішується завдання наявності потрібних кадрів на місця в „різних вузлах машини”, які мають вишкіл для забезпечення її тривалого функціонування у встановлених параметрах. Це радше техніки, за своєю суттю, аніж інженери, незалежно від того, дипломи яких освітніх рівнів вони отримали.

Натомість ринкова економіка і народне господарство не можуть задовольнитись фахівцями виключно із попередньо фіксованими професійними якостями, опануванню якими має надаватись перевага для потреб системи автарктного господарства. Звісно, такі заздалегідь визначені знання та вміння повинні бути включені до процесу становлення сучасного фахівця, але ще більше необхідні знання про те, як *розгорнути діяльність* у принципово нових, часто не передбачуваних ситуаціях, під котрі не можуть бути завчасно підведені знання та вміння у ході набування освіти (бо таких знань у вишу просто немає).

Саме внаслідок цього, при переході до соціально спрямованої ринкової економіки пріоритет у формуванні фахівців з вищою освітою з творчим, інженерним за своєю суттю відношенням до оточуючої дійсності, яка постійно змінюється, повинен надаватись дещо іншим

педагогічним процесам. Тим, які не стільки готують особистість до роботи на конкретному, заздалегідь визначеному для неї місці, скільки сприяють становленню якостей відповідальної і діяльної особистості, яка здатна успішно адаптуватись, змінювати місця роботи та *самостійно набувати відсутні знання і успішно розв'язувати проблеми свого розвитку*.

Цим педагогічним процесом повинне бути стимулювання вчення студента, яке набуває рис повноцінної **навчальної діяльності**. Це також процеси **освіти** і **розвитку** особистості. Тільки переведення їх на перший план, вдосконалюючи виховання та підготовку, надасть можливість забезпечити формування фахівців, здатних до самостійного напруження відсутніх знань, прийняття ними відповідальних рішень у невизначених ситуаціях, які готові виконувати різні види підприємницької та комерційної діяльності.

Звідси **головний вектор поступу вітчизняної вищої школи** це *сприяння становленню освіченої, діяльної особистості студента, якому притаманне почуття гідності*. Відтак мова йде не про чергову зміну навчальних планів але *про наповнення новими освітніми пріоритетами і змістом роботи викладачів у вищій школі*, чому вони мусять вчитись; про створення відповідної інфраструктури вишів, і цьому є сенс слідувати нашій вищій школі, беручи приклад із західних університетів (у тому числі достойні зарплати викладачам, впорядковані бібліотеки, мережі Інтернет класів тощо).

Резюме. Можна констатувати, – нинішня політика у системі вищої освіти в Україні поки що *не визначилась із найбільш важливими педагогічними процесами*; не докладаються зусилля до забезпечення повноцінної навчальної діяльності, освіти та розвитку студентів. Все ще реалізуються насамперед процеси збідненого у своїй сутності виховання, а також професійної підготовки, яких недостатньо для становлення діяльних спеціалістів із інженерним (по суті, перетворюючим, незалежно від обраного ними фаху) відношенням до дійсності.

І останнє. Якщо такий стан справ триватиме й надалі, вища освіта в Україні продовжуватиме „готувати солдатів для війни, що минула”, і тим самим об'єктивно *притримувати перехід до дійсно соціальної, ринкової економіки*. А така не сучасна за своєю глибинною суттю вища освіта стоїть на заваді набуванню Україною рис демократичної і соціальної країни з ринковою економікою, як необхідних умов для становлення дійсно громадянського, відкритого суспільства.

1. 4. АНТРОПОЛОГІЧНА КАТАСТРОФА ТА РОЛЬ ОСВІТИ У ЇЇ ПОДОЛАННІ

Серед низки гострих внутрішніх проблем у нас існує *головна*, визнання наявності якої призводить до висновку, що її консервація може швидко „розірвати” Україну (спочатку ментально, а з часом політично і територіально). Мова йде про глибинну *антропологічну катастрофу* в суспільстві, яка притаманна протиприродному стану країни, що знаходиться тривалий час „у минулому і майбутньому” в однаковій мірі. Перехідний період, про який довго говорили політики, це інший стан, він відзначається наявністю зрозумілих і прийнятих нацією цілей і концентрацією зусиль для їх досягнення у визначені терміни, аби соціальна система полишила у минулому віджилі характеристики і набула нових, що передбачені відповідним проектом очікуваних змін. Очевидно, ситуація в якій перебуває Україна, якісно інша від переходу, це радше стан некерованості, ступору і розчарування.

Треба відмітити, що подібного ступеню гостроти проблема людини не набула у таких країнах як Російська Федерація і Білорусь, адже тут на рівні політичного керівництва насправді ніколи не ставилось питання розвитку, тобто справжнього поступу демократії, європейських цінностей, стандартів якості життя і реальної євроінтеграції. З огляду на ситуацію у РФ варто пригадати слова пана В. Путіна, які багато що пояснюють. Він сказав, що на його погляд розпад СРСР є найбільшою трагедією людства ХХ століття.

На тлі викладеного стабільність, про яку полюбляють говорити окремі українські політики, взагалі не можна вважати благом, коли країна тривалий час знаходиться на роздоріжжі. „Ціль суспільства – набуття стійкого, а отже керованого і прогнозованого розвитку, одначе такий необхідний порядок створюється лише завдяки науково обґрунтованій системній інтеграції ресурсів і напрацюванню нових ціннісних орієнтирів – норм, правил, принципів, які змогли б виконувати роль соціальних регуляторів” (33). Як видно стабільність, є більш-менш тривалим станом суспільства, що забезпечується не за рахунок відмови від змін, але напрацьованими, поширеними й широко сприйнятими людьми цінностями їх буття, пряме відношення до яких має система освіти.

Антропологічна катастрофа (**АК**) – це деструктивний стан у всіх сегментах життя суспільства і держави, що унеможлиблює розвиток країни. **АК** являє собою масштабні та різне направлені руйнівні наслідки для країни від’ємного кумулятивного ефекту від втрати значною частиною людей відповідальності за власні думки та вчинки, від не розуміння

провідниками нації кризових наслідків від тих або ж інших не продуманих, емоційних гострих публічних виступів та дій, безоглядної готовності політичної верхівки країни обміняти ті або інші питання національної безпеки на доступ до влади у державі й регіонах, головним чином на право розпоряджатись усіма наявними ресурсами.

АК пов'язана із характерним станом пострадянської свідомості значної частини населення, що не навчилось, точніше цих людей у свій час свідомо не вчили, розуміти особливості плину подій в умовах розвитку, доходити самостійних висновків (приміром, бути здатним відповідати на запитання: „Що це для мене означає, яким я маю стати, аби бути адекватним ситуації, що виникла?“), нарешті, намічати і реалізовувати проекти „власних само змін“. Відтак, суттєва маса замість того, аби бути націленими на розв'язання проблем вдосконалення власної життєдіяльності, неминучих під час переходу від однієї соціальної формації до іншої, відчують лише тугу за „світлим минулим“, тупцюють на місці і, власне, таким способом життєдіяльності поглиблюють стан антропологічної катастрофи.

Як ми, сучасники, переконались, такий стан справ не може тривати будь скільки довго без втрат не лише для окремої людини, але й для країни у цілому. Свідок, у чомусь схожих на наші теперішні, давніх жовтневих революційних подій філософ, мислитель і педагог В. В. Розанов прозорливо писав, у епохи, що суттєвим чином доживають, коли усі керівні принципи життя ослаблені, а люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним й може бути закріплене лише надмірним власним зусиллям (50). Мається на увазі та важлива обставина, що людина мусить у часи соціальних потрясінь не лише ясно усвідомлювати свою відповідальність за власну життєдіяльність, але вона єдина здатна дати собі лад, тільки вона може знайти, залучити власні внутрішні, приховані сили та поступово мобілізувати їх для подолання тієї чи іншої життєвої кризи.

АК насунулась, як неминучий результат зневажання впродовж багатьох десятиліть існування СРСР вкрай важливим завданням для будь-якої нації, а саме становленням сильної, відповідальної та діяльної особи молодої людини, що будує своє життя на високих духовних принципах, свідомій пасіонарності й особисто усвідомленій істині.

Ситуація руйнації індивідуальної і, як наслідок, суспільної свідомості стала можливою також і тому, що на усьому відтинку часу перебування у закладах освіти (у школах й ПТУ, технікумах та вищих навчальних закладах), а також через різноманітні засоби ідеологічного впливу весь тривалий час існування СРСР, а потім і в Україні, масово й надійно

викохувався такий собі бездуховний атеїст та вправний виконавець чітких наказів – „людино-гвинтик“, який сприйняв і керувався у своєму житті причинно-механістичною картиною світу, яка хоч і виникла у середньовіччя, заступила в радянські часи місце релігії.

В той же час за рахунок вивчення у навчальних закладах Закону Божого студенти вишів царської Росії мали можливість формуватись у двох важливих картинах світу: християнській (православній) та науковій, що дозволяло їм сприймати світ не одномірне, об'ємно. Одночасно зверталась увага на відповідальну й діяльну особисту позицію випускника ВНЗ. Ще й сьогодні ми можемо побачити на видному місці у дніпропетровському Національному гірничому університеті, колишньому Катеринославському вищому гірничому училищі, першому вищому навчальному закладі регіону такі слова, звернені до його студентів: „Ніяка інструкція, – викарбовано на мармуровій дошці, – не може перерахувати обов'язки посадової особи, передбачити усі окремі випадки і дати відповідні вказівки наперед. Тому пани інженери повинні проявляти ініціативу і, керуючись знаннями за своєю спеціальністю і користю для справи, докладати усіх зусиль задля виправдання свого призначення” (з Циркуляру Гірничо-технічного Комітету № 15 від листопада 20 дня 1910 р.).

У такий спосіб ставились суттєві перепони на шляху породження прагматичної та загрозової постаті так званого технократа, або ж людини, сформованої на спрощеному розумінні переваг отриманої матеріальної користі від реалізації тих або інших технічних рішень на поталу одночасним (часто неминучим та невідтворним) втратам у сфері екології та духовності. Пригадаємо, не передбачувані наслідки від зведення каскаду гребель на Дніпрі, яке розпочалося радянськими інженерами вже через два-три десятиліття по тому.

Накопичена людством духовна та культурна спадщина переконує, перехід суспільства до нової якості розвитку *неможливий поза системою виховання й освіти*, без її випереджаючої суттєвої перебудови та осучаснення. Існуюча гостра для України проблема безвідповідальності людини за саму себе та оточуючий світ може бути надійно розв'язана лише в один спосіб, а саме шляхом подолання наслідків у життєдіяльності громади свідомо поширеного радянською владою та щиро сприйнятого вульгарного матеріалізму і форми його публічної презентації через засвоєння ідей причинно-механістичної картини світу. Адже на основі причинно-механістичної картини світу формується та відтворюється на все нових поколіннях сліпо покійна владі, не вільна у прийнятті рішень та нездатна до влаштування власного життя, постійно від когось або ж від чогось жорстко залежна, поневолена зовнішніми обставинами людина.

Саме внутрішня неготовність частини населення України, у тому числі й осіб з вищою освітою, до суттєвих змін у власному житті, житті суспільства та держави заважає розвитку різних сегментів нашого життя. **АК** настільки глибинний і неприродний, щодо сутності людини стан, який не можна подолати без реформи системи освіти. „Під камуфлювання” існуючої системи (12-бальними оцінками успішності школярів, новими підручниками, єдиним незалежним зовнішнім тестуванням випускників шкіл і т. п.) ситуацію не змінює: *без реформи освіти АК приречена залишатись*. Натомість можна стверджувати, що реформа вищої школи вже через 7-8 років започаткує розв’язання теми подолання **АК**. І нам не відомий інший культурі відповідний, надійний спосіб трансформації суспільства.

Істинне, з осяганням Бога й одночасно наукове, виховання діяльної людини забезпечує її моральність та високу духовність, різноманітність та надійність отриманих знань. Забезпечує не лише розуміння необхідності, але й перший досвід *взяття на себе відповідальності* за старанню попередню, культурі відповідну розробку, а потім і реалізацію проектів та програм забезпечення професійної діяльності, а також влаштування своєї власної життєдіяльності. Визначальною тут є роль по реформованій української вищої школи, від часів СРСР й до наших днів усе ще жорстко зорієнтованій на пріоритет відтворення гарно підготовлених до роботи за спеціальністю та дисциплінованих спеціалістів-виконавців.

Із зазначеного очевидно, давно назріла реформа національної вищої школи в Україні не може бути якісно підготовлена і проведена, якщо при цьому обходять увагою власне педагогічні явища, коли втрачене розуміння про сутність феномену вищої освіти. У такому контексті педагогіка і державне управління освітою тісно пов’язані між собою. Скажемо ще більш жорстко, *завдання на реформування освіти не можна навіть коректно сформулювати, якщо заздалегідь не досліджені тенденції розвитку виховання і освіти*. Саме тому перші статті нашої монографії ми й присвятили аналізу цих тенденцій.

І саме для того аби „підсвітити” і чітко зрозуміти що являють собою основні складові нашої системи вищої освіти, які й визначають не тільки специфіку її функціонування (не плутати із розвитком, якого допоки що немає), але також й особливості характеристик її „кінцевого продукту” (тобто, особи сформованих випускників вищих навчальних закладів), для нас вкрай потрібною була запропонована Болонським процесом система координат, згідно якої відбувається невідворотній поступ сучасної вищої школи в розвинених країнах Європи.

Адже вектори цивілізаційного поступу в розвитку сучасної вищої освіти не можуть носити і не носять випадкового характеру. Вони лише підтверджують вірність та невідворотність у наші дні із самого початку знайдених і використаних базових принципів при створенні перших європейських університетів.

Крайнощі індустріалізації поступово починають відходити у минуле. Сучасне життя, технології, що нині застосовують, потребують повернення до цінностей, що донедавна вважались відкинутими як непотрібні. Сучасному суспільству, у тому числі й українському, знову необхідна людина, яка має здатність замислюватись над самою собою, над сенсом власного буття і його свідомо вибудовувати.

Окресливши ситуацію, що притаманна розвитку вищої школи як унікального явища, ми висуваємо *базову тезу*, – практика вищої освіти, що склалась у часи СРСР та до сих пір збереглась і не по реформована в Україні, переслідує невинувато звужені, суто утилітарні цілі. А саме, традиційно для себе розв'язує завдання перед усім формування гарно *підготовленого фахівця* (так званого «людино-гвинтика») для успішного виконання ним тих або ж інших виробничих функцій (47).

Не дивлячись на наявність офіційно визначених цілком *гуманістичних орієнтирів пріоритетного становлення особистості студентів*, вписаних у Законі України „Про вищу освіту“, й сьогодні все врешті-решт зводиться до побудови навчального процесу на основі ОКХ (освітньо-кваліфікаційних характеристик) та ОПП (освітньо-професійних програмах), що надійно відтискає вказані пріоритети на другий план. Як і раніше, домінує традиційно-прагматичний вишкіл, коли центр уваги зміщений від завдань освіти, розвитку і соціалізації особистості до процесу *підготовки*, більш природного професійно-технічної і середньої спеціальної освіти. Натомість, першочергові пріоритети становлення студентів як особистостей та інтелігентів випадають з поля зору політиків і чиновників від освіти.

Вирішенню цього масштабного завдання в умовах національної вищої школи повинне прислужуватись поширення ідей і практик *педагогічної антропології (ПА)*, особливості якої полягають у наступному:

- вона побудована з урахуванням надбань людства у питаннях становлення вільної у своєму виборі й само організованої, моральної й відповідальної, діяльної та патріотичної особи громадянина; включає в себе значну частину „живого“, емоційного та наочного матеріалу, що подається через діалог із студентами, чим і відмінна від традиційної форми монологу, через яку за звичай подається передбачене програмою, наукове знання;

- вона долає багаторічну концепцію комуністичного виховання, як процесу цілеспрямованого та надійно забезпеченого радянською системою освіти впливу на особистість, коли, за М. Карєєвим, питання стояло про те, «що школа має зробити з людини», відтворення усе нових і нових поколінь із якостями особистості, що потрібні правлячій верхівці;

- вона покликана на те, аби зробити крок у сприянні становленню вільної й дисциплінованої молодої людини, яка буде готовою приймати власні відповідальні рішення, самовизначатись відносно подальшого самовиховання, самоосвіти та саморозвитку.

Звідси, *педагогічна антропологія* – сума концепцій та ідей і, таких що ними направляються, способів дій вихователя та вихованця, котрі надають останньому чіткі духовні орієнтири життєдіяльності, сприяють самовизначенню до взяття на себе відповідальності за думки та вчинки, в орієнтації не стільки на досягнення власного блага та спасіння людини, скільки блага для близького оточення і навіть незнайомих людей. Очевидно, без використання світською педагогікою положень християнської антропології **ПА** не можна нині вважати актуальним і сучасним, цілісним та дієвим педагогічним явищем.

Нагадаємо, у другій половині ХХ століття відбулись різні типи завершених реформ, якщо за принципові ознаки брати те, хто виступав суб'єктом про декларованих змін і у який спосіб забезпечувалось проведення задуманих перетворень. І тут ми зустрінемо чи то покладання на особливий менталітет і свідомість людей, вихованих через „культ сім'ї“ і повагу до старших, особисту відповідальність людини та її високу дисципліну, як це мало місце в Японії, чи пригадаємо диктатуру Августо Піночета у Чілі, де проведення реформ забезпечувалось застосуванням жорсткої військової сили.

З огляду ж на нинішню українську специфіку, котра примітна вираженою „багатоколірністю“ суспільної свідомості, – крашеною у значній мірі у „червоне“ і „блакитне“ на сході, у центрі і півдні і переважно у „ жовто-блакитне“ на решті території, – важливо віднайти власний, універсальний та дієвий механізм реформи національної освіти. Очевидно, тут приходиться враховувати відчутний вітчизняний консерватизм, як тугу відповідних верств населення за часами безкоштовної й доступної талановитій до опанування знаннями молоді із глибинки вищої освіти, так і прагнення іншої частини заможних українців не відставати від існуючих у світі об'єктивних тенденцій поступу цього важливого явища суспільного життя, коли вони віддають своїх дітей у відомі західні університети.

Зауважимо далі, коли ми торкаємось теми інноваційної реформи національної освіти, вона має ще один вкрай важливий аспект для тих пострадянських країн, які про декларували прагнення необоротно стати на демократичний шлях розвитку, до числа яких відноситься й Україна. Цей аспект пов'язаний з тією обставиною, що саме відповідні зміни у вихованні та освіті і є важливою умовою становлення нової генерації патріотично налаштованої молоді з відчуттям гідності, яка своєю життєдіяльністю вирішальним чином сприяє подоланню рудиментів комуністичного минулого, унеможлиблює відкат країни назад.

Під реформою вищої освіти ми маємо на увазі такі якісні зміни у направленості і змісті, пріоритетних формах і методах навчання, коли зберігши існуючі позитивні надбання, вищі навчальні заклади України набуватимуть рис, притаманних успішним сучасним університетам світу. При цьому пріоритет має надаватись *розгортанню і вдосконаленню навчальної діяльності*, як визначальної умови *освіти* (в російській мові – *образования*). Бо без створеного студентом „образу” бажаного гідного власного майбутнього і прагнення з ним „злитись” через процес поступового набування визначених молоді людиною кращих людських рис, без опанування усвідомленими професійними знаннями і компетенціями, молода людина стану не лише освіченої, але й мобільності на ринку праці не отримує.

При цьому ми не відкидаємо необхідність розв'язання у ході реформи вищої школи нагальних проблем, у тому числі надання вишам повної самостійності, покращення фінансування і матеріального забезпечення вищої школи, при цьому головна частина отриманих додаткових ресурсів має направлятись саме на реалізацію розпочатої у ВНЗ реформи.

Очевидно, на рівні роздумів можна розглядати два варіанти реформ для нинішньої України. Перший з них, це керування ініціативами по реформуванню з центру, але на практиці він навряд чи можливий. Дійсно, з огляду на наявність у значній мірі протилежних за спрямованістю і протиборчих політичних сил, що гасять одна одну, не можна уявити тему, яка б отримала надійну, однотайну і стабільну підтримку з боку Президента України, Верховної Ради і Кабінету Міністрів України, а реформа вищої школи точно стане для них лише „яблуком розбрату”. Другий, це свободна ініціатива вишів, звільнених від віжок Міністерства освіти і наукової політики України, яке має їй усіляко сприяти.

На підставі викладеного у якості **резюме** можна зазначити, що структура Концепції реформи національної вищої школи має передбачати три основні змістовні блоки:

- критичний аналіз успадкованої від СРСР системи вищої освіти і визначення вектору подальших трансформацій, котрий визначає зміни у головному, тобто у спрямованості і змісті, а також у формах і методах організації вищої освіти на користь студентства;

- прописане бачення того, якими рисами має відзначатись успішний сучасний вищий навчальний заклад, котрий „своїм пишається і чужого не цурається“, яке є очевидним і зрозумілим, а отже без супротив у, внаслідок очевидності цих орієнтирів сприймається бажаними йти вперед ректорами і в цілому педагогічними колективами вишів;

- нарешті, це логічно викладений, прив'язаний до прийнятних термінів виконання і детально, по крокам виписаний рекомендований порядок і механізм трансформацій у ВНЗ, дотримання якого буде означати реальний розвиток даного вищого закладу освіти у контексті сучасного цивілізаційного поступу національної вищої школи.

1. 5. ВИЗНАЧЕННЯ ПРІОРИТЕТНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У СВІДОМОСТІ ЛЮДИНИ

Світогляд дорослого, що відображає розмаїття впливів на свідомість окремої людини та притаманне саме їй світосприймання, являє собою вкрай складну систему. Вона очевидно не була б такою барвистою, якби людина формувалась під одно направленими виховними і культурними впливами. Одначе відкритість свідомості чисельним проявам зовнішнього світу власне й дає людині шанс бути людиною, або ж проявити волю до самовизначення та вибору у якості життєвих орієнтирів тих струн, на котрі відзивається її неповторна душа. І, як наслідок, будувати власне майбутнє з урахуванням поширених у відповідний час та у конкретному суспільстві цінностей і традицій, з усвідомленням притаманних саме цій людині особистих пріоритетів і переваг у життєдіяльності.

Завдання виховання та освіти полягає у тому, аби світ молоді людини був свідомо вибудований не одномірне. Щоб людина формувалась як особистість через переживання розмаїття оточуючого природного середовища, могла доторкнутись до надбань людства, котрі подані нам через розгалужену інфраструктуру різноманітних вмістилищ культури. Саме у цьому випадку формується відповідно й складна за своїми поглядами особистість, яка за своїм природним правом вибору викохує у собі ті або інші риси. Але для цього система освіти мусить бути багатовекторною, вона не повинна підпорядковуватись одному виміру, за вказівкою чиновного „указую чого перста“, як це було в радянській системі.

Не дивно, що звернення до навчальних планів не лише шкіл, але й вищих навчальних закладів дореволюційної Росії, наприклад, до планів Катеринославського вищого гірничого училища свідчить, – вони передбачали вивчення студентами Закону Божого. Це можна витлумачити по-різному, але безперечно, тим самим закладалась ідея становлення інженера (людини з перетворюючим відношенням до дійсності), як такої що формувалась одночасно у двох провідних картинах світу (КС) – науковій та православній. Тим самим створювались передумови недопущення можливості становлення у стінах вузу особи технократа, або ж інакше кажучи, бездуховної людини. Адже для фахівця-технократа, незалежно від того, яку спеціальність він отримав, матеріально підтверджена перевага знайденого ним рішення буде завжди переважати будь-які одночасні втрати в інших сферах.

Саме інженери із „прагматичним” світосприйманням, які вирішували прагматичні технічні завдання, в радянські часи спроектували каскад із гребель на Дніпрі та зруйнували ареал мешкання наших пращурів. Подібні технічні рішення нанесли непоправні удари не лише по ланам родючих українських чорноземів, але й по середовищу життя сучасної людини від Славутича до Очакова; по невідтворюній культурній спадщині нації, відлуння чого ми відчуваємо через почуття вседозволеності, яке притаманне багатьом ще й досі.

Отже у становленні особистості, здатної дбайливо конструювати й організовувати своє життя та розвивати власні здібності для осядливого перетворення оточуючого (людського і природного) світу, й полягає сутність сучасної вищої освіти, яку не можна зрозуміти, не звертаючись до особливостей різних, провідних КС: „Людина народжується як організм, стає індивідом, а на протязі свого життя створює себе як особистість” (26, с. 97).

Г. Саймон зробив суттєве зауваження про те, що справа конструювання це тепер не лише прерогатива інженерів. „Людина конструює завжди, – пише він, – коли розробляє засоби перетворення цієї ситуації в іншу, більш прийнятну. І інтелектуальна діяльність, що допомагає (інженеру) створювати матеріальні об’єкти, принципово не відмінна від тієї, яка допомагає лікарю прописати хворому ліки, а економісту розробити план збуту... Конструювання, або ж синтез, яке ми розуміємо у такому широкому сенсі, являє собою основу навчання будь-якій професійній діяльності. Саме це відділяє області практичної діяльності від сфери науки. Головним завданням як інженерних, так і архітектурних, юридичних, педагогічних, медичних або ж

адміністративних навчальних закладів за своєю суттю є опанування конструюванням” (53, с. 72).

Тепер зосередимось на суті явища КС, що розглядається. Під картиною як такою мають на увазі те, що можна бачити, уявляти у конкретних образах. Це загальний стан, положення будь-чого (56, с. 35). Отже картина взагалі суть словесне зображення в образах (57, с. 223). Картина світу являє собою цілісний образ світу, що має історично обумовлений характер; вона формується в суспільстві у межах вихідних світоглядних установок особи. Будучи необхідним моментом у життєдіяльності людини, КС обумовлює специфічний для особи спосіб сприйняття світу.

За звичай під картиною світу мають на увазі лише одну, так звану наукову КС, яка являє собою систему загальних принципів, понять, законів і наочних уявлень та формується внаслідок синтезу наукових знань. При цьому, як правило, цю КС подрібнюють ще на: 1) загальнонаукову (поєднує знання про природу і людину); 2) природничо-наукову (як комплекс загальних поглядів на природу), і соціально-історичну КС (систему загальних поглядів на суспільство); 3) частково наукові КС (біологічна, геологічна тощо) (60).

Таким чином, у загальному розумінні картина світу, – сукупність світоглядних знань про світ, або ж „сукупність предметного змісту, якою володіє людина” (Jaspers K.). Історично обговорювались, окрім вказаних, також чуттєво-просторова, духовно-культурна і метафізична КС. Обговорювались, також уявлення про фізичну, біологічну та філософську картини світу тощо (61, с. 201).

Ми ж, серед інших важливих для нас, звернемо увагу перед за все на причинно-механістичну КС, або уявлення про світ, згідно до яких усі явища викликаються тими або іншими причинами і оцінюються відповідно до законів класичної механіки. Вона склалась у епоху Просвіти, коли із області природничих наук була витіснена метафізика, але, стверджуємо, була свідомо поширена у часи СРСР та подавалась тут як симбіоз із власне науковою КС. Тому, коли ми будемо мати на увазі відношення нашої молоді до наукової картини світу, то ми мусимо визнати, часто йтиметься про фактичне поєднання цих двох КС.

В причинно-механістичній КС, у своїй сутності, людина сприймається як коліщатко у загальносвітовому приводі, механізмі. У такій позиції вона, фактично, безвідповідальна за плин подій. Це емоційно комфортне, особисто відсторонене, споглядальне, при цьому офіційно підтримуване владою в СРСР положення „людино-гвинтика” пояснює масове поширення й велику популярність причинно-механістичної КС у свідомості широких верств населення й досьгодні. Пояснює також ту впертість, з якою люди

прагнуть триматись за цю картину світу (6, с. 365-366), хоча у ХХ сторіччі виникли і ствердились інші, перспективні для розвитку людства картини світу. У тому числі, миследіяльнісна КС.

За частотою поширення у суспільстві тих або інших картин світу фактично стоять відмінності та протиставлення відповідно штучного і природного – двох начал, двох категорій, із розгортання різних співвідношень яких і повинні починатись роздуми про життєдіяльність людини. Штучне історично пов'язується із ідеєю Творця та презентувалось в своїй ідеї спочатку релігійною КС. Природне відповідне неблаганному закону, що не залежить від волі людини, воно діє незалежно від неї, як абсолютно необхідне для неї і презентується науковою картиною світу.

Саме внаслідок усвідомлення вирішальної ролі раціональності людини у цивілізаційних процесах поряд із релігійною, причинно-механістичною і природничо-науковою КС у другій половині ХХ століття виокремилась миследіяльнісна картина світу (табл. 1).

Що ж до релігійної картини світу, варто зазначити, що її прийняття дозволяє людині самій знайти відповіді на багато запитань про своє життя та здоров'я, формувати здоровий спосіб життя. Хоча, оволодіння фізичним здоров'ям для релігійної людини не є самоціллю. Здоров'я впливає для неї, як похідне від наслідків життєдіяльності, приведеної у відповідність до заповідей Спасителя. Бо ж, згідно догматів православ'я, хвороби людини виникають як покарання за зроблені гріхи. Гріхом же вважається будь-яка провина, удавана, навіяна собі чи безпосередньо дією, що є порушенням заповідей, даних Богом.

У той же час, виняткова увага православної релігії до стану духу людини, прагнення опанувати тілесністю та досягти придушення плоті, привели у свій час до культу аскези, тобто гноблення плоті в інтересах зростання духовності. Сприймаючи відомі Божі заповіді, як незаперечні моральні орієнтири, вкрай важливі для виховання людини та складання вимог до її життя в суспільстві, відзначимо, що у наш час релігійна картина світу істотно доповнює можливості миследіяльнісної КС у контексті формування студента як особи, здатної бути будівничим власного здоров'я (табл. . 2). Адже інтелект людини немов би „паразитуює” на її тілесності і, а отже напряду залежить від її психофізичного стану.

При цьому, зазначаємо ще раз, – **картину світу** ми визначаємо, як розвинену й все охопну систему поглядів, що оформилась і поширилась серед людей, яка пояснює устрій, розвиток і функціонування Всесвіту й природи, суспільства та людини і має у своїй основі найбільш значущі для людства культурно-історичні витоки.

Особливості світосприймання у різних картинах світу

Позиції, за якими виконується кваліфікація картин світу	Мислєдїяльнїсна	Наукова	Релїгїйна (православна)	Причинно-механїстична
Самовизначення людини (Передбачає відповідь на поставлене питання, хто я?)	Людина – елемент картини світу („За кого себе вважаю, я тим і є“)	Людина – суб’єкт пізнання	Людина – творіння Бога, створена за Його образом	Людина – усього лише продукт такого суспільства, яким воно зараз є
Устрій світу	Світ формується діяльністю людини	Світ формується за об’єктивними законами розвитку природи та суспільства	Світ створений у відповідності до Божого задуму	Світ – це немов би злагоджено діючий, кимсь створений механізм
Спосіб творення навколишнього світу	Це воля та діяльність людини	Законои розвитку природи та суспільства	Святий Дух (Господня воля)	Його творять державні мужі, наділені владою
Шлях сприйняття світу	Через цілісне уявлення кожної людини	Через накопичені наукові знання	Через Божі одкровення	Через накопичений у суспільстві досвід
Що може людина	Створювати мікрокосм (тобто, безпосередньо оточуючий її навколишній та свій внутрішній світ)	Вивчати, описувати фізичний світ і діяти у відповідності до його об’єктивних законів	Підкоритися визначеному для неї Богом місцю	Виконати своє місце „гвинтика“ у складному і неосяжному суспільному механізмі
Основа змісту освіти	Техніки і навички розуміння та мислення	Різноманітні наукові та навчальні предмети	Догмати віри	Напрацьовані норми, регламенти та інструкції
Мета людського буття	Осмилення свого відповідального місця у світі, що перетворюється самою людиною	Використання фізичних закономірностей для розвитку людської цивілізації	Набування людиною подібності Богу через обрані духовні пріоритети життя	Сумлінна праця на визначеному для людини робочому місці

Вище ми навели деякі ознаки для визначення різних картин світу, що дозволяє їх впевнено розрізняти. Очевидно, вказані картини світу сучасний фахівець не лише повинен розрізняти, але й розуміти частину з них (мислєдїяльнїсну, наукову і релїгїйну КС) в процесї свого становлення. Адже сьгодні саме картини світу є тими найбільш вдалими загальними фокусами, які впорядковують наше розуміння про існуючі й можливі нові особливості направленості та змісту, форм і методів організації вищої освіти людини.

Викладене дозволяє нам стверджувати, що *перехід від одного способу влаштування власної життєдїяльності до іншого є нічим іншим, як зміною особою більш менш сталих рамок своїх уявлень про можливий тип життя (відношення до нього, сприйняття, оцінки перспектив та наступних, адекватних дій відповідно до змісту КС).*

Регулювання власної життєдїяльності може ефективно відбуватись, по–перше, коли все раніше викладене береться особою до уваги. І, по–друге, коли людиною сприймається **мислєдїяльнїсна** картина світу, котра забезпечує розуміння сутності механїзмів регулювання власної життєдїяльності.

Таблиця 2

Особливості самовизначення до власного здоров'я в залежності від прийнятої людиною прїоритетною картини світу

Складові самовизначення	Самовизначення людини, як	
	Будівничого власного здоров'я	Споживача медичних послуг
Відношення до свого здоров'я	Моє здоров'я – предмет моєї власної турботи і систематичної діяльності	Моє здоров'я – предмет турботи медичних установ
Особливості мислення про здоров'я	Проблемне, творче, інноваційно-діяльнісне	Обмежене використанням інформації про медичну допомогу та ліки
Відношення до ідей досягнення здорового стану	Вони створюються (або підхоплюються) і реалізуються самою діяльною людиною, що посилює можливості офіційної медицини	Вони створюються і реалізуються фахівцями медичних установ
Усвідомлене особисте ставлення до співвідношення життя і хвороби	Хвороба є частиною мого життя	Життя є частиною моєї хвороби

Справа в тім, що *обрання тієї чи іншої картини світу, як головної для себе, принципово впливає на відношення людини до різних аспектів життєдіяльності, наприклад, до власного здоров'я.* З таблиці 2 видно, що мислєдіяльнісна картина і, відповідно, діяльна позиція людини, цілком відповідає самовизначенню свідомого та активного будівничого власного здоров'я. Тоді як надана перевага науковій картині світу закономірно переводить людину у позицію, фактично, „споживача медичних послуг“, у повній мірі залежного від якості роботи установ системи охорони здоров'я. До теми самоуправління людиною власним здоров'я ми повернемось у третьому розділі монографії, присвяченому креативній валеології, як прикладу застосування ідей педагогічної антропології у вищій школі.

На цьому прикладі ми бачимо, що важливим орієнтиром для визначення змісту сучасної вищої освіти є досягнення такого світосприймання студентів на підставі засвоєних КС, яке б відповідало самовизначенню діяльної особи молодшої людини до опанування не лише власним здоров'ям, до його свідомого та постійного будівництва, але мова має йти також про різні інші аспекти її життєдіяльності.

Нами розроблений, запропонований та експериментально перевірений метод визначення пріоритетної картини світу людини, якій вона надає перевагу на даному етапі своєї життєдіяльності. Він полягає у наступному. Студентам пропонується записати у своїх конспектах „шапку“ таблиці 1, але з дещо зміненою її верхівкою: замість вказівок на ту або іншу картину світу, кожна із колонок лише пронумерована (табл. 3)

Таблиця 3

Матриця для визначення пріоритетної картини світу людини

Позиції, за якими виконується кваліфікація картин світу	Тип картини світу			
	1	2	3	4

Потім студентам диктується наповнення кожної із колонок згідно наведених у табл. 1 позицій і надається час, аби вони прийняли для себе рішення, котрій із картин світу вони надають перевагу, як найбільш близькій. Лише потім, як змістовний коментар до отриманих результатів, їм подаються поняття про картини світу, а вони вписують замість цифр 1,2, 3 і 4 у відповідні „віконця“ назви цих КС. Як результат, по-перше, можна встановити пріоритетні картини світу студентів. По-друге, розтлумачити їм роль картин світу для особи людини, що формується. По-третє, вказати

на важливість опанування сучасною освіченою людиною найбільш перспективних у нашому суспільстві картин світу.

У якості **резюме** можна сформулювати головну тезу, що у даній статті обґрунтована й подана методика надійного визначення пріоритетної картини світу сучасної дорослої людини. Вона може бути з успіхом застосована у дослідженнях структури особистості студентів поряд із поширеною останнім часом методикою „Ціннісні орієнтації” М. Рокіча (49, с. 25-29). Використані разом, а саме запропонована нами методика визначення пріоритетної картини світу і методика „Ціннісні орієнтації” дадуть можливість отримати дослідницький матеріал, який дозволить більш повно судити про стан свідомості дорослого, у тому числі про тенденції стану суспільства.

1. 6. ВПЛИВ ПРІОРИТЕТНОЇ КАРТИНИ СВІТУ НА ПОЛІТИЧНІ УПОДОБАННЯ СТУДЕНТІВ

За час, що минув після отримання Україною державної незалежності, вона необоротно стала на шлях національного розвитку, у якості головних векторів свого поступу визначила курс на євроінтеграцію, демократизацію і розвиток ринкових відносин. Вказані цілі знайшли своє відображення у численних законах України, у тому числі й у Законі „Про вищу освіту”. Відтак життєво важливо, аби ці вказані, встановлені державою напрями поступу нації отримали щирю підтримку з боку нової генерації українців, перед усім серед тієї її частини, до якої відноситься мобільна й свідома студентська молодь.

Однак до сих пір не дослідженою залишається тема зв'язку між особливостями світосприйняття і самовизначення, що пов'язане з пріоритетною для молоді людини картиною світу, та її політичними уподобаннями. Більше того, до останнього часу ми не знали відповіді на питання, чи існує взагалі зв'язок між домінуючою КС і пріоритетами у політиці в середовищі студентської молоді? Внаслідок цього система вищої освіти не тільки не мала шансів позитивно і ефективно впливати на політичні процеси у даному молодіжному сегменті суспільства, але ми не були здатні навіть більш-менш точно прогнозувати можливу політичну підтримку з боку молоді різноманітних акцій, спрямованих на дії керівництва незалежної України у царині міжнародного співробітництва.

Проблема дослідження, про яке далі піде мова, як раз і визначалась відсутністю знань про закономірності, доведені наукові факти і встановлені тенденції про об'єктивно існуючий зв'язок між різним

світосприйманням студентської молоді, що презентується різними ж КС, та її політичною активністю під час всенародних виборів.

Мета дослідження – встановити наявність впливу пріоритетної КС на політичні уподобання студентської молоді у ході її самовизначення в період виборчої кампанії.

Об'єкт дослідження – студенти вищих навчальних закладів м. Дніпропетровська III-VI рівня акредитації. Предмет дослідження – зв'язок між світосприйманням і самовизначенням студентів, презентованими домінуючою у їхній свідомості картиною світу, і підтриманими ними політичними силами, що приймали участь у позачергових виборах до Верховної Ради України 30 вересня 2007 р.

Методи дослідження: аналіз літератури, концептуалізація, анкетне опитування, методи статистики. Для проведення дослідження серед студентів була розроблена спеціальна анкета, де опитування за типом дослідницьких завдань було визначене як *сфокусоване* (на умови позачергових виборів до ВР України) та *глибинне* (спрямоване на одержання принципово нової, власне пошукової інформації).

Організація дослідження. Дослідження проводилось у жовтні 2007 р. із залученням студентів п'яти різних ВНЗ III-IV рівня акредитації м. Дніпропетровська. Усього в анонімному опитуванні взяли участь понад 200 студентів віком від 18 років і старше, які прийняли участь у голосуванні по виборах до Верховної Ради.

Результати теоретичного дослідження. Вища освіта з часів середньовіччя, коли європейські університети прагнули звільнитись від тиску католицької церкви, поступово перетворилась на освіту інтелекту, зосереджену на формуванні самих лише знань, вмінь і навичок, втратила свій антропологічний сенс і глибину, набула за висловом В. В. Зеньковського стану *педагогічного натуралізму*. Своєю прагматичністю і практичністю вона поставила під питання наявність такої, що відчуває і направляє її, душі людини, а отже й самі основи виховання та його головні цілі.

Це означає, приміром, що національній вищій школі сьогодні потрібно критично переглянути зміст освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) і освітньо-професійних програм (ОПП), що були обрані останнім часом у якості орієнтирів для освіти і виховання інтелегентної, діяльної і професійної особи випускника. Повернутись до положень педагогічної антропології у частині становлення свідомої та діяльної особи, зрозуміти значення «образу» людини у майбутньому і мету її існування, встановити, чим належить „наповнювати” людську істоту, аби вона досягла свого істинного призначення в сучасному світі.

Саме тому сьогодні важливо переосмислити направленість, зміст і процес виховання та освіти, в основу якого мають бути покладені не лише наукова картина світу, у контексті якої вибудовані всі сучасні навчальні дисципліни, але також миследіяльність і релігійна КС. На розумінні позитивних сторін цих виділених КС і має ґрунтуватись національна вища освіта.

В нашому дослідженні для опитувань серед студентської молоді ми виокремили наступні нині поширені в українському суспільстві картини світу: миследіяльнісну; наукову; релігійну (православну); причинно-механістичну.

Результати польового дослідження. Після отримання на руки анкети, яку вони попередньо вивчали, студентам пропонувались наступні дії.

Відповідаючи на перше запитання, було потрібно відмітити, за яку з політичних сил вони проголосували, або ж віддали свій голос проти усіх.

Для відповіді на друге питання, студентам подавали лише загальні відомості про те, що являє собою картина світу, без коментарю, наприклад, про притаманність причинно-механістичної КС свідомості радше радянської людини або ж залежної від часів минулого усе ще досить поширеної пострадянської свідомості. Отже їм було запропоновано лише відмітити найбільш близьку їхньому сьогоднішньому світосприйняттю одну з чотирьох КС, суттєві ознаки яких були подані в анкеті.

Нарешті, третє запитання анкети передбачало висловлення думки опитуваних (*так* або *ні*), якщо вона у них існує, чи мають українці нині брати на себе відповідальність за своє майбутнє і самі розбудувати свою країну як невід'ємну частину Європи, не озираючись назад і не відшукуючи у минулому досвіді СРСР відповіді на різноманітні виклики сьогодення? Лише після цього студенти починали відповідати на поставлені в анкеті запитання.

Обробка отриманих анкет дозволила встановити (див. рис. 1), що найбільш розповсюдженою серед представників студентської молоді нині постає миследіяльнісна КС, якій надали перевагу 58,2%.

Натомість наукову КС обрали 26,7%, причинно-механістичну 8,3%, а християнську 6,8%. Наші дослідження, що проводились у 1994 р. свідчать, на той час причинно-механістичну КС обирали як пріоритетну понад 70% опитаних подібним чином студентів, отже ми фіксуємо невідворотне зменшення її прихильників. Тоді як кількість молодих людей із щирим християнським світоглядом за вказаний відтинок часу не збільшилась, адже у 1994 р. їх було у межах 5-7%.

Розподіл відповідей опитуваних стосовно
особистісно-пріоритетної картини світу, %

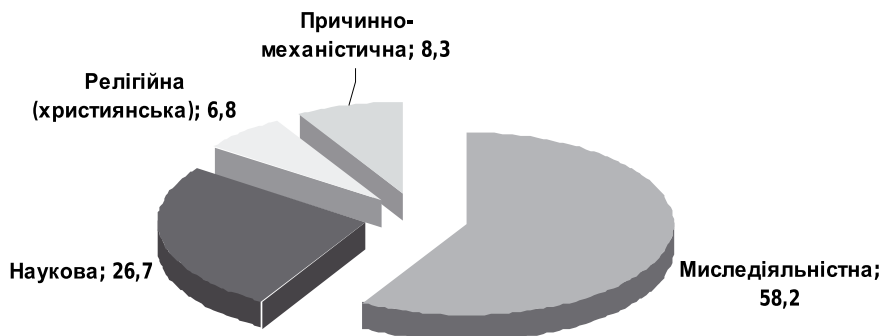


Рис. 1. Особистісно-пріоритетні КС опитаних студентів

Таким чином, узявши за орієнтир розподіл опитаних представників студентської молоді відносно пріоритетних для них КС, ми зможемо за результатами дослідження встановити, яка частина з них схильється у своєму виборі до тих або ж інших політичних сил країни. Це дасть змогу, встановивши поширеність серед студентів тієї або ж іншої КС в різних регіонах України, прогнозувати не лише ступінь їхньої підтримки найбільш популярних політичних партій, але й передбачувати реакцію студентства на дії органів державної влади у контексті їх сприйняття, коментарів і можливого протиборства з відповідними політичними силами.

Рисунок 2 ілюструє підсумки політичного вибору студентів Дніпропетровська на позачергових виборах до ВР України. Як свідчать наведені у рисунку дані, 34% студентів, що проголосували на позачергових виборах, надали перевагу Партії регіонів, Блоку Юлії Тимошенко 28,6%, Блоку НУ-НС 12,1%, іншим партіям 14,1%, проти усіх висловились досить багато, а саме 11,2% з цих опитаних молодих людей.

Розподіл відповідей опитуваних стосовно
їхнього особистого голосування за ту чи іншу політичну силу, %

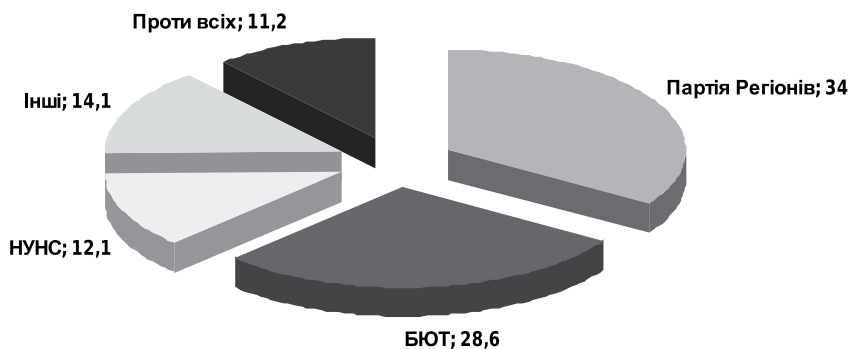


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів про особисте голосування

Отримані дані співставні з офіційними результатами виборів, хіба що БЮТ і НУ-НС у межах 2,0-2,5% від суми підсумкових голосів. І все ж можна вважати, у центральній частині України, тобто у м. Дніпропетровську, в результаті дослідження зв'язку між КС та політичними симпатіями студентства отримані дані, які в цілому відображають думку виборців відносно існуючих політичних партій станом на 30 вересня 2007 р.

На рис. 3 показана думка студентської молоді відносно перспектив розбудови сучасної України поза досвідом, накопиченим в СРСР. Отримані відповіді свідчать, сучасна молодь в основній своїй частині, а саме близько 73% вважають, що дії влади мають спиратись перед усім на аналіз ситуації, такої якою вона нині є. Для переважної більшості студентів очевидно, що залучення досвіду, накопиченого в інших, таких що вже минули, політичних, соціальних і економічних умовах до розв'язання нинішніх проблем не є результативним. Відтак лише 6,8% опитаних вважають можливим врахування в нинішніх умовах досвіду СРСР, хоча таких, що коливаються з відповіддю, виявилось більше ніж 20%.

В цілому отримані відповіді можна вважати як такі, що свідчать про розуміння представниками студентської молоді важливості застосування притаманних тодішнього періоду дій державної влади. Вони усвідомлюють, що виклики сьогодення не можуть бути розв'язані за рахунок використання не адекватних часу засобів з недавнього минулого.

Розподіл відповідей опитуваних стосовно перспективності шляху самостійної розбудови України, без відшукування відповідей у минулому досвіді ЄСРП, %

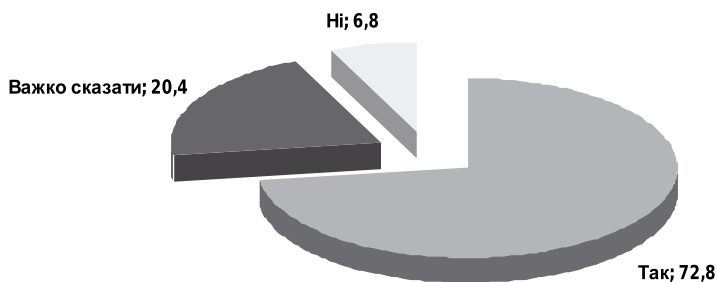


Рис. 3. Розподіл відповідей про перспективи подальшої розбудови України

На рис. 4 подані відомості про те, як розподілились голоси на підтримку тієї або ж іншої політичної сили у студентів, які надали перевагу одній з чотирьох запропонованих КС. Як видно, саме симпатки християнської КС, котрих було усього 6,8% від опитаних, надали найбільшу перевагу Партії регіонів, КПУ та СПУ, що у Верховній Раді України п'ятого скликання входили до складу так званої «антикризової коаліції».

Розподіл політичних уподобань опитуваних в залежності від пріоритетної картини світу, %

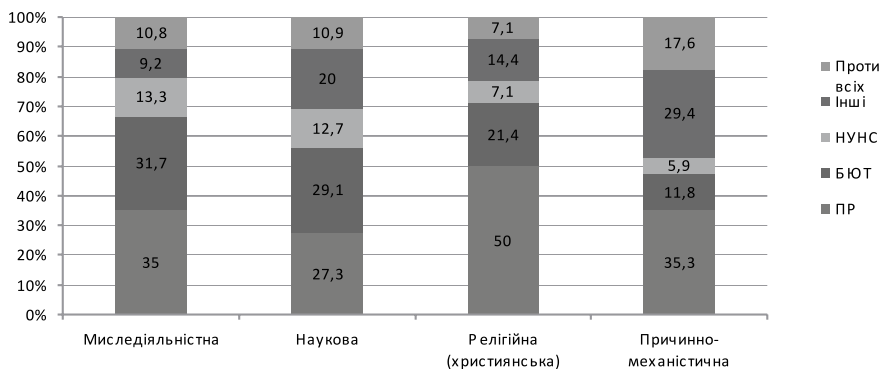


Рис. 4. Полїтичнї уподобаннї опитуваних в залежностї вїд прїоритетної КС

Схильні до причинно-механістичної КС, яких виявилось усього 8,3%, також надали більшу перевагу партіям антикризової коаліції. Тож можна обґрунтовано стверджувати, понад 15% молодих виборців з усього числа опитаних, які обрали причинно-механістичну і християнську КС віддали свої симпатії головно Партії регіонів, а також комуністичній і соціалістичній партіям. Але такої підтримки, наприклад, для СПУ виявилось недостатньо аби потрапити до нового складу ВР, а партіям антикризової коаліції, які увійшли до шостого скликання, ця підтримка не дозволила отримати більшість.

Судьбу складу депутатів нової ВР України вирішили саме голоси тих, хто сповідує цінності, притаманні представникам миследіяльній і науковій КС, яких загалом серед студентської молоді майже 85%. Тож саме прихильники світогляду, який об'єктивно визначає судьбу цивілізації на початку XXI століття, визначатимуть політичну ситуацію в Україні і надалі. Саме вони, виховані і освічені в сучасних умовах, для яких тема духовності і цінностей це не пусті слова, візьмуть на себе відповідальність за майбутнє нації.

Розподіл особистісного бачення перспективи самостійної розбудови України в залежності від пріоритетної картини світу, %

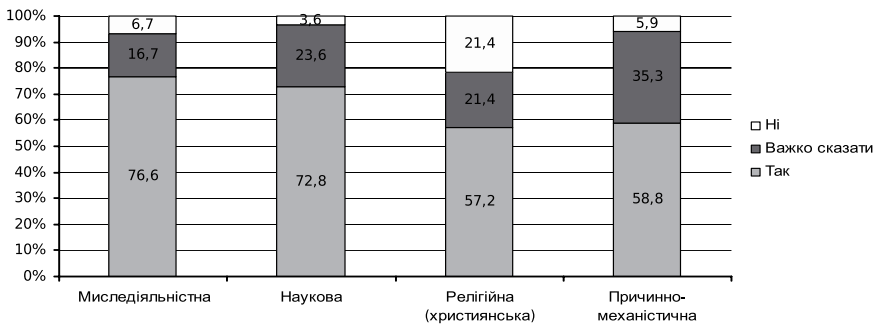


Рис. 5. Відповіді про перспективи самостійної розбудови України в залежності від обраної опитуваними КС

Рисунок 5 презентує позицію опитаних студентів відносно розбудови незалежної України з урахуванням пріоритетної для них КС.

Як видно, і в даному випадку суттєво по-різному вбачають можливості поступу незалежної України студенти, що визначились із пріоритетною КС. Менше 60% тих, хто надали перевагу причинно-механістичній і

християнській КС відповіли „Так” на підтримку саме такого вибору нації. Тоді як найбільш потужну підтримку шляху самостійної розбудови висловили ті, що обрали мислєдїяльнїсну (76,6%) і наукову КС (72,8%). Серед цих, останнїх, наша країна має суттєво бїльшу, а отже й стабїльну, перевагу у питаннї ствердженнї незалежностї, вибору наступних крокїв на цьому шляху без обертаннї назад за пошуком там, у минулому, вїдповїдей на нагальнї проблеми сьогоденнї. І саме про тих, хто має наснагу смїливо йти вперед ми читаємо у Святomu Писаннї: „А іншїй сказав був: „Господи, я пїду за Тобою, та дозволь менї перш попроситись із своїми домашнїми”. Ісус же промовив до нього: „Нїхто з тих, хто кладе свою руку на плуга та назад озираеться, не надаеться до Божого Царства!” (Лк: 61,62).

Суттєво по-рїзному розподїляютьсї в нашому дослїдженнї опитанї студенти Днїпропетровського нацїонального унїверситету іменї О. Гончара в залежностї вїд їхньої статї і напрямку освїти (гуманїтарний або природничо-науковий), як це вїдно на рис. 6. Якщо доволї схожї за кїлькїстю вїдповїдей їхнї уподобаннї щодо наукової КС, то вїдносно мислєдїяльнїсної картини вїдповїдї вїдміннї: жїнки виглядають як помїтно бїльш активнї.

Порівняльний розподїл вїдповїдей студентїв ДНУ стосовно особисто прїоритетної картини свїту в залежностї вїд напрямку освїти та статї, %

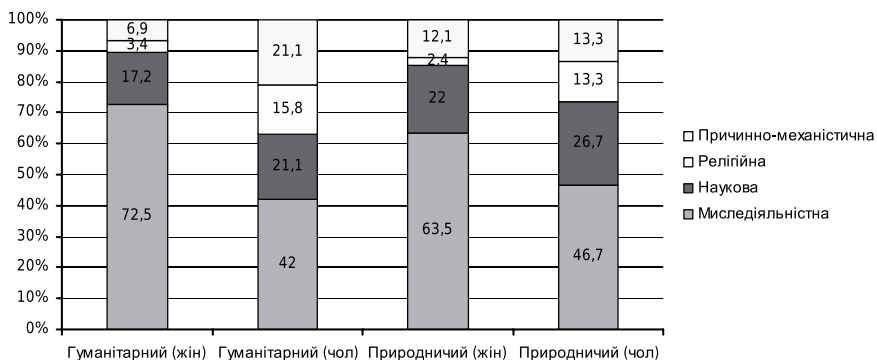


Рис. 6. Вїдповїдї про прїоритетну КС в залежностї вїд вїку і статї

Незаперечно найбільшу підтримку отримала мислєдїяльнїсна КС, при цьому вирїшальну перевагу їй надали студентки гуманїтарного (72,5%) і природничого факультетїв (63,5%) ДНУ. За цим показником вони

суттєво переважають представників чоловічої статі, які теж виділяють як пріоритетну для себе миследіяльнісну КС – відповідно 42% на гуманітарному і 46,7% на природничому факультетах. Саме студентам-чоловікам притаманна підтримка причинно-механістичної (21,1% і 13,3%) і християнської КС (15,8% і 13,3%). Тож саме в особі студенток, при цьому незалежно від напрямку освіти, Україна має стабільну більшість тих, хто не боїться і вміє покладатись на власні сили, хто розуміє вирішальну роль особистої відповідальності за розбудову майбутнього.

Резюме. Проведене дослідження не лише підтвердило існуючий зв'язок між пріоритетною картиною світу в структурі свідомості студентської молоді та їх політичними уподобаннями, але й встановило домінування у її свідомості миследіяльнісної та наукової КС незалежно від статі і напряму підготовки опитаних. Студенти, які обирають як головну миследіяльнісну і наукову КС потужно підтримують курс незалежного розвитку України.

При цьому ті студенти, які примітні світосприйняттям, притаманним рисам причинно-механістичної та християнської КС, надають очевидну перевагу у своїх політичних уподобаннях партіям, що утворювали у ВР України п'ятого скликання «антикризову коаліцію», тобто Партії регіонів, КПУ і СПУ.

1. 7. ПОЛИШАЮЧИ «ГУМБОЛЬДТІВСЬКИЙ» УНІВЕРСИТЕТ

Наші прагнення визначити вектор розвитку вищої школи в Україні стануть зрозумілими, якщо читач погодиться із твердженням, що давно очікувані тут зміни можливі тоді, коли будуть встановлені орієнтири її реформування. Мета даної статті як раз і полягає в обґрунтуванні надійного, не суперечливого напрямку поступу вищої школи України.

Адже ми виходимо із розуміння, що *розвитку, тобто якісних змін у національній системі вищої освіти*, внаслідок чого за рахунок становлення нової генерації випускників крок за кроком має проходити накопичення інтелектуальних та технологічних ресурсів для подолання кризи в усіх секторах державотворення й громадянського суспільства, економіки та господарювання, *допоки не відбувається*.

На наш погляд, бажаний вектор поступу з'явиться, *коли ми визначимо, від чого і до чого належить перейти* аби надати усвідомлений, чітко направлений та потужний імпульс дійсному розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Власне це і є надійною гарантією проти свавілля кожного наступного провідника нинішнього, поки що не по реформованого Міністерства освіти і науки України; недопущення

такого стану, коли новий міністр розпочинає „кермувати” на свій розсуд, виходячи із щирих власних поглядів (соціал-демократичних, соціалістичних, державницьких чи ще якихось).

Аби справитись з таким завданням, треба поставити перед собою питання, як розбудовувалась у СРСР і що являє собою нинішня система вищої освіти України, а також чи існують у світі прийнятні для нас прототипи, з огляду на які можна встановити очевидний напрям нашого подальшого розвитку?

Щодо першої частини, ви кажемо твердження, в Україні не тільки не створено національної системи, але ми навіть не знаходимось на шляху її розбудови. Адже, перед тим, як будувати щось, треба мати розлогий проект, а у нас його до сих пір немає. Допоки існує на свій лад під камуфльована радянська система освіти, котра за роки незалежності зайшла у глухий кут невирішених проблем, Адже не може зберегти свій стан колись влаштована система освіти, якщо в країні змінюється суспільний та економічний устрій.

Прототипом для створення усе ще існуючої вітчизняної системи вищої освіти у свій час стала модель гумбольдтівського університету. Мова йде про взяті до уваги традиції нового на той час Берлінського університету, створеного у 1810 р., засновником якого став Ф. –В. Гумбольдт, всесвітньо відомий лінгвіст та пруський дипломат (64, с. 839). Це ніяк не випадковість, адже у ту пору громадські діячі, філософи й педагоги Німеччини та Росії разом просували вперед модерні уявлення про сутність освіти людини. Так, Л. М. Толстой писав про цю історичну ситуацію наступне: „У французькій мові я навіть не знаю слова, яке б відповідало поняттю освіта... Точно також і в англійській немає слова, відповідного поняттю освіта”. І далі „Освіта – це поняття, яке виникло виключно в Росії й частково у Німеччині, де існує майже тотожне слово Bildung” (59, с. 31, 34).

Принагідно назвемо деякі фундаментальні принципи, які у той час були покладені в основу розбудови і функціонування університету цього типу. Так, бралось до уваги, що на навчання до вищої школи цілком свідомо, не випадково поступає достатньо обмежена кількість *вмотивованих до навчання і найбільш освічених випускників середніх шкіл*, з якими працюють *найкращі та гарно оплачувані* доценти на професори. Наприклад, у 1888 р. у найбільшому в столиці Німеччини Берлінському університеті навчались 5334 студенти та 1677 вільних слухачів, яких вчили 295 досвідчених педагогів.

Таке сполучення самих лише кращих із кращих давало можливість „запалювати глаголом серця” тодішнього студентства. Ми знаходимо чудовий приклад цього у описі В. О. Ключевського, який подає нам свої

враження про лекції тодішнього ректора Московського університету С. М. Соловйова. „Слухаючи Соловйова, ми відчували, з нами розмовляє людина, яка багато й багато про що знає та подумала про усе, про що належить знати та подумати людині, і усі свої передумані знання склала у стрункий порядок, у цілісний світогляд. Відчували, що до нас лише доходить відлуння величезної розумової та духовної роботи, яка колись була виконана над собою та яку належить рано чи пізно виконати над собою кожному з нас, якщо він прагне стати справжньою людиною” (18, с. 518).

Такий принципово не спрямований на людські маси, вишукано інтелігентно виражений вплив на молодь педагога-дослідника дозволяв успішно реалізувати ще один принцип, а саме старанно вводити викладачам університету, які мусили бути ще й діючими науковцями, своїх нечисленних послідовників-студентів до храму науки. До недоступної для непосвячених „наукової кухні”, будь то діюча дослідницька лабораторія чи коло поважних професорів, які збираються та дискутують нагальні питання розвитку їхньої галузі знань. У навчальних планах тодішніх вузів є теологія, латина, по дві-три обов'язкові іноземні мови та інші дисципліни, що забезпечують класичну (радіше формальну, ніж матеріальну) освіту; викладається Закон Божий.

Знову звернімось до Л. М. Толстого, який націлював російські університети на необхідність поширення демократичних засад: „Зрозумілий університет, який відповідає своїй назві та своїй основній ідеї – зібранню людей з метою взаємної освіти. Такі університети, невідомі нам, виникають та існують у різних куточках Росії; безпосередньо в університетах, у гуртках студентів збираються люди, читають, дискутують поміж собою, і, нарешті постановляють правило, як збиратися та обговорювати будь що у своєму колі. Ось дійсний університет. Допоки ж наші університети, не дивлячись на усю пусту балаканину про буцімто їхній ліберальний устрій, суть заклади, нічим не відмінні за своєю організацією від жіночих навчальних закладів та кадетських корпусів” (59, с. 47).

Що ж до особливостей створеної після Жовтневої революції радянської системи вищої освіти, то вона у суті своїй зберегла риси гумбольдтівського університету, але була вибудована на наступних пріоритетах й успішно продукувала фахівців із потрібними владі людськими та професійними якостями.

Перший. Пріоритет партійно-комуністичних цінностей у вихованні особистості над усіма іншими (релігійними, загальнолюдськими або навіть з огляду на наявність союзних республік – національними).

Другий. Пріоритет державних цілей перед особистими. Звідси культивування необхідності низько оплачуваному інженеру, учителю, тренеру потерпіти заради світлого майбутнього (пригадаймо, „Раньше думай о Родине, а потом о себе“).

Третій. Пріоритет зусиль педагогічних колективів вищих закладів освіти по становленню фахівців із наперед жорстко встановленими професійними якостями згідно моделі спеціаліста і потреби реального, немов би застиглого, схопленого та зафіксованого у моделі, виробництва. Але хіба не зрозуміло, що використання сталих моделей спеціалістів це засіб консервації професій і перешкодження їхньому невпинному розвитку.

Четвертий. Строго розбудовані суб'єкт-об'єктні відносини викладача і студента. Головний обов'язок останнього – сумлінне виконання доручень викладача у процесі засвоєння заздалегідь визначеного обсягу змісту дисциплін, включених до навчальних планів за спеціальностями. Саме внаслідок цього правильні заклики, аби формувати студента, який уміє вчитися й самостійно поповнювати знання, залишаються й донині красивою декларацією. Аби розв'язати цю проблему, необхідно *становлення діяльної особистості студента*, а це можливо лише через сприйняття, використання та розуміння викладачами і студентами сутності мислєдіяльної картини світу. Можна сказати й так, завдання навчити студентів вчитись фактично тотожне завданню сформувати у них навчальну діяльність.

П'ятий. Зміст освіти цілком підпорядкований дисциплінам, які підпадають під прикмети природничо-наукової картини світу. У пошані фізика, хімія, біологія та інші подібні. Мірою їхнього прогресу виступає формула К. Маркса, згідно якої свідченням рівня розвитку науки виступає те, у якій мірі вона використовує математику. Як наслідок, сформований в умовах матеріальної освіти спеціаліст має усі риси, що притаманні прагматичній і загрозовій постаті так званого технократа. Або ж фахівця, для якого наочна (матеріальна, вимірювана) користь від тих чи інших рішень завжди переважає будь які одночасні втрати у сфері духовній. Наголосимо ще раз, аби не допустити збочення людини у бік технократизму і бездуховності, у часи царської Росії до навчальних планів вузів неодмінно включався Закон Божий. У такий спосіб формування особи із вищою освітою відбувалось не одномірне, але одразу у двох картинах світу, християнській та природничо-науковій.

Шостий. Пріоритет старанного планування та обліку потреби у кількості осіб із вищою освітою за спеціальностями. Це було важливо для строгого розподілення усіх випускників і для недопущення „пере

виробництва" фахівців. Як наслідок, наприкінці 80-х на навчання у ВНЗ в СРСР поступали приблизно у два з половиною – три рази менше випускників шкіл, ніж у провідних країнах Європи та США і майже у чотири рази менше ніж у Японії та Південній Кореї. А це неминуче призводило до відносного зменшення прошарку осіб з вищою освітою та гальмування науково-технічного прогресу.

Сьомий. Домінування в усіх видах навчально-виховної роботи особи викладача над особою студента, „об'єктність" студента, із якого „виготовляли" спеціаліста під визначені очікування замовника. Від викладача вимагались чіткі знання про те, як методично правильно подати зміст освіти, читай, закласти строгий набір передбачених знань та вмій, а від студента старанно їх засвоїти, аби відповідати рисам виписаної моделі спеціаліста.

Передбачаємо, після прочитання наведеного у декого може скластись помилкове враження, що автор прагне у негативному світлі представити систему вищої освіти СРСР. Але це не так, тодішня система цілком відповідала політичним завданням, які перед нею ставились. Однак цей тип освіти був примітний авторитарним характером та заданими жорсткими суб'єкт-об'єктивними відносинами викладача і студента, не притаманними сучасному університету. Це призвело до формування особливого типу викладачів, які за поняттям „не можуть помилятись", котрі завжди праві; отже вони й сьогодні ледве здатні змінювати свої професійні погляди, від чого потерпає вища школа.

Відомо, що наприкінці 80-х років ХХ століття на заміну перегонам систем озброєнь, які на десятиліття скували основну потугу економік двох супердержав та ряду провідних країн світу, природно прийшло змагання систем освіти. Адже виникли нові реалії, що вимагали адекватного реагування. Серед них об'єктивно зростаюча масовість сучасної вищої освіти, коли на навчання поступають не лише кращі (на той час до університетів розвинених країн на ступінь бакалавра потрапляли від 60 до 80% випускників середніх шкіл). Це й потреба у нових випускниках університетів, котрі постійно вдосконалюють себе та здатні неперервно поповнювати знання, що стрімко оновлюються. До того ж різко, у рази, зросла кількість викладачів, котрі повинні тепер забезпечувати навчальний процес у велетенських західних університетах, де кількість студентів сягає десятків і сотень тисяч (очевидно, що далеко не всі викладачі вже відповідають очікуванням суспільства) тощо.

Першими, хто не лише продекларували про початок напруги у цьому сегменті і сформулювали нові національні пріоритети, але й практично започаткували нові перегони, стали США. Це означає, що у США не

словом, а ділом розпочали планомірну акумуляцію на цьому напрямку розвитку суспільства порівняних з гонкою озброєнь обсягів фінансових та інтелектуальних ресурсів.

Аби вказані та інші різноманітні й необхідні ресурси почали до цього сегменту неперервне поступати й дієво працювати, у США загалом та в окремих штатах була прискіпливо сформована відповідна суспільна думка і правова база, які разом почали стимулювати стрімкий розвиток вищої школи. Навздогін за Сполученими Штатами пішли країни Великої Сімки, намагаючись, не створюючи копій, пристосувати головний існуючий концептуальний доробок у цій галузі до своїх національних умов.

Як результат, на початку XXI століття склалась ситуація, котра підводить нас до необхідності аналізу особливостей *двох основних типів систем вищої освіти* і до визначення вектору подальшого поступу вітчизняної вищої школи на найближче століття. Важливо використати отримані тут результати для пришвидшення подальших змін у системі вищої освіти в Україні у контексті незалежного розвитку вишів, забезпечити умови для більш менш швидкого скорочення існуючого поки що нашого вражаючого відставання.

Перед за все, про що йде мова, коли актуалізується поняття освіти. Власне саме Л. М. Толстой одним з перших мислителів царської Росії доклав зусиль до виокремлення поняття „освіта людини”: „Педагоги ніколи не визнають відмінностей між освітою і вихованням, але разом із тим не у змозі виражати свої думки інакше, ніж використовуючи слова: освіта, виховання, навчання і викладання. Необхідно повинні бути роздільні поняття, що відповідають цим словам”. І далі: „Освіта у широкому змісті... складає сукупність усіх тих впливів, які розвивають людину, дають їй більш широкий світогляд, дають їй нові відомості” (59, с. 29, 33). Його визначення спів ставне із розумінням німецьких філософів Г. В. Ф. Гегеля, Х. Г. Гадамера та постатями інших помітних педагогів, тому надалі ми використовуємо його як базове.

Закономірно, що саме у СРСР переміг і ствердився той утилітарний тип освіти, який забезпечував не стільки розвиток особистості, скільки становлення гарно сформованого спеціаліста відповідно до обраного профілю. Цей тип примітний перенесенням на терени освіти ідеї домінування держави у всіх без винятку місцях державотворення та життя громади. Жорстким адмініструванням з метою досягнення заздалегідь визначених і бажаних кінцевих результатів, як запрограмованих рис особистості об'єкта навчання (студента). Відповідальна роль відводилась тут шкільному учителю чи викладачу вузу, у яких перший нарком просвіти СРСР А. В. Луначарський вбачав перед за все „агентів системи”.

Таким чином наш, вітчизняний, назовемо його *першим*, тип вищої освіти відзначається авторитарними суб'єкт-об'єктними відносинами викладача і студента, на кшталт армійських. Це також особливий характер зв'язку між ними, як жорстке педагогічне керівництво з боку суб'єкта (викладача), котрий мусить точно знати, які потрібно сформувати у фахівця знання та вміння, аби він відповідав очікуванням „замовника“. Отже серед усіх базових педагогічних процесів пріоритет надається процесам викладання і підготовки. Саме вони найкращим чином прислужуються для виготовлення фахівців із заздалегідь виписаним набором людських та професійних якостей.

Аби ж від слідити ступінь живучості в Україні цього типу освіти достатньо оцінити, у якій мірі збереглися його риси в діяльності вітчизняної вищої школи. І тут варто відмітити невмирущість отриманого радянського спадку та, навіть, „прогрес“ його основних ідей на українських сучасних теренах.

Найбільш яскраво ці ідеї проявились через практику розробки освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм формування фахівців (сумнівного „кроку вперед“ відносно моделей спеціалістів, коли на задній план свідомо чи ні відтискається розвиток власне особи студента); через „нарізування“ понад 500 спеціальностей, за якими й досі ведеться підготовка кадрів в Україні. Така практика виправдала себе у СРСР в умовах державного планування як кількості вироблених, так і кількості спожитих фахівців, для кожного з яких гарантувався державний розподіл до місця роботи за спеціальністю. Але тепер вичерпала себе в умовах, коли значна частина випускників мусять шукати місце роботи часто з мізерною зарплатою і не за отриманим фахом.

Що ж до міжнародного визнання все ще існуючої радянської спадщини у системі вищої освіти, яка у своїх основних рисах збереглась на більшій частині колишнього СРСР, то його можна об'єктивно оцінити, якщо проаналізувати рейтинги кращих університетів: жоден з українських ВНЗ тут ніколи не входив до 500 провідних вищих навчальних закладів, а, приміром, Російська Федерація посідає за кількістю університетів, які включені до рейтингу, скромне місце наприкінці другого десятку країн світу. Перше за кількістю університетів в першій десятці та сотні впевнено утримують Сполучені Штати Америки.

Як видно, у змаганні систем вищої освіти незаперечна перевага отримана представниками систем *другого типу*, до якого нині відноситься більшість провідних університетів. Цей тип вищої освіти відзначається прагненням забезпечити суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і

студентом, коли кожний з них має бути у рівній мірі відповідальним за результати освітнього процесу студента (або ж того, відповідно до поняття про цю особу, хто старанно вчиться). Пріоритетні педагогічні процеси – навчальна діяльність і освіта, розвиток особистості та її соціалізація (наявність вмінь для успішної соціальної адаптації за межами ВНЗ, регіону і навіть своєї країни). Саме у намаганні розвивати цей тип освіти на своїх теренах країни Євросоюзу й започаткували Болонський процес.

Чим же примітний цей тип у США, де з реалізований, він отримав найбільші успіхи, що підтверджується даними рейтингів світу. Переваги американської системи вищої освіти визначають вказані й розкриті нижче її ознаки.

Перша. Тут створене розмаїття освітніх закладів – від маленьких коледжів із гуманітарним нахилом до великих державних і приватних університетів, що дозволяє абітурієнтам обирати з багатьох можливих саме той навчальний заклад, який найкращим чином задовольняє їхні освітні потреби.

Друга. Студентам американських ВНЗ надана свобода у виборі не лише фаху, але й навчальних дисциплін та тем своїх досліджень; запроваджена рейтингова система оцінювання успіхів в оволодінні дисциплінами. Такий підхід спонукає студентів до зайняття позиції суб'єктів освітнього процесу; не дозволяє тим, хто не прагне самостійності, відсидіти за спиною педагогів, перенести на них відповідальність за результати власної освіти.

Третя. У науково-дослідних університетах (не у коледжах), навчання і наукова діяльність взаємодіють таким чином, що неперервне прогресують, оновлюються та збагачуються обидва види діяльності. Так, теоретичні дослідження закінчуються не лише виконаними на замовлення фірм прикладними науковими темами й розробкою відповідних технологій, але спонукають до формування тут і зараз нової хвилі фахівців, котрі зможуть застосовувати ці технології та налагоджувати відповідні, поки ще не існуючі виробничі потужності. Тим самим, наука, „що працює” забезпечує місця для престижної роботи частини випускників цих університетів за актуальними, проривними напрямками.

Четверта. Заохочується прийом кращих студентів, дослідників та викладачів із-за кордону. Саме внаслідок цього, 40 % або приблизно 400 тисяч науковців, дослідників та розробників технологій, які нині працюють у США, це талановиті вихідці з досить багатих країн, що входять до Євросоюзу. Вони переконані, що в університетах Сполучених Штатів отримують значно більше можливостей для реалізації свого творчого потенціалу.

П'ята. Відповідальність за підтримку передових досліджень в університетах США бере на себе федеральний уряд і федеральний бюджет, які передбачають гранти дослідникам, здатним успішно конкурувати із своїми колегами на ринку ідей, де й забезпечується науковий прорив. Адже саме фундаментальні дослідження, які не передбачають швидкої віддачі від витрачених коштів, створюють передумови для розробки інноваційних підходів і технологій, котрі із часом стимулюють народження конкурентно спроможного виробництва та різноманітних інноваційних діяльностей.

Шоста. Започатковані й підтримувані тут традиції благо чинності, які стимулюються податковим законодавством, дозволяють випускникам та іншим громадянам підтримувати грошовими внесками університети й коледжі. Стипендіальні фонди, що так формуються, забезпечують талановитим студентам з сімей із скромними статками можливість навчатись навіть у самих престижних і дорогих приватних вищих навчальних закладах.

Сьома. Прийом студентів і викладачів на конкурсній основі сприяє підбору кращих студентів та висококваліфікованих викладацьких кадрів. Адже найбільш престижні університети, з огляду на те, що за системою тестування SAT абітурієнти можуть набрати від 200 до 800 балів, зараховують на навчання лише тих, які отримали не менше 400 чи 500 балів. За рахунок цього, а також коли відсутні поняття про план прийому і нормативно визначений термін навчання, до них зараховуються дійсно підготовлені й обдаровані. Відповідно їхнім талантам і залученим на навчання коштам вони можуть отримувати ступінь бакалавра п'ять, шість і більше років.

Ч. М. Вест відмічає, усі без виключення вказані фактори цілком можуть бути інтегровані у культурний і політичний контекст інших країн та, можливо, ними й вдосконалені. Як видається, вони повинні прислужитись й у розбудові вищої школи України, котрій належить визначитись із *можливістю поєднання сильних сторін першого типу освіти, історично нам притаманного, і другого типу, який на ділі довів свої незаперечні переваги.*

Отже, серед можливих педагогічних процесів безумовний пріоритет у ВНЗ України, де у значній мірі збереглась утилітарна радянська система вищої освіти, ще й зараз надається професійній підготовці студентів. Заклики до гуманізації освіти були не дуже ефективним намаганням пом'якшити руйнівний вплив на світосприймання молодого людини, котра слабо прилучається до духовності й формується на запропонованому їй

одномірному, матеріалістичному та суто прагматичному відношенні до дійсності.

Заради справедливості вкажемо, цей підхід за радянських часів мав ті переваги, що на своєму робочому місці сформований відповідно до визначеної моделі фахівець цілком успішно справлявся з дорученою роботою за обраною спеціальністю, а найкращі ще й сьогодні знаходять собі роботу за кордоном. Що ж до людей не ординарних, обдарованих, вони відбувались як особистості (науковці, керівники підприємств, тренери по спорту тощо) не завдяки, але всупереч гуртовій системі навчання та освіти, за рахунок протиставлення себе зрівняльці і докладання значних власних зусиль для розкриття таланту.

Але що ж являє собою дійсна, не влаштована за ознакою примітивної вигоди освіта людини? Ми виходимо із розуміння, це поняття тісно пов'язане із поняттям культури й означає специфічно людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей людини. Саме тому, освіта як така не може бути для неї метою, самоціллю, до неї не можна у такій якості прагнути. *Освіта* має пряме відношення до образу (у російській мові відповідна поняттю „образование“), що мусить об'єднувати викладача і студента у процесі формування останнього. Створення образу, якою людиною, фахівцем я прагну бути, та його періодичне вдосконалення й уточнення за рахунок звернення до різних дисциплін, а також набування рис, знань і вмінь, які дозволяють „злитися“ із цим образом, допомагає діяльній людині безболісно змінювати посади, уміло відшукуючи, або навіть самостійно виробляючи, необхідні їй знання відносно потрібних, нестандартних професійних дій.

У той же час, *вища освіта* у сучасному світі не може бути нічим іншим, як умовною межею, умовно визначеним обсягом змісту та характерним способом засвоєння існуючих норм культури, при якому людина свідомо формується не стільки, як фахівець за спеціальністю, але у першу чергу як інтелігент, який мусить відповідати очікуванням суспільства відносно носія культури, котрим перед за все він повинен бути. Підкреслюємо, це не споглядальне але діяльне самовизначення випускника ВНЗ, що позначене власною відповідальністю освіченої особи за те, аби у „місті її присутності“ плин подій підпорядковувався існуючим для цього випадку нормам (моральним, професійним і правовим).

Або, якщо відповідних норм не існує чи вони невідомі людині, її дії повинні відповідати духу християнської ідеї, яка виступає позитивною альтернативою поширеній тезі, мовляв, якщо не знаєш як вдіяти, поступай згідно норм закону. Закони, написані людьми, разом узяті все рівно будуть

важити для визначення правильного способу поведження християнина менше, ніж ті, що дані йому Спасителем в одній лише Нагорній Проповіді.

Наприкінці відмітимо, до системи вищої освіти можна застосувати додаткові вимоги, котрі будуть задавати вектор розвитку і являти собою своєрідну декомпозицію, розкладання головної ідеї на умовно поділені складові. Зробимо акцент на наступних тезах.

Перша. Освіта в Україні не може вибудовуватись на розкритті перед молоддю людиною тільки природничо-наукової картини світу. Молодь повинна формуватись як така, що не лише розрізняє, але й засвоює одночасно декілька картин світу: християнську, природничо-наукову та мислєдїяльнїсну. Завдяки цьому у сїм'ї та навчальному закладї старанно і всебїчно викохуватиметься особа, яку пїсля закїнчення вишу має вїдзначати не лише володїння достатнїми знаннями та вмїннями, але перед за все моральнїсть та їнтелїгентнїсть, культурне та дїяльне вїдношення до професїї й оточуючої дїйсностї.

Друга. Прїоритет має надаватись власне розвитку позитивних рис і якостей особистостї студента, а не „виготовленню” спецїалїста за обраною нею професїєю. Характер зв'язку мїж викладачем і студентом не може бути нїяким їншим, нїж суб'єкт-суб'єктним. У студента, як „об'єкта” педагогїчного впливу навчальна дїяльнїсть не формується, а отже пїдпорядкована викладачу особистїсть не має шансїв отримати дїйсну освіту, яка б вїдповїдала розумїнню, обґрунтованому вище. Затуркана, вона не може далї й вчитись сама, а отже її подальша власна неперервна освіта утруднена, не забезпечується отриманою вищою освітою. Їндивїдуально-зорїєнтована освіта у процесї розв'язання цього важливого завдання передбачає застосовування вїдповїдних педагогїчних і навчальних технологїй.

Третя. Особливі вимоги тут до викладачїв вищої школи. За умови вїдповїдностї суто фаховїй, викладацькїй пїдготовцї, ротацїя складу викладачїв повинна вїдбуватись не за вїковою чи якоюсь їншою ознакою, а лишень з урахуванням їх здатностї на дїлі, у вчинках з повагою вїдноситись до особи студентїв, здатностї вибудовувати з ними вїдносини спївпрацї, спївтворчостї та спївпереживання. Викладачї вищої школи, і Україна не є виключенням, є найбільш суттєвим резервом розбудови сучасної системи вищої освіти. Отже, тї з викладачїв, якї вїдповїдають вказаним вїмогам, повиннї й далї бути „становим хребтом” української вищої школи. Аби вїддаватись справї реформування освіти, вони мусять зрозумїти свою роль і вїдчути власну вїдповїдальнїсть, а це у свою чергу повинне пїдтримуватись достатнїми соцїальними гарантїями, пїдтримкою і повагою з боку суспїльства.

Резюме. У контексті вимог забезпечення довгострокових заходів із національної безпеки України, посада міністра освіти і науки та й саме Міністерство набувають особливої ваги і не можуть бути розмінною монетою у політичних торгах. Це одна з найбільш важливих посад і державних установ, суспільна „вартість” яких є ніяк не менша, ніж посади міністрів фінансів чи економіки. Це також сегменти однакової ваги, серед яких пролонгована роль освіти наразі чи не менш важлива ніж зрозуміла роль „довгих грошей”.

Більше того, раніше ми обґрунтували важливу тезу про те, що по реформоване Міністерство освіти і науки необхідно привести до стану *Міністерства освітньої і наукової політики України*. Стиль і спрямованість його діяльності у новій іпостасі як раз і повинні відповідати вимозі бути осередком якісної розробки й реалізації назрілих реформ та культурного розвитку усїєї галузі освіти, включаючи таку її складову як вища освіта.

Відтак, крок за кроком полишаючи у минулому гумбольдтівський університет, ми мусимо забезпечити якнайшвидший перехід України до такої вкрай бажаної системи вищої освіти, у котрій гідне місце буде посідати дійсна освіта численних й інтелігентних, професійних та діяльних випускників вузів недалекого майбутнього, плідна життєдіяльність яких єдина й може бути надійним свідченням сучасності та результативності нашої національної системи освіти.

1. 8. МЕХАНІЗМИ РОЗУМІННЯ І ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ, ЯК УМОВИ РОЗГОРТАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відомі фахівці з педагогічної психології (наприклад, 14, с. 345) відмічають, що *ускладнення*, з якими стикається молода людина при розумінні та інтерпретації текстів, є й до сьогодні не розв’язаним питанням у процесі забезпечення навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, у змістовному спілкуванні викладачів і студентів.

Отже існують достатні підстави зафіксувати наявність об’єктивної наукової проблеми, що полягає у відсутності педагогічних концепцій і начальних технологій, використання яких дозволяло б викладачам вищої школи на практиці успішно долати феномен „діалогу глухих” у їхній комунікації із студентами.

Мета статті полягає у представленні розробленої концепції забезпечення змістовної комунікації у педагогічному процесі, стрижнем якої виступають відповідні зусилля обох учасників спілкування (викладача

і студента), як важливої передумови формування навчальної діяльності студента.

Ми вважаємо, що *універсальною одиницею* (своєрідною „молекулою“) *змістовного педагогічного процесу виступає акт взаємодії педагога та його учня*. Саме через взаємодію здійснюється бажаний і наперед задуманий вплив навчального матеріалу і особистості викладача, забезпечується особистісно-орієнтоване навчання і виховання, створюються можливості виникнення стану інтелігенції через розгортання навчальної діяльності.

Це важлива для теми статті фіксація, адже до сьогоднішнього дня багатьом викладачам вітчизняної вищої школи не очевидно, чому саме треба віддавати пріоритети у ході визначення цілей і проектування, забезпечення організації та здійснення педагогічного процесу. Тоді як, наприклад, фахівці з постановки вищої освіти у США вважають, що *знання лише предметного, фахового змісту освіти*, на чому ми зазвичай свідомо робимо акценти, *не є кінцевою метою освіти*. На їх переконання, студент повинен використовувати свою освіту для наступного створення ним нових знань, розв'язання проблем, прийняття рішень, виробництва продукції та взаємодії (58, с. 10).

У той же час, продуктивною педагогічна взаємодія може бути лише за умови, коли у студента забезпечене адекватне, не викривлене хибно сприйнятою інформацією її дійсне, відповідне задуму викладача сприйняття. Адже інакше усі зусилля, уся сконцентрована енергія діяльних викладача і студента будуть не лише безглуздо витрачені, але й можуть призвести до небажаних та відверто негативних наслідків. Як мінімум, знання не виникає, а душа студента відчуває лише викривленні враження та негативні емоції.

Проблема становлення знання не буде успішно розв'язана, якщо у процесі опанування ним не активізовані мислительні процеси, котрі забезпечують розуміння і розкриття відповідного навчального змісту. Адже: „Знання полягає у співвіднесенні мови до мови, у відтворенні однорідного великого простору слів і речей, у вмінні вимусити заговорити все, іншими словами над усіма знаками визвати виникнення другого слою – мови, що коментує. Особливість знання полягає не у тому, аби бачити чи доказувати, але у тому, аби витлумачувати“ (62, с. 88). І далі: „Коментар цілком звернений до загадкової, неясно вираженої частини, яку він поглинув: під існуючою мовою він відкриває іншу мову, більш глибоку і немов би більш первісну; саме її коментар і мусить відтворити“ (62, с. 89).

Культурно-історично тема **розуміння** за звичай пов'язується із біблійною притчею про Вавилонську вежу або ж про Вавилонське стовпотворіння (20, с. 5). Згідно відомого оповідання, мешканці Вавилону так переймались красою і величчю свого міста, що вирішили уславити його, збудувавши неперевершену вежу, яка верхівкою своєю торкалася б неба. Але Бог зробив так, що будівничі вежі перестали розуміти одне одного. Для цього він змішав їхні мови: один говорив вавилонською, другий сирійською, наглядач розігрівав обох мовою хетів, а архітектор звертався до усіх вірменською. Ніхто нічого не розумів і метушню навколо будівництва вежі (стовпотворіння) були вимушені припинити.

Цей приклад наочно ілюструє нашу *головну вихідну тезу: дійсно, не можна зрозуміти іншу людину, якщо не йти назустріч одне одному, прагнучи порозуміння, якщо лише стояти на своєму і спілкуватись, образно кажучи, „різними мовами“*. Адже кожний із власного досвіду знає, не призвичаєний до досягнення порозуміння у спілкуванні співрозмовник не рідко тлумачить наші слова інакше, ніж відповідно до смислу, що ми вкладаємо; подібний феномен цілком притаманний і навчальному процесу у вищій школі. Тож ми відразу *покладаємо відповідальність* за змістовну роботу по забезпеченню розуміння у навчальному процесі на обидві сторони діалогу, тобто *на викладача і студента*.

Адже за суттю своєю діалог (запишемо для прозорості, „ді-а-лог“), передбачає присутність двох протиставлених логік, і з цим мусять рахуватись обидва учасники: і студент, і, як би це не було йому складно, викладач. Зверхність одного із учасників діалогу, як видно, неприпустима, вона абсолютно виключена: *не бажання сприймати співрозмовника як рівного собі комуніканта – найкоротший шлях аби не досягти з ним порозуміння*.

Стан, за якого методично не забезпечується організація взаєморозуміння викладачів і студентів, неприпустимий у педагогічному процесі. Адже тут повинні бути сформовані не тільки передбачені змістом навчальних дисциплін знання та вміння, але й забезпечене таке становлення фахівців, коли б вони самі уміли порозумітись із своїми співрозмовниками, були б зрозумілими іншим людям. У той же час цьому аспекту змісту освіти вітчизняна вища школа взагалі не приділяє уваги, а отже вирішення теми оволодіння механізмом розуміння навіть не поставлене у нас поки що до порядку денного.

Поняття про будь що, це відповідним чином оформлене її розуміння відносно суті явища. Поняття помітно відмінне від строгого визначення: воно полі предметне і тому значно ширше визначення, котре часто уособлюють із знанням. Можна сказати й так, знання це те, що компактно

розміщене у підручниках, але людям, аби діяти, потрібні розгорнуті поняття, як особливі полі системні утворення. Це торкається, перед за все, природничо-наукового знання і знання про те, як здійснюється діяльність.

Адже саме поняття про щось, за рахунок своєї різнобічності, передусе діям, які визначаються змістом поняття. Поняття можна передавати й через відповідний тип діяльності; отже їх транслюють і на підставі суми знань, і на прикладі демонстрації діяльності. Як видно з усього поданого, поняття не стільки передають, скільки отримують, докладаючи для цього нерідко значні власні зусилля для організації власного розуміння. Звідси, прозоро розкривається важлива для сучасної педагогіки теза: **„Людину супроти її волі навчити не можна, насправді вона вчиться сама!“**

У новітніх системах освіти виникає необхідність мінімізувати обсяг знань, що формуються, вирішувати проблему забезпечення суми базових знань, без яких сучасний фахівець не може обійтись. Тому у якості основних одиниць для засвоєння разом з визначеннями, коли вони потрібні, повинні виступати також поняття: вони за суттю своєю динамічні і мають властивість до подальшого розвитку у ході діяльності.

Розкриваючи далі нашу концепцію, ми будемо звертатись до умовно виділеної пари комуні кантів: „того, хто говорить“ і „того, хто розуміє“. При цьому очевидно, таке позиціонування є умовним і не сталим, адже у процесі діалогу вони мусять багаторазово немов би мінятися вихідними місцями: задаючи запитання, уточнюючи і перевіряючи адекватність свого розуміння.

Сутність розуміння, фактично, полягає у отриманні співрозмовниками такого результуючого ефекту, як вихвачування ядра змісту у тексті співрозмовника (у російській мові: понять = пымать, схватить). Зрозуміти означає точно, не викривлено відносно до суті «захватити» зміст переданої інформації.

Добавимо, що розуміння це особлива функція рефлексії. Розуміння, одночасно, головна інтелектуальна функція мислення, із якої розвились усі форми мислення людини. Розуміння, нарешті, немов би налаштовує, підготовлює її інтелектуальні функції на можливу наступну практичну діяльність.

Не бажаним, хоча й досить простим є випадок, коли у „того, хто розуміє“ (точніше, мусив би розуміти), за якихось причин немає бажання докласти зусилля, задля того, аби зрозуміти адресовану йому (повідомлену) інформацію. Як правило, наслідок можливий тут лише один – розуміння не наступає. Куди більш важливим для нашого розгляду видається інший випадок, коли людина, студент бажає зрозуміти, але, трапляється, що так і не зрозуміє. Саме такі ситуації й повинні бути

подоланими за допомогою запропонованої концепції, за рахунок розкриття уявлень про механізми досягнення людського розуміння.

Отже, кожним із учасників комунікації мусять бути забезпечені такі передумови для отримання ними ефекту розуміння:

- *установка на досягнення розуміння*, як готовність докласти достатні власні зусилля аби забезпечити факт розуміння між учасниками спілкування. Як правило, установка на організацію власного розуміння виникає, коли у людини з'являється відчуття нерозуміння, але існує потреба зрозуміти іншого, а отже вона не бажає з цим змиритись;

- наявність *необхідних і достатніх базових знань* відносно теми обговорення;

- нарешті, у них повинні існувати *уявлення про існуючі інтелектуальні техніки*, використання яких сприяє досягненню феномену розуміння, про що піде мова нижче.

Якщо *пізнання* повернуто людиною немов би за межі її сутності (за межі того, що мають на увазі під *Я* особи), воно фокусується на об'єктах зовнішнього відносно її свідомості світу, то *розуміння* повернуте всередину, його об'єктом як раз і виступає стан власної свідомості.

Розуміння завжди становлення, вихвачування суті того, що фіксує свідомість; отже воно має справу із змістом дійсності, яку опановує людина.

Людина виходить у рефлексивну позицію, що затримує її увагу на новій темі, коли вона потрапляє у ситуацію ускладнень із забезпеченням власного розуміння. Тож їй належить вирішити, які рамки „захвату” теми, котра обговорюється, належить задати, аби врешті решт досягти необхідного розуміння. Саме з огляду на це, *рефлексія є “пусковим механізмом” переходу до мислення*. І, як виглядає, ланцюжок послідовних актів дискурсивного процесу мислення нероздільно пов'язаний з ретроспективною рефлексією (зупинкою і поверненням назад, до аналізу витоків питання), з подоланням поточних ускладнень з розумінням, а також із можливістю продовження діяльності.

За суттю своєю акт **мислення** має таку структуру: вихід із ситуації минулої мислєдіяльності; рефлексія і проектування майбутньої мислєдіяльності (акт чистого мислення); нарешті, інтелектуальне забезпечення (супровід) реалізації намічених дій.

У контексті викладеного очевидно, коли ми вирішуємо проблему розуміння у педагогічному процесі, ми одночасно наближаємось до обговорення сутності такої сучасної освіти, у якій акценти зміщені із процесів *підготовки* на процеси *розвитку* особи майбутнього інтелігента, фахівця і професіонала.

Отже, прагнучи до досягнення розуміння „той, хто говорить” мусить:

- уявляти, хоча б у загальному вигляді, які символи, образи і знання за темою, що обговорюється, існують у свідомості „того, хто розуміє”;

- задавати границі і особливості розпочатого обговорення: „Я починаю обговорювати тему ...”, „Моє повідомлення буде складатись із ... частин. Прошу звернути особливу увагу на Особливо великі складнощі виникають із розглядом питання про ...” і т. д.;

- створювати додаткові умови, котрі будуть сприяти досягненню розуміння. Наприклад, повторювати та обігрувати основні тези декілька разів, послідовно підсвічуючи важливі аспекти змісту, подавати наочні приклади, задавати об’ємне і системне представлення явища. Або ж, навпаки, створювати окремі штучні перепони, які б провокували вмотивованого до плідної комунікації „того, хто розуміє” до власного дискурсивного мислення та докладання зусиль для вихвачування сутності адресованого йому послання.

Видається, ще більш відповідальною є роль „того, хто розуміє”. Він мусить:

- бути у змозі відмовитись від усталених, комфортних звичок слухати й сприймати. Адже: „Засвоєння викладеного залежить від звичок того, хто слухає; які у нас склались звички, такого викладення ми й вимагаємо, – відмічав Аристотель, – і те, що говорять супроти звичного, видається непідходящим, а із-за незвичності – більш незрозумілим і непричетним до питання, бо ж звичне більш зрозуміле” (5, с. 97);

- із першої ж тези „того, хто говорить” прагнути вникати у зміст, немов би зближуючи та порівнюючи ядра тексту, що проговорюється, із відповідними уже наявними образами і знаннями. Якщо виникають утруднення в розкритті змісту повідомлення, „той, хто розуміє” повинен прояснювати для себе сутність інформації, не залишаючи якихось не з’ясованих її фрагментів. Для цього необхідно задавати уточнюючі запитання: „Чи вірно я зрозумів, що мова йде про... ? Чому Ви використовуєте ... у іншому трактуванні?” тощо;

- відповідати собі на запитання, що робить „той, хто говорить”? За звичай розрізняють п’ять видів дій, які можна виконувати за допомогою мови: повідомляти про стан речей; намагатись примусити до дії; виражати свої почуття; змінити словом існуючий стан справ (звинуватити, підтримати тощо); узяти зобов’язання щось зробити (55, с. 169). Виділяють, також, п’ять класів мовних актів: вердикти і присуди; здійснення влади, голосування і т. п. ; обіцянки; етикетні висловлювання (вибачення, поздоровлення тощо); вказівки на місце даного висловлювання у спілкуванні (стверджую, наполягаю тощо) (30, с. 117);

- він повинен сприймати контекст, у якому задається комунікація. Розширення границь розуміння „того, хто розуміє” до захвату особливостей загальної ситуації, в якій відбувається комунікація, також є важливою умовою досягнення порозуміння. Не випадково, у США російську вивчають разом із історією Росії; навпаки, часто із-за неспроможності врахувати ситуацію, про яку йде мова, ми не можемо вірно перекласти іноземний текст.

- нарешті, в позиції „того, хто розуміє” можливі такі моменти, коли він, навіть за наявності установки на розуміння, боїться чи не хоче до кінця зрозуміти (сприйняти) сутність інформації. А тим більше показати співбесіднику, що він його зрозумів. Особливо у тих випадках, коли признання факту розуміння буде вимагати від нього інших, зараз не бажаних дій. Наприклад, студенти часто „не розуміють” вимогливого викладача, який аргументовано показує їм, що доручений до написання реферат вони мусять писати самі, а не „смикати” його із Інтернету. У цьому випадку „той, хто розуміє”, навіть не даючи собі у цьому звіт, немов би притримує наставання дійсного розуміння.

Викладене дозволяє сформулювати наступне **резюме**. *Розуміння* забезпечується спільними зусиллями „того, хто говорить” і „того, хто розуміє”. Однак можна сказати, що успіх у досягненні розуміння залежить у більшій мірі від „того, хто розуміє”, адже можливі ситуації, коли ніяких зусиль „того, хто говорить” не буде достатньо, аби його зрозуміли. Це, наприклад, відсутність у „того, хто розуміє” установки на розуміння партнера і не спів падання їхніх цінностей та цілей; отже усі викладені вище техніки забезпечення плідного розуміння будуть ні до чого, „діалог глухих” тут таки буде відбуватись. З позицій когнітивного підходу, який не суперечить ідеям педагогічної взаємодії, кінцева мета розуміння полягає не просто в адекватній презентації тексту „заради вірного сприйняття самого тексту”, але у виникненні у адресата нового знання, понять (34, с. 129). Це і є орієнтир для визначення сутності ролі і місця розуміння у розгортанні навчальної діяльності студентів. Нарешті, *здатність до розуміння має властивість замінювати утилітарне предметне знання за рахунок чого фахівець, який опанував проблемне мислення, у змозі братись за розв'язання майже будь-яких питань у ситуаціях, навіть не забезпечених існуючим обмеженням та ужитковим знанням.*

1. 9. ВІД ТЕМИ АДАПТАЦІЇ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Впродовж останніх десятиліть педагоги-дослідники та викладачі постійно звертались до теми адаптації студентів до навчання у вузі. І все ж, вивчення існуючих публікацій (наприклад, 3, 4, 6, 10, 63) показує, ця вкрай важлива тема розкрита лише приблизно і поверхнево. Її сучасний рівень розробки не може задовольнити ані тих, хто нині бере на себе відповідальність за продовження теоретичної роботи в області педагогіки вищої школи, ані безпосередньо педагогів. Звісно, тут залишається нескінченне поле актуальних робіт для зацікавлених психологів і соціологів, тобто фахівців, метою яких є справа опанування глибинами свідомості людини.

У чому ж полягають перепони на шляху вчених-педагогів і викладачів, чому вони не спромоглись до сих пір розв'язати важливе питання сприяння успішному навчанню у вузі вчорашніх успішних випускників шкіл шляхом адаптації до навчання у школі вищій?

Наші власні дослідження (наприклад, – Приходько В. В. Про відсутність перспектив подальших робіт за темою адаптації першокурсників // У зб.: Філософія освіти і педагогіка особистості XXI століття. Матер. других Всеукр. пед. читань, присвячених 92 річниці з дня народження Героя України Євгена Степановича Березняка (14 березня 2006 р.). – Дніпропетровськ, 2006. – С. 146-153), показують, що вже саме по собі це питання про забезпечення адаптації до навчання молодшої особи у вузі з педагогічної точки зору поставлене не коректно.

Адже на особу першокурсника впливає така значна кількість факторів, які знаходяться безпосередньо у навчальному закладі та поза ним, що засобами наукового дослідження від слідкувати та врахувати під час взаємодії з цим студентом ступінь їхнього впливу на результати адаптації насправді неможливо. До того ж, структура особистості кожного із студентів, у свою чергу, є настільки особливою, що зафіксувати специфіку реагування людини на дію того, чи іншого фактору впливу, також немає можливості.

Основний висновок проведених нами досліджень такий: *реформа української вищої школи вимагає зміни рамки розгляду питання становлення особи студента*; нині необхідно включати до порядку денного розв'язання питання головним чином про **сприяння формуванню навчальної діяльності студентів**. Неупереджений аналіз стану прилучення України до Болонського процесу показує, що цей визначальний аспект реформ, а саме наукове обґрунтування

організаційно–методичних зусиль задля того, аби *студент самовизначився і насправді відбувся як суб'єкт власної навчальної діяльності*, оставлений поза увагою.

Захопившись тим, що знаходилось зверху (переходом на кредитно-модульну систему), ми не спромоглись зрозуміти існуюче тут дійсно глибинне протиріччя між потребою забезпечення свідомої та активної участі студентів у процесі власної професійної освіти, й відсутністю поширених, потрібних для цього науково-обґрунтованих методик і педагогічних технологій. Це протиріччя призводить до нездатності більшості педагогів спонукати студентів до відповідного стилю поведінки у навчально-виховному процесі.

Вказане дозволяє зафіксувати гостру наукову та практичну *проблему*, що полягає у розриві між необхідністю започаткувати в процесі реформи вищої школи в Україні, що декларується відповідно до контексту букви й духу Болонського процесу, педагогічних заходів щодо становлення студентів вузів як *суб'єктів власної навчальної діяльності*, і відсутністю у викладачів, а також у самих студентів, достатніх знань про явище та механізми розгортання і збереження у них навчальної діяльності.

Тож мета статті полягає в обґрунтуванні важливості переходу від теми адаптації до системних педагогічних досліджень й розробки реальних проектів безпосередньо за темою формування першокурсників як суб'єктів навчальної діяльності.

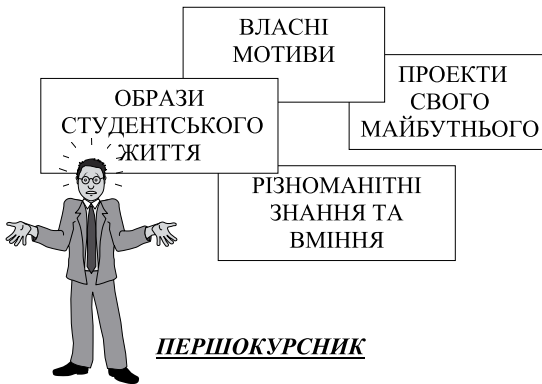
Перед за все відмітимо, особа, яка є першокурсником, має свою неповторну сутність в освітньому процесі. Це, з одного боку, школяр з тими усталеними уявленнями про навчання та засвоєними способами дій, запозичених з навчального процесу у школі, тоді як з іншого, він вже носій запозичених образів про студентське життя. І такий першокурсник, тільки по формальних підставах (посвячення у студенти та отримання студентського квитка), вже вважає себе повноцінним студентом.

Таким його вважають й більшість викладачів вузу, але тут помиляються як одні, так і інші; сміливо можна стверджувати, що новоспечений першокурсник – не студент. Адже студентом на підставі здорового глузду вважається особа, яка пережила у цьому статусі певний відтинок свого життя, зберегла себе у складі студентів та успішно подолала декілька екзаменаційних сесій.

Якщо ж звернутись до плану мислєдіяльності та плану життєдіяльності першокурсника (рис. 7), ми помітимо значні „обсяги багажу”, з яким він сідає за студентську парту. Частина з „багажу”, може бути йому у нагоді, аби відбутись як успішному студенту, тоді як інша навпаки, буде заважати (ті або ж інші збочені образи студентського життя, деякі сумнівні мотиви

вступу на навчання, вже накопичені людські „слабкості”, недостатній стан здоров’я і працездатності тощо). І ось ця, часто хитка, молода особа зустрічається у стінах вищого навчального закладу з, як мінімум, трьома блоками умов, які так або інакше на неї впливають. Це особливості педагогічного колективу, особливості студентського колективу та особливості розвитку інфраструктури вузу (рис. 8).

ПЛАН МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ



ПЛАН ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

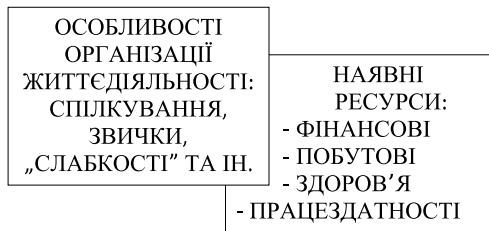


Рис. 7. Супутній „багаж”, з яким першокурсник приходить у ВНЗ

Лише для того, аби пояснити, про що йде мова у темі впливу на першокурсника численних факторів кожного із блоків (вичерпно розкрити наповнення кожного з них неможливо), зупинимось на їх короткій характеристиці.

Особливості направленості педагогічного колективу. Серед головних позицій, це факт надання викладачами переваги стилю педагогічного керівництва, або ж стилю педагогічного співробітництва із студентами. У першому випадку, забезпечується і підтримується спосіб суб'єкт (викладач)–об'єктного (студент) впливу із притаманними керівництву за його суттю процесами (розпорядження, контроль, оцінка, стимулювання та облік). У другому, викладач прагне, забезпечує і підтримує із все більш самостійним студентом суб'єкт–суб'єкту взаємодію задля стимулювання свідомих і постійних зусиль останнього по вдосконаленню рис та якостей своєї особи у процесі навчальної діяльності.

Цей аспект виділяється нами не випадково, адже розв'язання завдання набування суб'єктності студентами у навчально-виховному процесі декларувалось впродовж останніх десятиліть як кінцева мета гуманізації та гуманітаризації вищої освіти. Відповідно до цього, були підготовлені та видані десятки нормативних актів Міністерства освіти і науки України (у тому числі, концепцій, програм, наказів тощо), в яких зверталась увага ректорів та педагогічних колективів вищих навчальних закладів на потребу забезпечити гуманізацію та гуманітаризацію вищої освіти.

Звертаючи увагу на те, що подібні ініціативи в останній час вже не помітні, можна припустити, що чиновники Міністерства освіти і науки України вважають цю тему вичерпаною, тобто виходять з того, що така потрібна нашим вищим навчальним закладам гуманізація освіти вже успішно відбулась. Насправді, і ми це покажемо у наступному параграфі монографії, наводячи результати проведеного дослідження в одному з найбільш авторитетних вишів Придніпровського регіону, тема гуманізації та гуманітаризації просто «заговорена», все залишилось на своєму місці.

При цьому заклики до педагогів аби забезпечити за суб'єкт–об'єктного впливу на студентів лише „коректний примус” до них, не стають на перепоні жорстким „наїздам” і, навпаки, не адекватним відповідям із боку студентів: „Насилля не можна регулювати і застосовувати до звісної межі, – писав Л. М. Толстой. – Якщо тільки допустити насильство – воно завжди перейде границі, які б ми не прагнули встановити для нього” (13, с. 327).

Вочевидь, *військовий командир*, а ідеалом керівництва як соціального явища виступають саме субординаційні армійські взаємини начальника і підлеглого, й *учитель* використовують різні засоби та прагнуть до різних результатів. Один бажає неухильного виконання наказу („Думати не треба, треба чітко виконувати!”), тоді як інший звертається до самосвідомості особистості, підштовхуючи її до пошуку й залучення крок за кроком

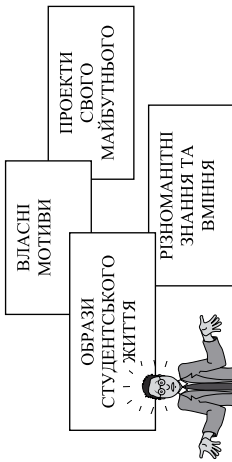
власних підстав для докладання щирих та значних зусиль до усвідомлених і бажаних дій.

Як бачимо, у цьому блоці факторів студенти можуть стикнутись із спонуканням до виконавської дисципліни чи із заохоченням до особистої, творчої навчальної діяльності; наявністю або відсутністю спеціально розроблених педагогічних і навчальних технологій; демонстрацією викладачами високих моральних якостей або готовністю частини якось „домовлятися” із ними. До речі, створення першого Рейтингу вищих навчальних закладів в Україні, започаткованого у 2000 р., у тій або іншій мірі відбиває прагнення його розробників врахувати у визначених показниках вплив останніх на результати діяльності вузів (11). Усі показники, так або інакше, торкаються уявлень абітурієнтів про вуз, та вказаних трьох блоків факторів, з якими вони стикаються вже у вищому навчальному закладі. Частина показників безпосередньо впливають на *абітурієнтів* під час вибору ними того або іншого вузу, за різними мотивами. Це позиції „Рівень поінформованості про ВНЗ”, „Престижність диплома серед роботодавців”, „Добрі відгуки від колег, друзів, знайомих”, „Бажання абітурієнтів навчатися у ВНЗ” і „Рівень авторитету серед абітурієнтів”.

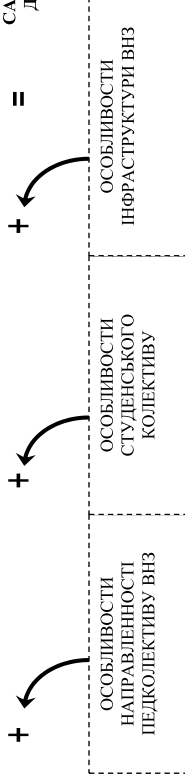
Блок показників Рейтингу, пов’язаний з особливостями направленості педагогічного колективу: „Рівень професійної підготовки студентів ВНЗ”, „Найкраща забезпеченість професорсько-викладацькими кадрами”, „Найкраща організація наукової роботи студентів”, „Розвиток міжнародних зв’язків у галузі освіти”, „Відсутність корупції, хабарництва під час вступних іспитів до ВНЗ та здачі сесій”, „Упровадження новітніх технологій навчання”, „Рівень організації підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації”, „Рівень організації поза навчальної виховної роботи”, „Становлення громадянської позиції та патріотичне виховання”, „Розвиток української культури, традицій, мови, літератури” і „Рівень книговидавничої діяльності”.

Наступний блок (рис. 8) відображає *особливості студентського колективу*: „Рівень розвитку художньої самодіяльності” та „Рівень підготовки студентів у спорті”. Окрім того, це можлива наявність у вузі моди на те, аби вчитись; престижність для його студентів мати не тільки високі оцінки, але й дійсно різноманітні, глибокі знання або ж, навпаки, мода на „красиве життя”, коли людина збивається на шлях гедонізму з його головною установкою „Лови момент!” – адже життя швидкоплинне і треба взяти від нього всі можливі задоволення для тіла (51).

**ПЛАН
МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ**



**САМОВИЗНАЧЕННЯ
ДО НАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**



**ПЛАН
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

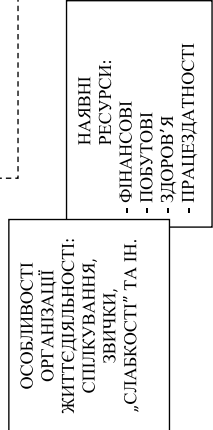
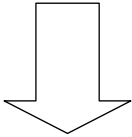
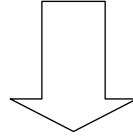


Рис. 8. Фактори, які впливають на результат самовизначення першокурсника до навчальної діяльності

**САМОВИЗНАЧЕННЯ, НЕ
ОРІЄНТОВАНЕ НА
НАВЧАЛЬНУ
ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА**

**САМОВИЗНАЧЕННЯ,
ОРІЄНТОВАНЕ НА
НАВЧАЛЬНУ
ДІЯЛЬНІСТЬ
СТУДЕНТА**



2. Я БОРЮСЬ ЗА ДИПЛОМ

**МОТИВ: ДИПЛОМ ЗА БУДЬ-
-ЯКУ ЦІНУ**

1. Я СТУДЕНТ

**МОТИВ: ХОЧУ СТАТИ
ФАХІВЦЕМ**

3. Я ГУЛЬТАЙ

**МОТИВ: ВЕСЕЛЕ
ЖИТТЯ ПЕРЕД ЗА ВСЕ**



Рис. 9. Можливе самовизначення студента

Допомога молодшим з боку студентів старших курсів або ж різні форми вузівської „дідівщини”. Демонстрація поважного відношення студентів, що вже навчаються, до своїх викладачів або ж бачення у викладачеві того, кого треба будь за що „подолати”, не гребуючи засобами.

Нарешті, третій блок показників, які *характеризують інфраструктуру вузу*, що так або інакше визначає умови для розгортання навчальної діяльності студентів: „Забезпеченість приміщеннями, обладнанням, технікою” і „Забезпеченість навчально-методичною літературою”. Тут також допомагають чіткий розклад навчальних занять і поміч лекторам із боку навчально-допоміжного персоналу, наявні та сучасні технічні засоби навчання й сучасні бібліотеки, доступний Інтернет і швидке, якісне та недороге харчування тощо. Взаємодія цих та інших чинників, врешті-решт, і підштовхують першокурсника до того чи іншого **самовизначення**: хто я, до чого прагну (рис. 8)?

Звертаючи увагу на рис. 9, можна підсумувати так. Мотив „Хочу стати фахівцем” сприяє тому, аби першокурсники самовизначились у діяльній позиції *студентів*, тоді як інші подані тут мотиви призводять до того що формуються *немов би студенти*. У більшості випадків як одні, так і інші у наших вишах отримують дипломи випускників. Різниця полягає у тому, що *студенти мають шанс стати фахівцями*, тоді як *немов би студенти* – лише *немов би фахівцями*. Нинішня Україна потерпає від безлічі випускників вишів, *немов би фахівців*, які не наповнені відповідними позитивними мотивами і потрібними для суспільства людськими якостями, різноманітними знаннями та вміннями до продуктивної праці та виконання своєї місії у суспільстві, як людей дійсно освічених і не байдужих.

Отже, кожен ВНЗ мусить докладати зусиль до того, аби кількість першокурсників, які за участі вищого навчального закладу **самовизначаються у якості студентів**, була б по можливості більшою, тоді як число „борців за диплом” та „гультяїв” якомога меншою (довести до 100 % обсяг перших та до 0 % других на практиці неможливо).

Резюме. Викладене, фактично, ставить нашу систему вищої освіти перед таким вибором: 1) підготувати усіх викладачів вузів, які працюють із першокурсниками, аби кожен результативно впливав на самовизначення останніх, як діяльних і відповідальних студентів; чи, 2) сформувати і виділити окрему спеціальну навчальну дисципліну, забезпечивши її обмеженою кількістю наявних висококваліфікованих кадрів, які б професійно вирішували завдання комфортного й результативного переходу студентів із стану першокурсників до стану дійсних студентів. Як показують наші дослідження та накопичений педагогічний досвід, цей шлях цілком можливий і його можна зреалізувати через спеціально вибудовану як дієву педагогічну технологію нову дисципліну з умовною назвою „Вступ до вищої освіти” (38). Звісно, ідеальною можна було б вважати модель, за якої у одному навчальному закладі вдалося б поєднати ці обидва вказані вище підходи.

1. 10. НЕГАТИВНІ ФАКТОРИ ВИШУ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Актуальність дослідження визначається тією обставиною, що не вивченими все ще залишаються різноманітні чинники, що впливають на становлення та розвиток навчальної діяльності студентів (НДС). Не розуміючи структури, особливостей та ступеню дії кожного фактору на практиці вкрай важко здійснювати ефективний педагогічний вплив на особу студентів, на розгортання ними власної НДС.

Тож проблема дослідження визначається протиріччям між потребою встановити перелік та ступінь впливу негативних факторів, поширених у сьогоdnішніх ВНЗ, й відсутністю розроблених та апробованих методик відповідних педагогічних досліджень, які б дозволяли їх виявляти та ліквідувати у вищих навчальних закладах. Адже насправді *адаптація студента-першокурсника завжди відбувається не до умов вищої школи як такої, але до конкретного навчального закладу*. Тож проекти й програми сприяння навчальній діяльності студентів також має сенс формувати не взагалі (для усіх вишів одразу), але тільки із урахуванням особливостей, що склались, саме у даному навчальному закладі.

Мета дослідження полягала у розробці та пілотажній апробації методики експертного опитування науково-педагогічних працівників задля виявлення, обліку та оцінювання ступеню впливу негативних факторів на формування навчальної діяльності студентів.

Об'єкт дослідження – організація навчального процесу у Національному гірничому університеті (НГУ) м. Дніпропетровська, типовому вищому навчальному закладі країни.

Предмет дослідження – негативні фактори впливу на навчальну діяльність, що мають місце у даному, типовому вищому навчальному закладі.

Методика дослідження передбачала використання трьох розроблених нами опитувальників для науково-педагогічних працівників, математичну обробку та узагальнення отриманих результатів. Усього у двох перших опитуваннях прийняли участь 20 випадково обраних викладачів НГУ, статус яких (посади, що вони обіймають, отримані вчені ступені та наукові звання, наявний науково-педагогічний стаж), надав нам підстави вважати їх експертами із низки питань, сформульованих у запропонованих анкетах (див. табл. 4). Відмітимо, така кількість експертної групи вважається достатньою, подальше збільшення групи не веде до отримання принципово відмінних даних. Окрім того, частині з цих експертів (усього 12 особам, які дали на це згоду) було запропоноване

третє, найбільш громіздке опитування задля встановлення кола та змісту усіх тих груп факторів, що можуть від'ємне впливати на навчальну діяльність студентів.

Таблиця 4

Відомості про склад експертної групи

№ з. п.	Наукові ступені та вчені звання залучених до опитування науково-педагогічних працівників	Кількість осіб даної категорії	Середній стаж роботи у ВНЗ (років)
1	2	3	4
1.	Доктор технічних наук, професор	3	38,3
2.	Кандидат історичних наук, професор	2	34,3
3.	Кандидат економічних наук, професор	1	47,0
4.	Кандидат технічних наук, доцент	3	27,3
5.	Кандидат економічних наук, доцент	2	17,0
6.	Кандидат філософських наук, доцент	3	21,0
7.	Кандидат історичних наук, доцент	4	27,0
8.	Кандидат соціологічних наук, доцент	1	4,0
9.	Доцент (без вченого ступеню)	1	22,0

Наразі перейдемо до викладення даних про перше опитування. Воно передбачало розкриття особливостей розуміння типовими представниками сьгоднішніх науково-педагогічних кадрів ВНЗ деяких вузлових аспектів життєдіяльності сучасної української вищої школи.

Отже, на твердження „Українська вища школа знаходиться у тривалій та системній кризі. Подолати її вдасться лише тоді, коли будуть запропоновані, підтримані й зреалізовані *комплексні та кардинальні реформи*; окремими кроками та напівзаходами тут не обійдеться” ми отримали такі відповіді: 45,00% відповіли „Цілком погоджуюсь”, 35,00% – „Частково погоджуюсь”, 15,00% – „Не погоджуюсь” і 5,00% – „Складно відповісти”.

Твердження, що „Загальний вектор реформ нині визначається послідовною *гуманізацією вищої освіти*, яка покликана значно активізувати свідому роль безпосередньо самих студентів у процесі їхнього навчання”, було висвітлене так: 35,00% відповіли „Цілком погоджуюсь”, 55,00% – „Частково погоджуюсь” і 10,00% – „Не погоджуюсь”.

З наведених даних видно, переважна кількість референтної групи, до якої належать опитані нами представники професорсько-викладацького складу, сприймає нинішній стан справ в українській вищій школі, по-

перше, скоріше як кризовий і, по-друге, вбачає у якості одного з векторів дійсну гуманізацію вищої освіти. Це, безумовно, важливі підстави до посилення уваги з боку викладачів вузів до проблеми навчальної діяльності студентів.

Далі, твердження „У діяльності вузів існують, але вкрай слабо використовуються важливі резерви для підвищення якості освітнього процесу; ці резерви можуть бути виявлені та успішно задіяні у майбутньому”. Відповіді: 55,00% „Цілком погоджуюсь”, 30,00% – „Частково погоджуюсь”, 10,00% – „Не погоджуюсь” і 5,00% – „Складно відповісти”. На нашу думку, дане відношення до твердження вкрай важливе, тут наявне відповідальне, не споживацьке відношення до дійсності, розуміння, що не все залежить від тих, „хто нагорі”, але й безпосередньо від самих працівників конкретного навчального закладу.

Твердження „До числа цих важливих резервів відносяться, наприклад, великі можливості педагогічних колективів вузів у підвищенні мотивації й забезпеченні свідомої активності студентів у навчальному процесі, або ж всіляке *сприяння викладачів формуванню навчальної діяльності студентів*” покликало наступні не менш цікаві відповіді: 45,00% „Цілком погоджуюсь”, 35,00% „Частково погоджуюсь”, 10,00% „Не погоджуюсь” і 10,00% „Складно відповісти”.

Нарешті останнє твердження „Під час вирішення різноманітних задач інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір керівництво й педагогічні колективи вузів *можуть та повинні більш ефективно впливати* на формування у студентів-першокурсників їхньої навчальної діяльності, ніж це відбувається зараз” й не менш важливі відповіді: 55,00% „Цілком погоджуюсь”, 40,00% – „Частково погоджуюсь” і лише 5,00% – „Складно відповісти”.

Викладене дозволяє заключити, що на думку експертів у стінах ВНЗ, в даному випадку у НГУ, працюють висококваліфіковані та досвідчені фахівці, яким до снаги вирішувати питання подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу. Хоча зрозуміло, назрілі педагогічні інновації мусять бути впроваджуваними із дотриманням методологічних вимог, що забезпечують сприйняття та закріплення впроваджуваного нового.

Наступне цільове дослідження передбачало встановлення дійсного відношення науково-педагогічних кадрів ВНЗ до впровадження кредитно – модульної системи організації навчального процесу (КМС ОНП), яке відбувається в Україні ось вже декілька років. Тут до анкети також були включені твердження, запропоновані для оцінки експертами.

Перше, „Для вузів України на даний час впровадження КМС ОНП є першочерговим завданням”, отримало такі відповіді: 25,00% „Цілком

погоджуюсь”, 50,00% – „Частково погоджуюсь” і 25,00% – „Не погоджуюсь”. Як видно, експерти у цьому питанні, на відміну від усіх наведених вище, радше не заперечують його, але й не підтримують.

Наступне, вкрай важливе, „Акцентована увага керівництва й педагогічних колективів ВНЗ до впровадження КМС ОНП радше веде нас убік від розв’язання більш актуальних питань”. Ми отримали: 45,00% „Цілком погоджуюсь”, 30,00% – „Частково погоджуюсь”, 20,00% – „Не погоджуюсь” і 5,00% – „Складно відповісти”. Тут, як видно, підтримка наведеного твердження значно більш вагома.

„Впровадження у ВНЗ КМС ОНП автоматично приведе до визнання світовою спільнотою дипломів про вищу освіту, отриманих в Україні” визвало таку реакцію: 10,00% „Цілком погоджуюсь”, 15,00% „Частково погоджуюсь”, 55,00% „Не погоджуюсь” і 20,00% „Складно відповісти”. Іншими словами, переважна частина опитаних (75%) не вважають, що саме впровадження КМС ОНП „відкриває дорогу” до бажаного міжнародного визнання українських дипломів.

І саме цьому на твердження „У ВНЗ існує значна кількість проблем, що накопичились, вирішення яких повинне бути поставленим до порядку денного”, опитані дали такі відповіді: 70,00% „Цілком погоджуюсь” і 30,00% „Частково погоджуюсь”.

Нарешті останнє твердження другої анкети, „Тільки послідовне вирішення попередньо виділених гострих проблем у вищій школі України буде одночасно сприяти й успішному впровадженню КМС ОНП”, було однозначно підтримане експертами: 65,00% „Цілком погоджуюсь”, 25,00% – „Частково погоджуюсь” і лише 10,00% – „Не погоджуюсь”.

Як видно, науково-педагогічні працівники не перебільшують роль окремо взятого завдання впровадження КМС ОНП, вони обґрунтовано вважають за необхідне системно підходити до розв’язання проблем, що накопичились. Не вбачають у КМС ОНП тієї єдиної ланки (за Леніним), „ухопившись за яку можна витягти повністю увесь ланцюг”.

Переходячи до третього опитування, зазначимо, тут нами були введені наступні шкали для надання ваги кожному з факторів, оціненому експертами у можливому проміжку від 0,00 (впливу фактору не існує) до 1,00 (шокою чий, максимально можливий вплив фактору). Одночасно було передбачено, що до уваги за результатами оцінювання ми будемо брати ступінь впливу чинника, починаючи з „Помітного” від’ємного впливу, адже тут й далі починає окреслюватись та частина несприятливих факторів, які не можуть бути полишені без уваги у подальшому. Ці шкали були встановлені наступним чином (табл. 5).

Фактори, попередньо виділені нами, у тому числі під час заздалегідь проведеного пробного опитування на потоці студентів-магістрів фінансово-економічного факультету Інституту економіки НГУ, які вивчали дисципліну „Педагогіка вищої школи“, були згруповані у чотири самостійні змістовні блоки.

Таблиця 5

Шкали для вимірювання сили впливу негативних факторів ВНЗ

Ступінь впливу фактору	Вираження оцінки у балах
Дуже сильний	0,80 – 1,00
Сильний	0,60 – 0,79
Середній	0,40 – 0,59
Помітний	0,20 – 0,39
Слабкий	0,00 – 0,19

Перший блок анкети „Особливості вузівської інфраструктури“, що забезпечує навчально-виховний процес. До числа чинників, що мають „Помітний“ вплив, експерти віднесли наступні по мірі зростання їхньої ваги: „Відсутні великі перерви. Студенти не поспівають пообідати між „парами“, дійти до іншого навчального корпусу, примушені спізнюватись або пропускати заняття“, „У ВНЗ недостатньо приміщень для проведення навчального процесу. У той же час, частина раніше отриманих деякими кафедрами й лабораторіями приміщень використовується неефективно“ та „У ВНЗ часто бідні, такі що погано комплектуються бібліотеки із незручним розкладом роботи (тільки до 18 годин, у суботу та неділю не працюють взагалі)“. При цьому тут і надалі не будемо забувати, що остання анкета передбачала оцінювання власне стану справ у НГУ. Отже наведені вище й такі, що будуть подані надалі дані, мають свого адресата, а саме конкретний ВНЗ.

У цьому ж блоці більш суттєвий, тобто за шкалою „Середній“ вплив, отримали такі оцінювані фактори: „З причини збільшення спеціальностей та росту кількості студентів погано складається розклад занять (наприклад, відомі випадки, коли на першому курсі в один навчальний день стоїть лише перша й восьма „пари“; в аудиторії, де за розкладом повинне проходити заняття, на цей же час планується проведення екзаменів і т. п.)“, „Великі лекційні потоки не сприяють впровадженню активних методів навчання“, „У зимовий період у навчальних приміщеннях холодно, вони погано утеплені та обігріваються“ й „У ВНЗ мало Інтернет –

класів, доступних для студентів на протязі дня. Немає загально доступних, нехай старих, комп'ютерів у рекреаціях та аудиторіях”.

Ще більш вагомий „Сильний” вплив отримали: „Слабко оновлюється навчальне обладнання, включаючи технічні засоби навчання. Викладачі, як і раніше поставлені перед вибором, йти до навчальної дошки із крейдою (як правило, в аудиторії руки не помієш), або ж не користуватись дошкою взагалі”, „Незадовільні побутові умови у гуртожитках, які не заохочують студентів до самостійної роботи (відсутність читальних залів, Інтернет – класів й т. ін.)”, а також „Відсутні такі, що регулярно видаються, студентські наукові й творчі внутрішньо вузівські альманахи та збірники. Зазвичай усе зводиться до випуску студентських газет”.

Фактори з *другого блоку* „Особливості студентського колективу”, як буде показано далі, за думкою експертів мають безумовно більшу вагу. Це видно хоча б з того, що усі ці фактори мають не нижче ніж „Помітний” вплив. Саме так, за ступенем зростання оцінки, визначені: „На старших курсах вважається „не шляхетним” бути взірцевим студентом, відвідувати усі заняття”, „Студенти із сімей, що мають більш високий статок, за правом більш сильного встановлюють свій порядок відносин та моду на ті або ж інші вчинки”, „Якщо окремі ледачі студенти бажають прогуляти заняття, частина інших зазвичай йде у них на повіді” й „Усередині студентства існує статусна групівщина (за престижністю факультету, спеціальності яка набувається, соціальним походженням, рівнем статку)”.

„Середній” вплив отримали „Існують групи, де відмінник не є прикладом для інших; навпаки, бути відмінником у якійсь мірі соромно. Відмінник – це такий собі „заучка””. Однакові оцінки по 0,50 експерти дали „У студентів відсутнє або ж слабко розвинене бажання приймати участь у студентському самоуправлінні; звідси студентське самоуправління слабко розвинене у його різних формах” та „Відсутня конкуренція поміж студентами у навчальній групі, яка б перешкождала використанню чужих знань”. Саме цьому, вказують далі експерти, „Частина студентів надають перевагу ученню „за рахунок інших” (наприклад, списують, не працюють самі); нерідко слабкі студенти отримують оцінки за рахунок більш працелюбних, використовуючи їхнє товариське відношення”, „У ВНЗ відсутня критична маса студентів, які добросовісно вчать, подаючи діяльний приклад іншим студентам” та „Серед студентів не поширена мода на старанне вчення; у той же час існує масова практика будь що „домовлятися з викладачами”, що у свою чергу ще більше знижує рівень знань студентів, спричиняє корупцію”.

До „Сильного” негативного впливу експерти віднесли: „Багато студентів вважають, що для після вузівського успішного працевлаштування на старших курсах важливіше підробляти аніж старанно вчитися”, „Ціль навчання для багатьох студентів не отримання знань та набування компетентності, але отримання диплому” та „Нерідко до ВНЗ поступає молодь, у якої відсутні мотиви та установка на розгортання власної навчальної діяльності” (тут оцінка максимальна не лише для даного блоку факторів, але й для усіх оцінених експертами факторів взагалі, – 0,79).

Третій блок факторів має назву „Особливості педагогічного колективу (скоріше в аспекті аудиторної роботи)”. „Помітний” від’ємний вплив експерти віднесли до факторів „У викладацькому середовищі існують різні форми „кумівства” (викладачі просять за свого родича або ж родича знайомого; студент, яким опікуються, виводиться з під законних вимог педагогічного контролю)”, „Серед викладачів поширені такі, що направляються та підтримуються керівництвом ВНЗ, настрої знижувати вимоги у навчальному процесі до студентів, які навчаються на контрактній основі (до відвідування занять та успішності навчання)”, „Усі керівники ВНЗ на словах за гуманізацію вищої освіти. На ділі вони або ж нічого не роблять у цьому напрямку, або роблять вкрай мало (не направляють зусилля педагогічних колективів, не допомагають педагогам, не помічають кращих, не підтримують їх)” й „В університетах США, для тих хто поступили на навчання, пропонується програма „Фокус”, що роз’яснює особливості навчання у ВНЗ. У ВНЗ України не вирішене питання включення у навчальні плани дисципліни „Вступ до вищої світи” для I курсу (в обсязі одного кредиту, яка б сприяла виникненню та розвитку навчальної діяльності студентів) ”.

„Середній” вплив отримали: „Слабко розвинена система обміну викладачами різних ВНЗ, обміну досвідом та навичками якісного викладання”, „Багато викладачів не знають і не розуміють концепцію гуманізації вищої освіти (перехід від *педагогічного керівництва* або ж суб’єкт–об’єктних відносин поміж викладачем і студентом до практики *педагогічного співробітництва* або ж суб’єкт–суб’єктним відносинам між ними)”, „Викладачі часто, навіть не заперечуючи концепцію гуманізації освіти, не адаптували її до своєї педагогічної діяльності. Не змогли перебудувати форми організації навчальних занять за своїми дисциплінами, не навчились збуджувати студентів до систематичної самостійної роботи” та „Викладачі надають мало можливостей студентам вчитись усно змістовно та логічно викладати й відстоювати власну точку зору. Прагнення „до об’єктивної оцінки знань” на практиці зводиться до того, що майже усі контрольні заходи виконуються письмово”. Ще

більш високу оцінку отримали „Педагоги й надалі використовують у своїй викладацькій діяльності, в основному, форму монологу. Не вчать проводити навчальні заняття як проблемні. Уникають активних методів навчання (дискусій, відкритої боротьби поглядів в аудиторії під час пошуку істини), зловживають бажанням „тиснути“ на студентів, примушуючи їх займати пасивну позицію у навчальному процесі” та „Викладачі використовують, за звичай, традиційно-груповий спосіб роботи із студентами, зводячи до мінімуму індивідуальний підхід в освіті. Індивідуальні програми навчання студентів усе ще рідкість. Обмежено, формально використовується рейтингова оцінка успішності студентів”.

Четвертий блок факторів, включених до цієї анкети, названий „Особливості педагогічного колективу (скоріше в аспекті поза аудиторної роботи)”. Тут експертні оцінки були такими. Як „Помітний” вплив відмічені наступні чинники: „Керівництво ВНЗ та викладачі не застосовують практику публічного виділення, визнання та заохочення кращих серед студентів. Але при цьому обов’язково відмітять KBКівців, «Дідів–Морозів» тощо”, „Викладачі, які цього бажують, не мають можливості підвищувати свою кваліфікацію та педагогічну майстерність”, „Викладачі не привчають студентів регулярно працювати із рекомендованою літературою”. У цій же шкалі: „Керівництво й викладачі ВНЗ не використовують практику заохочення та регулярного стимулювання НДРС”, „Серед викладачів у значній мірі поширений вірус самовдоволення, небажання самовдосконалюватись”, „У викладачів немає зовнішніх стимулів, для того аби підвищувати свою кваліфікацію та педагогічну майстерність”, „Не системно, лише у „гарячих” ситуаціях використовуються можливості спільного впливу на особистість студента з боку ВНЗ та його сім’ї”, „Серед викладачів поширена практика „не помічати” поведінку, що відхиляється, з боку студентів (нецензурні висловлювання, грубість тощо). У ВНЗ не формуються зрозумілі культурні практики реагування на безкультурність студентів”.

„Середній” вплив отримали фактори „Багато викладачів не є за своїми людськими та професійними якостями прикладом для своїх студентів. Не рідкими являються випадки корупції” та „Керівництво й педагогічні колективи ВНЗ системно не перешкоджають студентам, що дають, та викладачам, що беруть хабарі”.

Викладене дозволяє сформулювати наступне **резюме**. Лише один фактор із усіх запропонованих для оцінювання, а їх було загалом 45, отримав оцінку впливу від експертів як „Слабкий”. При цьому, тільки в одному випадку експерт спромігся долучити один додатковий, запропонований ним фактор до поданого за вказаними блоками переліку

факторів. Це свідчить про загалом високу попередню підготовку нашого дослідження.

Виконане дослідження має важливе теоретичне та практичне значення. Щодо першого, то воно суттєво підкріплює наші попередні понятійні розробки про сутність явища та особливості умов розгортання НДС [45, 47, 52]. Тоді як відносно другого, дослідження надає ґрунтовні підстави для вдосконалення навчального процесу у напрямі сприяння формуванню навчальної діяльності студентів окремого вишу на прикладі НГУ.

1. 11. ОСВІТА ТА ПІДГОТОВКА В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

В останній час, з огляду на слабкі зрушення у реформуванні української вищої школи, ми ввели до обігу нове важливе поняття *макропедагогіка*. Воно акцентує увагу на такому прийнятті рішень на національному рівні щодо векторів бажаного прогресу у постановці навчання та освіти, розвитку й професійної підготовки людини, коли б забезпечувалась реальна зміна стану справ у цьому важливому сегменті суспільного життя. Очевидно, що така постановка питання підвищує вимоги до якості законодавчих та нормативних актів, котрі встановлюють орієнтири поступу усієї системи виховання та освіти. Але одночасно існує потреба забезпечити реагування закладів освіти на ці, важливі для нації, *макропедагогічні регулятори*.

Мета дослідження визначається прагненням встановити, як реагують, як відгукуються педагогічні колективи вищих навчальних закладів на макропедагогічні регулятори щодо освіти та професійної підготовки студентів, котрі включені у якості норм до діючої на той час редакції Закону України „Про вищу освіту”.

Звертаючись до змісту Закону, можемо відзначити, що законодавець достатньо чітко встановив макропедагогічні орієнтири освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Так, у Статті 1. „Основні терміни та їх визначення” ми знаходимо: „Зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, вмінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій та мистецтва”. Далі законодавець дає уточнення, яке не дозволяє ототожнювати явище вищої освіти з самою лише професійною підготовкою майбутніх фахівців, як з її важливо складовою. Тут же зазначено: „Професійна підготовка – здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю”.

У статті 7. „Освітні рівні вищої освіти” зазначається: „Базова вища освіта (повна вища освіта) – освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікацій за освітнім рівнем бакалавра (спеціаліста або магістра)”.

У Статті 12. „Державний стандарт вищої освіти” встановлюється: „Вимоги до освітніх рівнів вищої освіти містять вимоги до рівня сформованості у особи соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а також вимоги до формування у неї патріотизму до України та до знання української мови”.

Як видно з наведених норм Закону „Про вищу освіту”, законодавець орієнтує педагогічні колективи вищих навчальних закладів на забезпечення, як освіти, так і підготовки особи майбутнього фахівця, адже ці грані формування особистості є взаємодоповнюючими. Отже, неможливо уявити сучасного випускника вишу, у якого не сформовані відповідні до фаху професійні компетенції, науковий світогляд, інтелігенція, діяльнісне відношення до оточуючої дійсності та якостей громадянина, які оформлюються в структурі особистості саме внаслідок набуття нею освіти та підготовки.

Вказане, а також аналіз змісту педагогічних понять *освіта* та *підготовка*, дає можливість визначити портрет „ідеально освіченої особи”, яку мусить відзначати, як мінімум, сума вказаних нижче людських якостей і професійних компетенцій. Тобто, в структурі своєї особи вона, безумовно:

1. Має високу моральність і людяність.
2. Має здатність до подальшого саморозвитку.
3. Має здатність успішно діяти в умовах невирішених проблем.
4. Має здатність слідувати цілі діяльності, тобто ціле спрямованість.
5. Має здатність мислити (цю якість потрібно відрізняти від думання).
6. Має різноманітні знання, у тому числі за фахом.
7. Має різноманітні вміння.
8. Має різноманітні навички.
9. Має здатність розв’язувати реальні практичні задачі.
10. Не має прогалів у базових знаннях (у обсязі середньої школи).

Зазначимо, що позиції 1-5 характеризують особу, як освічену, а наступні 6-10 як професійно-підготовлену. Як бачимо, „ідеально освічена особа” – випускник вищого навчального закладу, котрий відзначається з одного боку гамою важливих якостей громадянина та інтелігента, тоді як з іншого здатністю до успішних дій у межах обраної професії.

Аби перевірити, у якій мірі реагують викладачі ВНЗ на нормативно визначені Законом України „Про вищу освіту” орієнтири формування

особи студента, як одночасно освіченої та підготовленої, ми провели констатуюче педагогічне дослідження. Воно було організоване у Національному гірничому університеті – НГУ (м. Дніпропетровськ), одному з найбільш авторитетних вищих навчальних закладів регіону та України в цілому.

Таблиця 6

Оцінка уваги до освітніх складових особистості студента викладачами

Складові особистості майбутнього фахівця													
Параметри	Оцінки												Середнє значення
Розвиток високої моральності та людяності	3	3	3	2	3	3	5	4	2	2	3	2	2,92
Спонування до подальшого розвитку	4	3	4	2	4	1	4	3	4	3	3	4	3,25
Здатність успішно діяти в умовах невирішених проблем	3	2	3	1	4	3	5	2	3	4	2	4	3,00
Розвиток ціле спрямованості	3	2	5	3	4	4	3	2	3	5	4	3	3,42
Розвиток мислення	2	2	4	3	4	3	5	3	4	5	4	3	3,50
Середнє значення	3	2,4	3,8	2,2	3,8	2,8	4,4	2,8	3,2	3,8	3,2	3,2	3,22

До участі в дослідженні, яке проводилось із студентами (бакалаврами у кількості 36, спеціалістами та магістрами – разом 30 чоловік) спеціальності „Маркшейдерська справа”, було залучено усього 66 осіб. Окрім того, у дослідженні, яке проводилось шляхом анкетного опитування, згодні узяти участь 12 викладачів випускаючої профільної кафедри маркшейдерії. В анкеті, в якій були виписані усі зазначені вище якості „ідеально освіченої особи”, напроти кожної з десяти позицій була розташована шкала (1 2 3 4 5) і студент або викладач мали позначити, яким з цих балів вони оцінюють ступінь уваги, яка надавалась ними впродовж навчання тій або іншій грані формування особи майбутнього фахівця (див. табл. 6 і 7).

Таблиця 7

Оцінка уваги до професійної підготовки студента викладачами

Важливі якості майбутнього фахівця у частині професійної підготовки													
Параметри	Оцінки												Середнє значення
Усування прогалин у наявних базових шкільних знаннях	4	4	2	2	4	1	3	5	4	4	4	4	3,42
Здобування професіональних знань	4	5	5	5	5	3	5	5	4	4	5	4	4,50
Здобування професіональних умінь	5	5	5	5	5	3	4	4	5	3	5	3	4,33
Здобування професійних навичок	5	5	4	4	5	2	4	4	5	4	5	3	4,17
Розв'язання реальних практичних завдань	5	5	5	4	4	4	5	4	4	3	5	3	4,25
Середнє значення	4,6	4,8	4,2	4	4,6	2,6	4,2	4,4	4,4	3,6	4,8	3,4	4,13

Зазначимо, що у першій з наведених таблиць (табл. 6) подані відповіді викладачів, виражені в балах, про те, яку ступінь уваги за 5-ти бальною шкалою, вони приділяли розвитку у студентів якостей освіченої особи. При цьому у графі „Оцінки” подані оцінки усіх 12 анонімно опитаних викладачів, що дозволяє зробити доволі багато проміжних висновків. Приміром про те, що з 60 наведених оцінок ми знаходимо лише шість максимальних, тобто 5. А така важлива якість особи, якою є „Спонування до подальшого розвитку”, принагідно пригадаймо, надзадачу сучасного освітнього закладу аби „навчити студента вчитись”, взагалі не отримала жодної максимальної оцінки викладачів.

Одночасно, найнижчі оцінки з можливих ми знаходимо відповідно до діяльності викладачів у частині саме „Спонування до подальшого розвитку” і „Здатності успішно діяти в умовах невирішених проблем”, обидві з яких є над важливими в умовах сучасного динамічного розвитку усіх сегментів суспільного життя. Тож середня арифметична усіх оцінок за освітніми якостями особи, за оцінками викладачів, складає 3,22.

Щодо блоку оцінки уваги викладачами якості професійної підготовки, то вони представлені у табл. 7. Як видно із змісту цієї таблиці, максимальна оцінка 5 у цьому блоці зустрічається вже 25 разів, тобто у п'ять разів частіше, ніж в оцінці освітньої складової. Щодо найнижчих оцінок (1), ми зустрічаємо її лише один раз, та й те відповідно до параметру „Усування

прогалин у наявних базових шкільних знаннях”, що можна пов’язати з думкою даного викладача вишу про те, що кожен (вчитель школи, або викладач ВНЗ) має робити своє. До речі, саме ця позиція отримала й найнижчу оцінку від усіх опитаних викладачів НГУ (3,42), що можна кваліфікувати як солідарну позицію викладачів цієї профільної кафедри відносно вказаної думки. А середня арифметична цього блоку оцінена опитаними викладачами у 4,13 бали.

Як видно з наведених даних, блок освітніх якостей особи викладачами оцінений скромно, а саме менше аж на 18,2 %. Отже, викладачі у практичній діяльності надають перевагу професійній підготовці, відсуваючи на другий план тему освіти студентів.

Таке деформоване розуміння сутності вищої освіти дає підстави для деяких проміжних висновків. По-перше, в сучасній Україні, як і за часів СРСР, у вишах увага приділяється не стільки становленню діяльної та мобільної, здатної до подальшого розвитку особи фахівця, але формуванню „вузького спеціаліста”, заточеного під справне виконання робіт відповідно до спеціальності. По-друге, такий стан справ консервується, утримується професійною свідомістю викладачів ВНЗ, які не розуміють у повній мірі сутності явища освіти, яке має, разом із професійною підготовкою, сприяти становленню всебічно розвиненої, гарно професійно наповненої та діяльної особи фахівця.

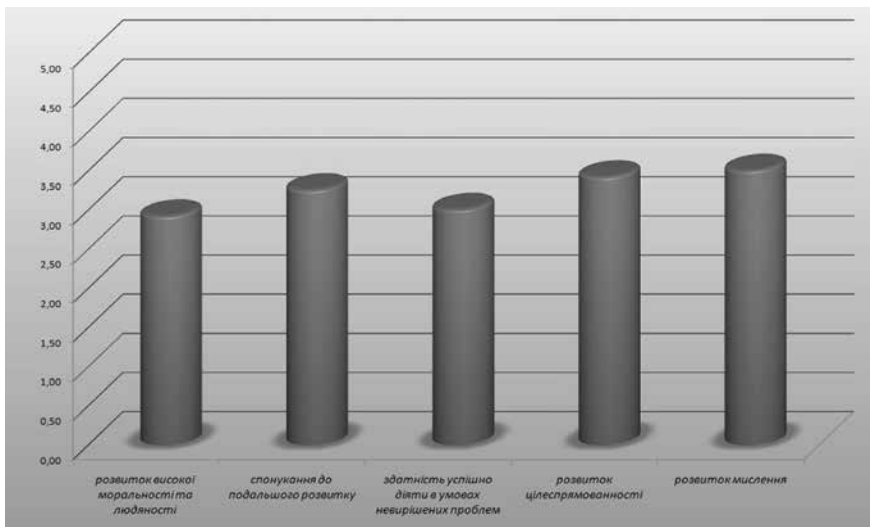


Рис. 10. Діаграма освітніх складових особистості професіонала за оцінкою викладачів

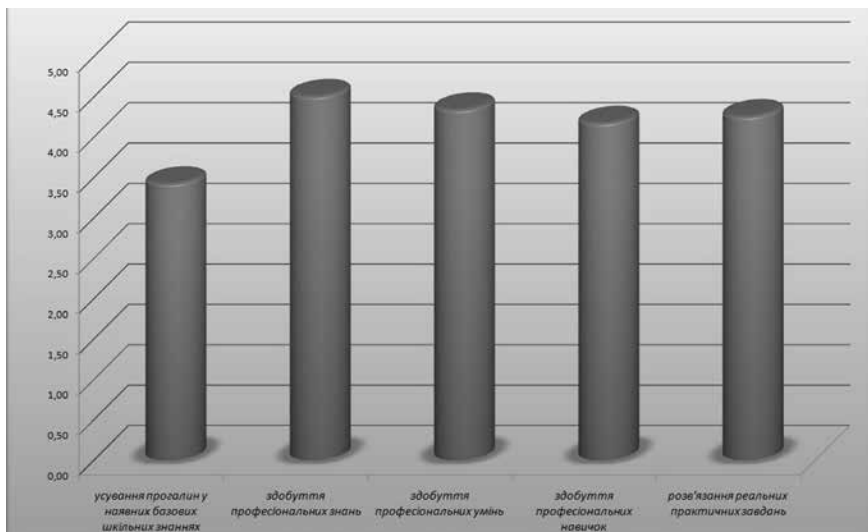


Рис. 11. Діаграма професійно важливих якостей за оцінкою викладачів

Тож важливо встановити, як оцінюють освітні та професійно важливі пріоритети у ході їх навчання, безпосередньо студенти, але спочатку представимо дані таблиць 6 і 7 відповідно на рисунках 10 і 11. Що ж торкається оцінок, які виставили випускники бакалаврату спеціальності „Маркшейдерська справа“, то вони подані у таблиці 8, де подана вже розрахована середня арифметична за усіма 36 опитаними студентами.

Таблиця 8

Оцінка уваги до освітніх складових особистості студента бакалаврами

Освітні якості майбутнього фахівця	Їхня оцінка у балах
Розвиток високої моральності та людяності	3,31
Спонування до подальшого розвитку	3,81
Здатність успішно діяти в умовах невирішених проблем	3,58
Розвиток ціле спрямованості	3,64
Розвиток мислення	3,92
Середня арифметична оцінка за вказаними якостями	3,65
Якості, що забезпечуються процесами підготовки	
Усування прогалин у наявних базових шкільних знаннях	3,50
Здобування професіональних знань	4,47
Здобування професіональних умінь	4,22
Здобування професійних навичок	4,03
Розв'язання реальних практичних завдань	3,92
Середня арифметична оцінка за вказаними якостями	4,03

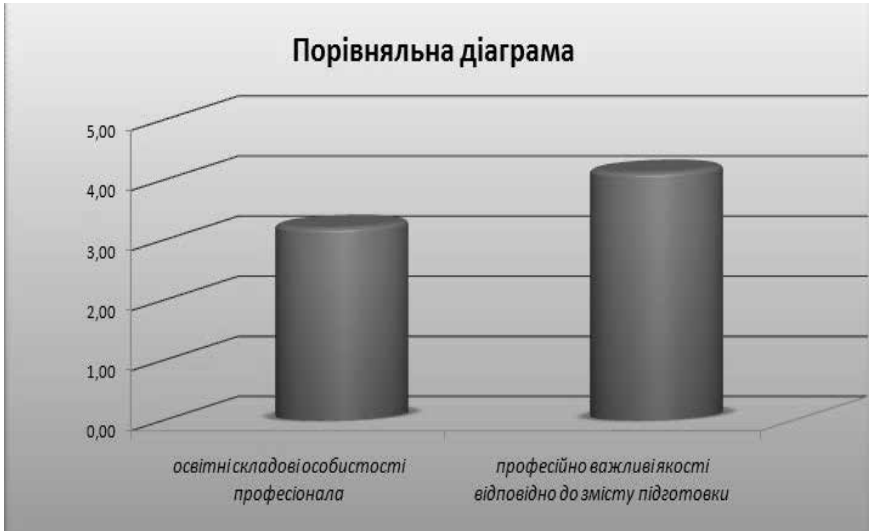


Рис. 12. Діаграма порівняння двох блоків якостей (викладачі)

Вище наводиться порівняльна діаграма, яка наочно показує увагу викладачів, як до освітніх, так і до професійно-важливих якостей випускників разом (рис. 12).

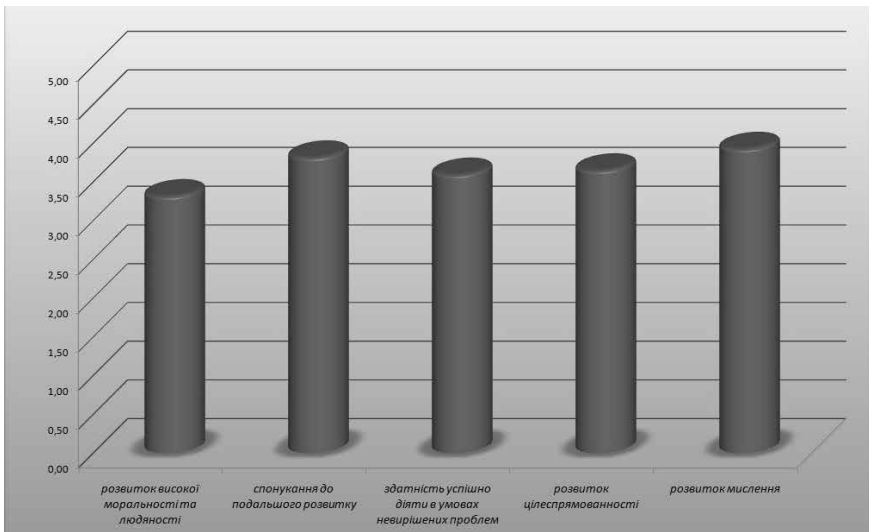


Рис. 13. Діаграма освітніх складових особистості за оцінкою студентів-бакалаврів

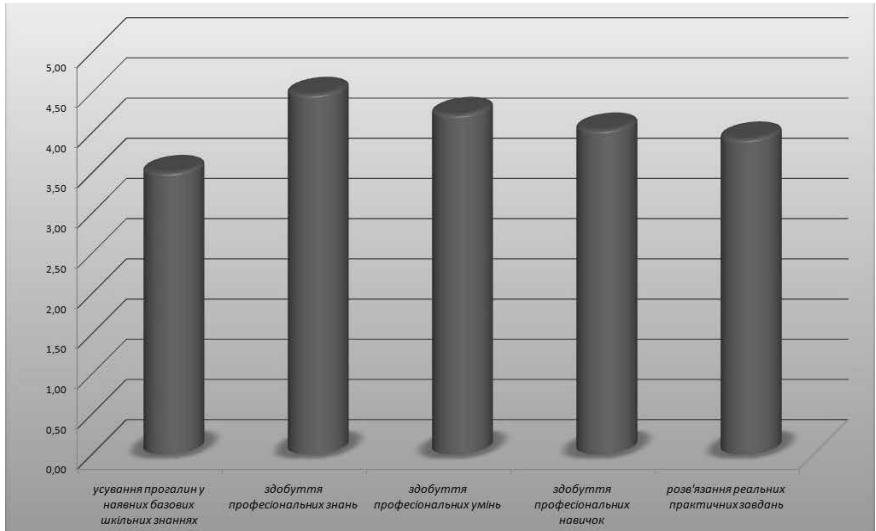


Рис. 14. Діаграма професійно важливих якостей за оцінкою студентів-бакалаврів

Ці ж дані представлені на діаграмах (рис. 13 і 14), які подають наведені відомості у наочній формі.

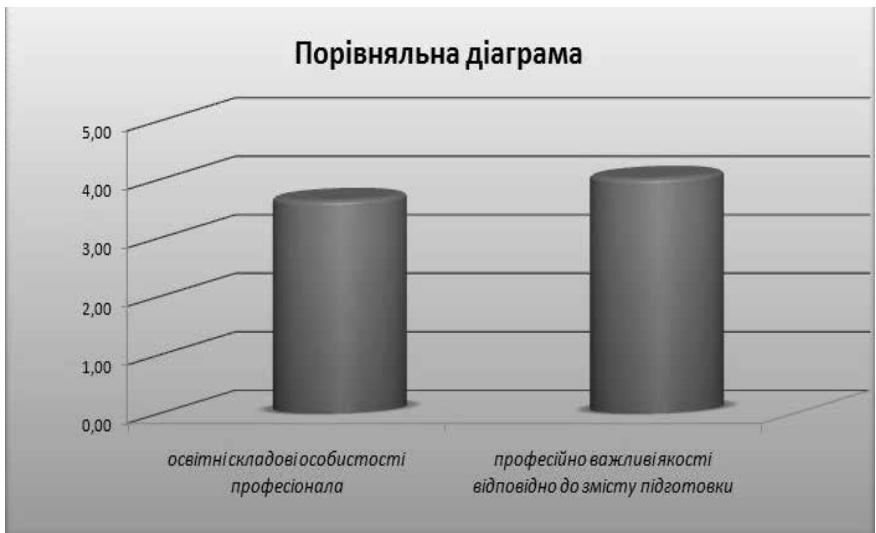


Рис. 15. Діаграма порівняння (відповіді студентів-бакалаврів)

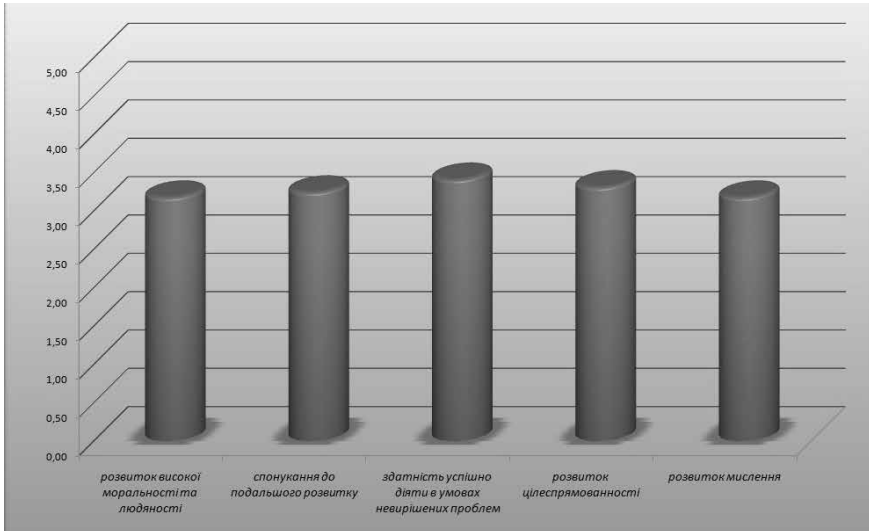


Рис. 16. Діаграма освітніх складових особистості за оцінкою студентів V курсу

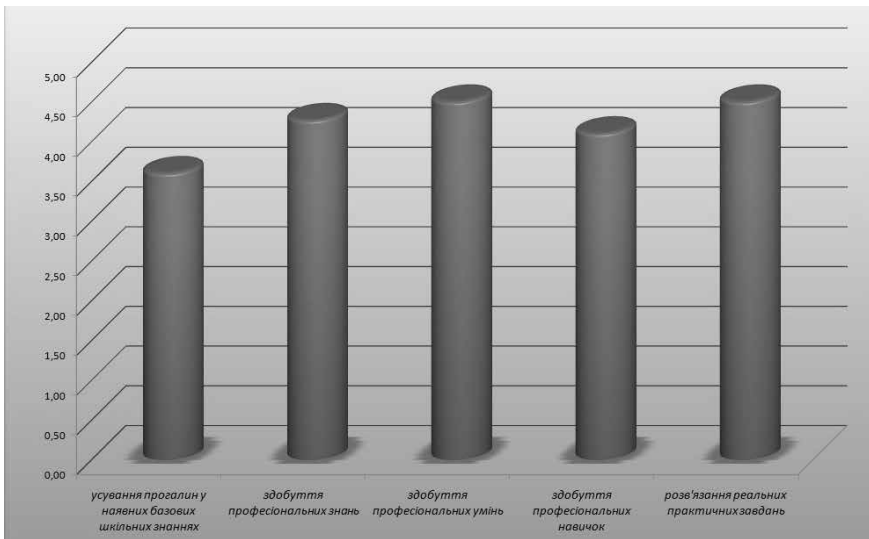


Рис. 17. Діаграма професійно важливих якостей за оцінкою студентів V курсу

Нарешті наводимо результати опитувань, проведених серед студентів V курсу, а саме майбутніх спеціалістів і магістрів (рис. 16-17).

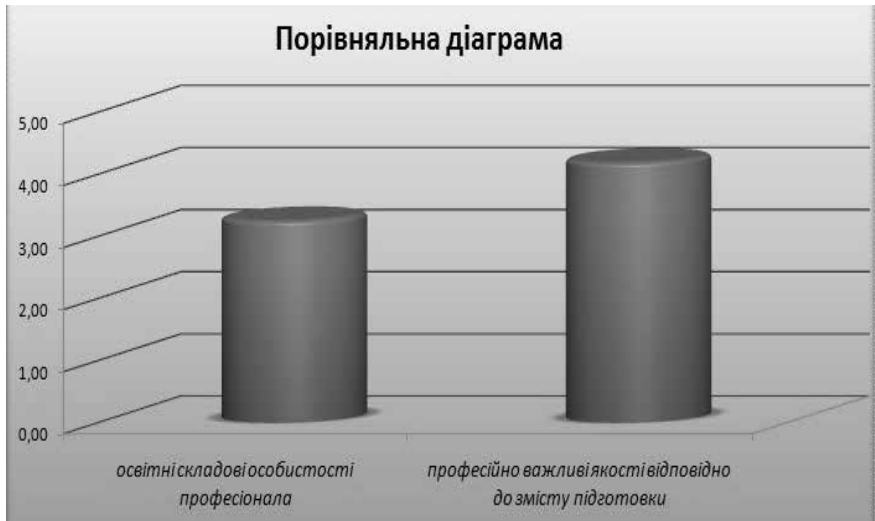


Рис. 18. Діаграма порівняння (спеціалісти і магістри)

На рис. 18 подані порівняльні дані щодо освіти та підготовки на думку майбутніх спеціалістів і магістрів.

У якості **резюме** можна зазначимо, на підставі поданих результатів дослідження можна стверджувати про наявний факт не рівної уваги до аспектів освіти та підготовки з боку викладачів вишів, а також, у меншій мірі, і з боку самих студентів. Таким чином встановлені законодавцем задачі однаково уважного відношення до обох складових освіти допоки слабо розв'язуються викладачами, що позначається на якості випускників ВНЗ.

1. 12. НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

Відповідно до положень Болонської декларації, в Україні розпочали впроваджувати кредитно-модульну, а також модульно-рейтингову систему, при цьому остання дозволяє не лише більш прискіпливо враховувати навчальні успіхи студентів, але й стимулювати їх до розгортання і збереження навчальної діяльності. Рівень творчої активності тут визначається кількістю та змістом випадків позитивної активності за результатами поточного контролю (у тому числі участі з доповідями на семінарських заняттях, не ординарно написаних

рефератів, надання нових обґрунтованих пропозицій відповідно до засвоєного змісту дисциплін тощо).

У модульно-рейтинговій системі бали рейтингу за результатами поточного, проміжного й підсумкового модульного контролів складаються, а після закінчення вивчення дисципліни перетворюються на індивідуальний кумулятивний індекс студента. У такий спосіб кожний може наочно побачити власні інтелектуальні і професійні здобутки, спів ставити їх з рейтингом інших студентів. Ці мотиваційні стимули „внутрішньо” підтримують прагнення студентів до розгортання і збереження навчальної діяльності, запуск якої і є, власне, головною задачею вищого закладу освіти.

А. І. Кузьмінській наводить відомості про один з перших в Україні педагогічних експериментів, яким було охоплено 125 студентів філологічних спеціальностей. У ході дослідження було встановлено, що студенти експериментальних і контрольних груп мали помітно різні навчальні досягнення, що підтвердило оцінювання якості їхніх знань у проміжку від 0 – тобто знання відсутні, до 5 балів – всебічні й глибокі знання (табл. 9).

Таблиця 9

Порівняльні дані про експериментальне впровадження модульно-рейтингової системи (за А. І. Кузьмінським)

Групи	Кількість студентів	Якість знань за середнім балом за результатами екзаменів	Якість знань через 5 днів після екзамену	Якість знань через місяць після екзамену	Якість знань через 3 місяці після екзамену
Експериментальні	50	4,8	4,6	4,1	3,8
Контрольні	75	4,4	2,2	1,8	0,7

Як видно з порівняльних даних, традиційна для нашої країни практика організації навчального процесу у ВНЗ є вкрай не ефективною. Отже не зайве придивитись до країн із розвиненими системами вищої освіти, у яких найбільш чітко проявлені сучасні тенденції поступу вищої школи. Перед тим, як визначати чіткі орієнтири для надійного „запуску” і підтримання навчальної діяльності українських студентів, корисно сформулювати уяву про те, як розв’язується ця задача в провідних університетах. Ми звертаємось у якості важливого для нас зарубіжного прикладу устрою вищої освіти перед усім до *Сполучених Штатів Америки*, адже вища освіта у США оцінюється нині як одна з найбільш ефективних. З урахуванням досвіду США формулювались також положення Болонської декларації.

Зазначимо, на початку аналізу, що американська молодь набуває повну середню освіту 12 років. Той, хто збирається навчатись у вищій школі, за звичай розпочинає пошук підходящого навчального закладу вже в 10-11 класі. Йому допомагають в цьому електронні комп'ютерні мережі, засоби масової інформації та рекламно-маркетингові підрозділи ВНЗ. Класифікація інституцій в системі вищої освіти США використовує дві основні ознаки навчального закладу – які дипломи (відповідно до ступенів освіти) він видає та форму власності. Відповідно до першої ознаки розділяють: Doctoral Granting Institutions, Liberal-Arts Colleges, Master's I Comprehensive Institutions. За формою власності всі інституції поділяються на державні (Public University) та приватні.

У державних університетах, як правило, одночасно навчається більша кількість студентів, ніж у приватних, вона може сягати в одному закладі освіти межі у 100 тис. чоловік і навіть більше. На лекціях присутні одразу 200-250 студентів, на практичних, семінарських і лабораторних заняттях по 40-50 чоловік. У приватних університетах (Private University) за звичай навчаються від 1 до 5 тис. студентів. В цих університетах студентам надаються широкі можливості прекрасно обладнаних лабораторій, бібліотек і майстерень. Навіть практичні заняття тут проводять не асистенти, але ті ж професори, які читають лекції. Тому вони поіменно знають підопічних, знають їхні навчальні і особисті проблеми. Студенти мають можливість постійно консультиватись з професорами у поза навчальний час, тут передбачається велика кількість індивідуальних занять.

Як у державних, так і в приватних ВНЗ Сполучених Штатів Америки навчання платне, що одразу насторожує тих, хто поступили на навчання, на серйозну багаторічну працю. Вартість навчання у державних за звичай коштує від 2,5 до 6 тис. доларів і більше на рік, у приватних 12-15 тис. доларів і з кожним наступним курсом навчання зростає на 3-4 %. А, наприклад, у Гарвардському, Йельському та Стенфордському університетах, де кількість студентів сягає кількох десятків тисяч плата становить понад 50 тис. доларів на рік.

За даними Масачусетського (державного) університету у 2000 р. оплата за навчання складалась з таких розділів:

- плата за саме навчання (Tuition) – від 1,7 тис. доларів для жителів штату і до 9,9 тис. доларів для всіх інших;

- додаткова плата за користування навчальними можливостями, які надають ВНЗ: витрати на медичне обслуговування, заняття фізичною культурою і спортом, комп'ютерне обслуговування – принтери, папір, Інтернет, модеми тощо, а також за культурну програму, бібліотечне обслуговування – (Required Fees) – 3,5 тис. доларів;

- плата за гуртожиток, їдальню, телефон і т. д. – 4,9 тис. доларів;
- плата за підручники (їхня вартість коливається від 20 до 100 доларів), індивідуальний ноутбук – до 0,7 тис. доларів.

Таким чином, для студента бакалавра ту, а у нашому розумінні це перші чотири курси вищої освіти, повний обсяг витрат на навчання та користування помешканнями тут становить від 11 до 19 тис. доларів на рік. При цьому відповідальність за якість отриманих знань повністю покладається на самих студентів: деканати, викладачі не переобтяжують їх надмірним контролем, не тиснуть при плануванні та здійсненні самостійної роботи.

До заяви на вступ до вищого навчального закладу, окрім біографічних даних і відомостей про навчання у школі, обов'язково додається твір, у якому абітурієнт обґрунтовує своє бажання навчатись саме у цьому закладі освіти. Більше половини 4-річних коледжів та університетів як вступне випробування використовують тригодинний тестовий екзамен „The Scholastic Aptitude Test” (SAT). Кількість балів SAT коливається від 200 до 800 одиниць і чим вища престижність навчального закладу, тим більша кількість набраних балів SAT потрібна для вступу. Існує, також, програма тестів американських коледжів – „The American Testing Program” та оціночні екзамени – ACT Assessment. Незалежно від результатів тестування або співбесіди (позитивних або від'ємних) абітурієнт оплачує витрати приймальної комісії (25–50 доларів за розглядання документів і стільки ж за тестування). Кожний заклад освіти вільний у виборі тієї чи іншої системи вступних випробувань або у їх відсутності. До речі, бакалаври для вступу до магістратури теж мають пройти вступне випробування у формі тесту. Це або „The Graduate Record Examination” (RE), або „The Miller Analogies Test” (MAT), або „The Advanced Test”.

Умови прийому суттєво відрізняються для умовно 4-річних і точно 2-річних коледжів. У державні 2-річні приймаються усі бажуючі випускники шкіл незалежно від рівня шкільних знань. Для 4-річних, не беручи до уваги наявність або відсутність вступних випробувань, загальними критеріями відбору абітурієнтів є: рівень шкільних знань, який визначається за допомогою оцінок шкільного атестату та оцінок загальнодержавних тестів, що проводять приватні фірми, а також індивідуальні успіхи та нахили абітурієнта у громадській діяльності, спорті і т. ін., які визначаються за резюме, що направляється до приймальної комісії кожним абітурієнтом.

Загальним правилом є те, що абітурієнт направляє свої документи до декількох ВНЗ, отримує від приймальних комісій позитивні або негативні відповіді щодо прийому, а вже потім визначається з конкретним

закладом освіти, до якого він буде поступати. У своїй позитивній відповіді приймальна комісія обов'язково вказує майбутні фінансові зобов'язання студента та можливості отримання конкретним абітурієнтом грантів на покриття цих витрат від федерального міністерства освіти, штату та самого коледжу.

Поряд з престижністю закладу освіти ця інформація є визначальною при виборі ВНЗ. Співвідношення між позитивними відповідями приймальної комісії та кількістю студентів першого курсу є критерієм престижності ВНЗ, мірою його громадського визнання. Наприклад, у 2000 р. на перший курс Масачусетського університету було подано близько 19,5 тис. заяв, на 13,1 тис. з них потенційним абітурієнтам були направлені позитивні відповіді, а прибуло на перший курс лише близько 3,7 тис. осіб. Цей показник (в межах 30 %) вважається престижним серед ВНЗ США.

У більшості університетів прийом заяв від 12-класників закінчується 1 січня, а рішення приймальної комісії про перспективи зарахування абітурієнт за звичай отримує до 15 березня. Зробивши остаточний вибір, абітурієнт підтверджує своє рішення листом до відповідного університету. У липні місяці багато приватних університетів організують для зарахованих на навчання першокурсників безкоштовну програму орієнтації Focus, включаючи турботу про їхнє проживання і харчування. Упродовж цієї програми йде ознайомлення з факультетами, викладачами кафедр, особливостями організації навчання, устаткуванням лабораторій, правилами мешкання у гуртожитку і т. п.

Студенти – початківці США складають також „вхідні” іспити з базових дисциплін (математики, хімії, англійської та іноземної мови, біології тощо). Навчання на першій ступені – бакалавр аті завершується присвоєнням ступеню бакалавра (Bachelor of Arts, або BA; Bachelor of Science, або BSc). Прозраховане не менше ніж на 4 роки напруженої навчальної роботи і проводиться, як правило, без орієнтації на яку-небудь професійну діяльність, хоча може бути й інакше. Бакалаврам, зазвичай, присвоюється ступінь бакалавра мистецтв (за гуманітарним профілем) або бакалавра наук. Вважається, що отримавши роботу, такий починаючий самостійний трудовий шлях фахівець буде у змозі призвичаїтись до вимог своєї фірми, самостійно надолужувати відсутні поки що знання та вміння за рахунок того, що опанував самостійною навчальною діяльністю. Хоча в окремих ВНЗ можливе й отримання ступеню бакалавра з визначеною професійною направленістю.

Навчальні дисципліни діляться на загальноосвітні, які вивчають усі студенти даного навчального закладу, та обов'язкові для кожного фаху. Наприклад, з математики визначені 9 рівнів складності: 110. Quantitative

Problem Solving, а також 114, 120, 122, 124, 131, 132, 151, 152. Рівень, на який попаде студент, залежить від наслідків „вхідних” липневих іспитів (Placement Exams) за програмою Focus. Мінімальний для зарахування на освітній рівень бакалавр, передбачений університетською програмою всіх студентів, незалежно від факультету, – 122. Intuitive Calcls of one or More Variables та 124. Finite Mathematics курси.

Але якщо абітурієнт незадовільно склав іспити у рамках програми Focus або ж він обирає гуманітарний фах, йому можуть запропонувати розпочати навіть із 110-го, самого нескладного. Однак у цьому випадку йому доведеться докласти максимум зусиль, аби наздогнати своїх колег, інакше перебування в університеті розтягнеться для нього на невизначений термін. Очевидно, це буде вимагати від нього додаткового, до умовних 4-5 років, терміну навчання, аж поки він не досягне потрібний 122-й рівень. І так з іншими дисциплінами. Студенти інженерних факультетів, як правило, починають одразу із 151 або 152 курсів, що відповідає 8-9 рівню складності для першокурсника. Адже майбутнім інженерам на старших курсах належить вивчити 6-10 курсів спеціальних дисциплін, які передбачають глибокі знання з математики.

Таким чином, пройшовши через програму Focus, студент ще у липні розпочинає складати свій особистий індивідуальний розклад занять на перший рік навчання. *Індивідуальний навчальний план* підготовки бакалавра, а до речі, інших навчальних планів тут немає, складається не менше ніж із 120 кредитів, тобто 30-40 дисциплін, з яких загальна гуманітарна компонента має вагу у 20 %. Тобто, незалежно від напрямку підготовки, навіть якщо він буде технічним, студент повинен освоїти саме такий обсяг дисциплін гуманітарного циклу. Більшість студентів опановують бакалаврську програму за 5-6 років навчання, при цьому на перших курсах студент має досить велику свободу вибору навчальних дисциплін, адже вони не мають відношення до обраного фаху, хоча й важливі для формування всебічно розвиненої людини. Деякі ж студенти вчать ще довше. Це призводить до того, що у США з кожним роком збільшується частка студентів віком старше 25 років. Вже у 1999 р. ця частка становила приблизно третину від загальної кількості студентів.

Відтак навчальні плани освіти є індивідуальними для студента і складаються за його бажанням, але під керівництвом викладача-наставника, „академічного куратора” (academic adviser), причому немає загального правила, коли саме студент повинен визначитись, який напрям спеціальної підготовки він обере. Разом з викладачем він вирішує, на якому фахові зупинитись, як спланувати вивчення навчальних дисциплін по роках, як раціонально поєднати предмети, що вивчаються. Однак,

у студента гуманітарного профілю більше можливостей для вільного формування програми ніж на природничому або технічному. Окрім того, студенту надається можливість паралельно опанувати ще й додаткову програму підготовки (minor), яка дає певний рівень компетенції в суміжній або ж принципово іншій спеціальності. Якщо студент ще не визначився, то впродовж першого року він може вивчати загальноосвітні курси, а також дисципліни, що здаються найцікавішими.

Зрозуміло, що такий спосіб навчання неможливий в умовах постійної академічної групи і навіть одного курсу навчання. Адже студенти відвідують різні дисципліни, набираючи кредити для подальшого просування у своїй студентській кар'єрі. Студенти, фактично, „перетікають” з однієї групи до іншої. Наприклад, 122-й курс математики в одній групі можуть вивчати і майбутні економісти, і філологи, і історики. Але на старших курсах, коли розпочинаються фахові дисципліни, групи студентів на заняттях стають більш менш сталими. В українських ВНЗ студенти здебільшого навчаються в академічній групі, відвідують заняття за обов'язковим для всіх єдиним розкладом протягом чотирьох-п'яти років, вони разом складають заліки і екзамени. В американських ВНЗ все спрямоване на індивідуалізацію і стимулювання навчальної діяльності: там просто немає таких понять, як академічна група, академічний курс та фіксований строк навчання у закладі освіти.

Натомість студенти бакалавра ту після відповідної кількості навчальних дисциплін і позитивних оцінок за результатами заключних тестів отримують спеціальні градації, що відповідають місцю кожного у процесі навчання: Freshmen (приблизний аналог нашого першокурсника), Sophomores (приблизно, другокурсники), Juniors (третьокурсники), Seniors (студенти четвертого курсу), Graduate Students (студенти п'ятого курсу).

Для того, щоб студенти-початківці самостійно планували процес навчання, вищі заклади освіти щорічно видають спеціальні каталоги з переліком запропонованих абітурієнтам рівнів навчання (освіти), назвами спеціальностей (навчальних програм), дисциплін (навчальних курсів), їх кількості та коротким змістом, а також переліком дисциплін, які треба засвоїти для отримання відповідного диплому та освітнього ступеню (рівня освіти).

Кожна кафедра пропонує студентам свій графік роботи. Наприклад, 122-й – найбільш популярний курс математики може повторюватись впродовж одного дня чотири рази. Аналогічний стан справ і з іншими дисциплінами для першокурсників (теологія, англійська мова, фізичне виховання). Студент, разом з куратором, повинен скласти список предметів та погодити його за часом відвідувань на семестр з відповідною кафедрою.

Кафедри під час складання розкладу попередньо враховують можливу кількість студентів, які „візьмуть” той або інший курс, і таким чином визначають кількість його повторів. Звідси виходить, що вузько спеціалізовані дисципліни (наприклад, „Регіональна географія Африки”) за звичай не повторюються, отже такі курси слід обирати якомога раніше, бо кількість студентів на них не перевищує 25-30 чоловік. Є навіть поняття „забронювати курс”, коли викладач зобов’язується взяти студента на свій навчальний потік (для цього викладачем оформляється відповідний документ). Але при цьому кафедри прагнуть розвести за часом ті курси, які ймовірно відвідують одні й ті ж студенти. Така система занять не лише дає можливість виспатись „студентам-совам”, але й поєднувати своє навчання з роботою, наприклад, на бензоколонці або ж у кафе університетського містечка.

Навчальний рік в університетах США, як правило, розпочинається наприкінці серпня, а завершується у третій декаді травня. Академічний рік складається з двох 15 – тижневих семестрів – осіннього (Fall Semester) та весняного (Spring Semester), а також семитижневої літньої сесії (Summer Session). Система ж літніх, додаткових семестрів дозволяє бажаючим швидше закінчити університет, поєднувати своє навчання з роботою, а також ліквідувати академічні заборгованості, опанувавши „провалений” курс ще раз.

Вважається, що студентам необхідно отримати як мінімум 12 кредитних годин на основні семестри. Кредитні години вказуються у щорічному університетському каталозі. Якщо, наприклад, у каталозі в списку дисциплін вказано, що предмет «Соціологія» вартує 3 кредити, це означає, що студент повинен слухати лекції по соціології 3 астрономічні години на тиждень (як правило, студенти лекції не конспектують, бо необхідний матеріал міститься у підручниках або ж роздається у друкованому вигляді). Якщо ж проти курсу „Хімія” у каталозі надруковано 3 кредити + 1 кредит, це означає, що студенту після його здачі зарахують 3 лекційних кредити і 1 лабораторний.

До речі, 1 кредит в лабораторії зовсім не свідчить про те, що там треба провести лише 1 годину: реально, включаючи самопідготовку, це відповідає 6-20 годинам; 1 кредитна лекційна година передбачає від 3 до 5 годин додаткових самостійних домашніх занять перед або після лекції. Адже студента не допускають до лабораторних робіт, поки викладач не переконається, що він оволодів дорученим йому для засвоєння обсягом теоретичних знань. Ось і виходить, що середня завантаженість американського студента в 15-16 кредитних годин на тиждень відповідає 60 астрономічним годинам його навчальної роботи, або ж 10 астрономічним годинам впродовж шести днів при одному вихідному!

За звичай студенти можуть вивчати 6 дисциплін протягом повного семестру і до 3-х впродовж літньої сесії. Загальноосвітні дисципліни для отримання вищої освіти вивчаються незалежно від обраної спеціальності, опановуються також обов'язкові курси у рамках обраного студентом напрямку освіти, існують курси вільного вибору. Як правило, більш слабкі студенти беруть обсяг у 12 кредитних годин, у тому числі 1 лабораторну роботу, на тиждень. При цьому, на молодших курсах семінари передбачають радше пасивну участь студентів. Перед ними нерідко виступають вчені, часто із світовим ім'ям, котрі розповідають про останні досягнення в науці і техніці, про свій власний шлях в науку.

В цілому у державних і недержавних вищих навчальних закладах на всі види аудиторної роботи студентів денної стаціонарної форми навчання (Full – time) відводиться від 20 до 35 % від загального навчального часу, решта часу планується як їхня самостійна робота, що реально виконується.

Аудиторне навантаження студента з певної дисципліни (курсу, предмету) вимірюється за допомогою кредитної години (Credit Hour) або кредиту. Кількість кредитів або (кредитних годин), що зараховуються студентові за умови успішного засвоєння курсу і отримання позитивної оцінки за заключний іспит (тест), дорівнює кількості аудиторних (або контактних) годин з цього курсу на тиждень. Наприклад, якщо курс складається з трьох кредитів, це означає, що протягом даного 15-тижневого семестру студент тричі на тиждень відвідує лекції або інші аудиторні (контактні) заняття. Мається на увазі обов'язкова присутність на них викладача. Отже, один кредит дорівнює 15 годинам аудиторного часу, а наприклад три кредити – 45 годинам за один семестр навчання.

Припустимо, американський студент, який вивчає п'ять дисциплін на семестр по три кредити кожний, має у підсумку 15 кредитів. Це означає, що кожний тиждень він має 15 аудиторних астрономічних годин навчання, або у середньому по три астрономічні години щоденно протягом кожного з п'яти навчальних днів. Інші п'ять або більше астрономічних годин студент обов'язково витрачає на самостійне навчання, у тому числі й у вихідний день.

Для здобуття ступеню бакалавра студентові слід отримати у середньому 122-150 кредитів у залежності від факультету. Чим більше у семестрі їх набирає студент, відповідно успішно і своєчасно складає екзамени та заліки, тим швидше він закінчить університет. Студентів, які ще не мають кредитів, називають Freshmen, після отримання 30 кредитів – Sophomores, після отримання 60 кредитів – Juniors, а після 90 кредитів – Seniors.

Категорія студентів, які отримують вищу освіту за рівнем бакалавра, називають Undergraduate Students (тобто, студенти перших умовних чотирьох років навчання). Ступінь магістра студенти, які вже мають ступінь бакалавра (Graduate Students), одержують за успішне навчання в обсязі 30 кредитів. Навчання на другому ступені вищої освіти (Graduate Level), котре завершується присвоєнням ступеню магістра, розраховане у США у середньому на 2 роки і вже проводиться за програмами, орієнтованими на спеціалізовану практичну діяльність у різних сферах. За час навчання студент повинен вивчити певну кількість дисциплін, скласти іспити, написати дисертацію і, як наслідок, отримати вказану кількість кредитів. Тож не дивно, що на магістерських курсах нерідко вчать до 90 % студентів у віці від 30 до 40 років.

Відмітимо, також, що навчання на третьому (найвищому) ступені, яке завершується присвоєнням вищого освітнього ступеню доктора філософії (Doctor of Philosophy, або PhD), розраховане у середньому на 3 роки для магістрів і 5 років для бакалаврів. Докторантура передбачає спеціалізоване вивчення відповідних курсів із складанням кваліфікаційних іспитів, проведенням власного наукового дослідження за обраною галуззю знань, обов'язкове написання і захист дисертації. Усього ж американські університети випускають щорічно приблизно 38 тис. фахівців із ступенем доктора філософії.

З огляду на викладене підкреслимо, основою освітнього процесу в американських вищих закладах освіти є навчальна діяльність студентів, поважну частину якої складає направлена викладачем *самостійна робота*, як серцевина навчальної діяльності. Тому організації самостійної роботи тут приділяється дуже велика увага, і, насамперед, – бібліотеці. Бібліотека є одним з підрозділів, в розвиток якого вкладаються значні кошти, а її керівник має ранг проректора. Саме бібліотека створює усі можливості для продуктивної самостійної роботи студента, у тому числі за комп'ютером та в Інтернеті, і працює цілодобово.

Наприкінці семестру студенти мають підсумковий екзамен або залік з дисципліни за письмовим тестом на 2-3 години. Сумарний семестровий рейтинговий бал за пройдений курс виводиться у такий спосіб. Передусім встановлюється загальна академічна активність і успішність студента у відсотках або балах. Наприклад, відвідування лекцій може мати вагу 5 %; відвідування семінарів, практичних та / або лабораторних занять – 2 %; комп'ютерні або письмові тести (за завданнями викладача) – 15 %; три кращих результати щомісячних письмових тестів максимально 10 + 10 + 10 = 30 %; підсумковий екзамен або залік з письмовим тестом – 25 %, загалом максимально 100 %.

Дисципліна може складатися з лекцій, семінарів, практичних та / або лабораторних занять, домашніх завдань, самостійної роботи, контрольних і проміжних (рубіжних) тестів, підсумкових екзаменів або заліків з письмовими тестами. У сумі це 100 % (або 100 балів) рейтингу, а викладач вже може сам визначати кількість відсотків (балів) на кожний вид навчальної діяльності. Оскільки вся система навчання комп'ютеризована, викладач на заняттях витрачає мінімум часу для перевірки рівня підготовленості студентів, тестування займає 5-10 хвилин. Раз на два-три тижні викладач ґрунтовно перевіряє знання з пройденого розділу дисципліни: організує звичайний письмовий іспит, що триває 2-3 години. Наприкінці семестру проводяться окремі іспити з лекційного та лабораторного курсів.

Відповідно до набраної кількості відсотків (балів) виставляється підсумкова оцінка за пройдену дисципліну. Офіційні результати навчальної успішності (результатів навчання) студентів підбиваються наприкінці кожного семестру.

Використовуються такі оцінки і така система „балів якості знань” (Quality Points). Оцінка A (excellent) – дорівнює 4,0 балам якості знань і є найвищою оцінкою знань („відмінно”). A/B = 3,5 – середнє між вищою („відмінно”) та „добре”; B („good”) = 3,0 – „добре” B/C = 2,5 – середнє між „добре” і „задовільно”; C – (satisfactory) = 2,0 – „задовільно”; C/D = 1,5 – „курс пройдено”; D/F – середнє між „курс пройдено” та „курс провалено” (не пройдено); F (failure) = 0,0 „курс провалено” (не пройдено) є найнижчою оцінкою.

Якщо студент набрав наприкінці семестру з пройденої дисципліни менше 60 % можливих рейтингових балів, а цю інформацію викладачу надає комп'ютер, на якому перевіряються тести та іспити, накопичуються відповідні дані, а також обліковується і контролюється уся успішність й навчальна діяльність кожного студента, даний курс не зараховується і його треба пройти знову. Набравши 90 % і більше, студент отримує оцінку „А”, 80-90 % – оцінку „В”, 70-80 % – оцінку „С”, а 60-70 % – оцінку „D”.

Академічне становище студента вважається добрим, якщо середній бал не нижчий за 3,0. За повних 2,0 бали становище студента задовільне. Якщо ж бал нижчий, то студентові надається академічний випробувальний термін, а наприкінці наступного семестру його академічне становище перевіряється. Коли студент не виконав усієї роботи, аби оволодіти тим чи іншим курсом, а його середній бал нижчий 2,0, він має академічну заборгованість (незавершеність). Для виправлення становища студентові надається певний строк, але не більше 30 днів від початку нового

семестру. Як виняток він може бути збільшений за письмовою згодою викладача та погодженням з ректором вищого навчального закладу.

У США використовуються й такі позначення успішності (неуспішності) студентів за результатами курсових тестів або заліків (курсіві оцінки не відповідають балам якості знань): I (incomplete) – „незавершений курс“, W (authorized withdrawal) – „відрахування з курсу“, S (satisfactory) – „задовільно“, U (unsatisfactory) – „курс не зарахований“.

Екзамени і залікові тести з оцінками – це 90 процентів усіх видів контролю. Суб'єктивність (упередженість) викладача при цьому мінімальна, бо майже всі екзамени і залікові тести з оцінками виконуються, як письмові, або складаються з використанням комп'ютера. Тільки найнижчі („легкі“) рівні навчальних курсів та участь і рівень активності на семінарських або практичних заняттях можуть оцінюватись за системою заліків, тобто „зараховано“ / або, unsatisfactory / „не зараховано“.

Здобуті кредитні години й екзаменаційні оцінки з усіх курсів, бали якості знань, сумарний та середній бали успішності, кількість спроб для складання іспитів і рекомендації керівництва закладу освіти зазначаються у підсумковому „Додатку до диплома“ випускника. Найкращі студенти мають середній бал успішності (Grade Point Average), або скорочено GPA на рівні 4,0 (це еквівалентно українському диплому з відзнакою). Ті, хто мають поточні GPA на рівні 3,0, керівництвом ВНЗ можуть бути позбавлені стипендії, яка призначається лише найкращим. Студент з дипломом на рівні сумарного GPA нижче 2,0 не може розраховувати на одержання престижної роботи. Це є потужним стимулом самовідданого навчання кожного студента, додатково стимулюється їхня навчальна діяльність.

Розподіл випускників як такий, який поки що діє в Україні, в американських вищих навчальних закладах не використовується. Але останнім часом ВНЗ, і в першу чергу державні, створюють відділи та центри сприяння працевлаштуванню випускників (Career Network Service). Завданнями таких центрів є:

- оцінювання можливостей, насамперед психофізіологічних, рівня здоров'я та мобільності конкретного випускника, його здібності до виконання обов'язків у певній сфері діяльності: здібності до організації власного бізнесу або виконання функцій найманого працівника, наукової або педагогічної діяльності і т. д. На основі відповідного добровільного тестування і визначення індексу згідно тесту Мауер–Briggs центр надає студентіві рекомендації щодо його подальшої професійної діяльності;

- організація виробничої практики студентів згідно з їх бажаннями та здібностями;

- організація навчання випускників на спеціальних курсах центру вмінню «подавати себе» при найманні на роботу: як писати резюме, проходити співбесіду і т. ін. ;

- пропозиція широкого спектру вакансій на перше робоче місце, запрошення наймачів та посередників між наймачем та випускником при проведенні співбесіди і т. ін.

Однією з особливостей роботи таких центрів є тісна співпраця з колишніми випускниками. Вони запрошуються для розповідей про власний досвід „створення своєї кар’єри“, центри надають також консультації про робочі місця колишніх випускників, встановлюють контакти з керівниками фірм – випускниками даного ВНЗ, для отримання від них замовлення на випускників. Отож за даними Масачусетського університету більше 30 % випускників 2000 р. звернулись за допомогою до такого центру.

Для роботи з випускниками у закладах освіти діє ціла низка підрозділів, роботу які координує помічник проректора по роботі з випускниками. До функцій цих підрозділів входять організація клубів випускників по штатах, залучення фінансової допомоги для роботи таких клубів, інформаційне забезпечення клубів, збір фінансової допомоги від випускників, організація зустрічей випускників. До речі, тільки за 2000 р. близько 4000 випускників Масачусетського університету надали йому фінансову допомогу загальним розміром близько 20 млн. доларів.

У якості **резюме** зазначимо, що система вищої освіти у кожній державі світу є цілком особливою і повної схожості, навіть між двома сусідніми країнами, знайти неможливо. Ми детально проаналізували діяльність закладів вищої освіти Сполучених Штатів Америки адже, по-перше, вони мають одні з найкращих, визнані у світі, результати освіти фахівців. По-друге, започаткований Болонський процес в достатній мірі враховує досвід, накопичений у США. При цьому реформа вищої освіти в Україні не може йти поза контекстом розвитку провідних освітніх систем, до яких належать й США.

1. 13. РАНЖУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі все динамічнішим стає процес оновлення вищої освіти і пошук шляхів забезпечення її належної якості. Україна, як і кожна з держав, що приєдналися до Болонського процесу, попри існуючі відмінності і неузгодженості в системах державного управління та освіти, шукає свій шлях до реалізації поставленої мети, а саме – зробити систему сучасною й результативною. Західні експерти застерігають вітчизняних

працівників освіти щодо перспектив управління якістю вищої освіти в тім, що „має існувати система перевірок і балансів, щоб демократія стала інструментом прогресу, а не університетського паралічу“. Вони радять продовжувати запровадження у ВНЗ дієвої і прозорої системи комунікації між учасниками навчально-виховного процесу задля ефективного менеджменту у ході розв'язання проблем та ефективного управління якістю освіти (22, с. 240). Підкреслимо, що єдиної, найбільш досконалої формули успіху в означених вище напрямках поки що не знайдено, проте, на наш погляд, доцільно розглянути можливості використання рейтингових систем та ранжування вищих навчальних закладів для оцінювання якості вищої освіти та розвитку вищої школи.

Мета статті полягає у прагненні дослідити роль ранжування ВНЗ – особливого механізму *державно-громадського управління якістю вищої освіти*.

Початок ранжуванню та спробам оцінити університети було покладено в 1983 році журналом U. S. News and World Report, який вперше опублікував свій рейтинг „Кращі коледжі Америки“. За останні роки сформувалося міжнародне уявлення про досконалість цих процедур, а їхнє урізноманітнення засвідчило такий факт: «насправді рейтинги університетів в значній мірі комплексно відображають рівень та якість вищої освіти в тій чи іншій країні і поступово здобувають визнання серед академічних діячів як ефективний механізм оцінювання академічної якості та репутації» (7, с. 63).

Важливо також зазначити, наукові дослідження (7, 12, 21) свідчать, що випускники, які здобули освіту у вищих навчальних закладах більш високого рейтингу отримують, як правило, значно більшу заробітну платню, ніж ті, що навчались у вищих навчальних закладах зі значно нижчим рейтингом. Тому майбутні студенти намагаються отримати якомога більше інформації про ВНЗ, в якому планують здобувати вищу освіту. Одночасно зазначимо, що нині більш ніж 2,5 млн. студентів у „пошуках кращої долі“ навчаються за межами своїх країн, причому щорічно цей показник збільшується на 20 відсотків.

Складання всесвітніх рейтингів університетів було започатковано в 2003 році. Першим став рейтинг, що підготовлений у рамках проекту „Академічний рейтинг університетів світу“ (ARWU), розроблений Інститутом вищої освіти Шанхайського університету Хіа Тон. Він дієво впливає не лише на вибір студентів щодо власних капіталовкладень, але ще є й вектором-дорогоказом для усіх університетів щодо напрямків підвищення якості вищої освіти. За останні чотири роки на сайті проекту зазначили свою думку більше 1 млн. відвідувачів, серед яких:

- більше 30 % висловили однозначну підтримку;
- більше 60% надали в цілому позитивні відгуки і внесли пропозиції про удосконалення рейтингу;

- і лише 5 % кореспондентів оцінили проект негативно.

Наразі тепер найбільш визнаними в світі є:

- Академічний рейтинг університетів світу (ARWU), що охоплює 500 кращих університетів;

- Міжнародний рейтинг „Додатка з вищої освіти” газети «Times», що вперше був опублікований в 2004 р. і включає 200 кращих університетів світу.

Рейтинг ARWU вибудовується на наступних критеріях та індикаторах:

- якість освіти (загальна вага 10%), яка визначається кількістю випускників, що стали Нобелівськими лауреатами, а також кількістю нагороджених медалями в певних галузях знань (як то медалями Всесвітнього союзу математиків тощо);

- рівень викладачів (вага 40%), що розраховується за двома складовими: а) кількість викладачів-Нобелівських лауреатів, а також кількість нагороджених знаками спеціальної відзнаки в певних галузях знань (20%); б) індекс цитування в наукових публікаціях в 21 предметній категорії версії ISI Highly Cited (20%);

- результативність наукових досліджень (40%), що визначається кількістю статей, опублікованих в престижних академічних наукових журналах світу («Nature», «Science» та ін.) за останні 5 років, кількістю статей з високими індексами цитування з природничих та соціальних наук;

- так звана „академічна густина” університету (10%), що визначається відношенням сумарної кількості балів з вищезазначених індикаторів до чисельності академічного персоналу повного робочого дня (21).

Укладачі цього рейтингу відзначають зрозумілість і універсальність індикаторів, за якими здійснюється оцінювання, а також відкритість і доступність даних, що беруться з авторитетних і визнаних в усьому світі джерел та використовуються в цьому процесі (21).

Розглянемо критерії, що використовуються в рейтингу TIMES: якість наукових досліджень, академічна експертна оцінка, індекс цитувань, показник працевлаштування випускників ВНЗ, інтернаціоналізація, якість навчання. Індикаторами якості наукових досліджень визнано академічну експертну оцінку та індекс цитувань. Академічна експертна оцінка здійснюється міжнародною компанією **QS 2**, яка відома своєю діяльністю в сфері працевлаштування випускників ВНЗ. В здійсненні експертизи беруть участь більше 1600 академічних експертів приблизно з 90 країн без залучення адміністративних працівників і офіційних представників,

що підвищує незалежність оцінки. Індекс цитування використовується для оцінки результатів наукової діяльності і визначається кількістю посилань в престижних наукових журналах в розрахунку на одного викладача. Дані залучаються з «Основних показників в науці» Томсонівського наукового інституту у Філадельфії.

Показник „Працевлаштування випускників” базується на звітах рекрутерських компаній. Індикаторами інтернаціоналізації вважаються закордонні викладачі та студенти. Індикатором якості навчання є співвідношення між чисельністю викладацького складу та чисельністю студентів (цей показник має характеризувати прагнення університету забезпечити якість вищої освіти) (табл. 10).

Таблиця 10

Таблиця порівняння основних критеріїв ранжування університетів

Критерій	Рейтинг ARWU		Рейтинг Times	
	Індикатор		Індикатор	
Наукові дослідження	1. К-ть статей, опублікованих в журналах Nature і Science 2. К-ть статей з високими індексами цитувань	20% 20%	1. Академічна експертна оцінка 2. Індекс цитувань	40% 20%
Кваліфікація викладацького складу	3. К-ть викладачів – Нобелівських лауреатів, нагороджених медалями в галузях знань 4. Індекс цитувань	20% 20%		
Якість навчання	5. К-ть випускників ВНЗ, які стали Нобелівськими лауреатами та нагороджені медалями в певних галузях знань	10%	3. Співвідношення чисельності викладачів та студентів	20%
Академічна густина	Відношення індикаторів 1 – 5 до чисельності академічного персоналу повного робочого дня	10%		
Працевлаштування випускників			4. Звіти рекрутерських компаній	10%
Інтернаціоналізація			5. Зарубіжні викладачі 6. Зарубіжні студенти	5% 5%
ВСЬОГО		100%		100%

На жаль, як свідчить статистика, за підсумками рейтингів ARWU і TIMES жоден український ВНЗ ніколи не потрапляв до числа кращих 200 і 500 університетів світу.

Лідерську позицію щодо кількості кращих ВНЗ в рейтингах займають Сполучені Штати Америки, в яких зосереджено: від 55 до 85 % з 20 кращих ВНЗ; від 33 до 54 % з 100 кращих ВНЗ; від 27,5 до 43,5 % з 200 кращих ВНЗ світу (табл. 11).

За версією журналу Times за 2006 рік найкращими вищими навчальними закладами світу визнані:

1. Harvard University – США
2. Cambridge University – Великобританія
3. Oxford University – Великобританія
4. Massachusetts Institute of Technology – США
5. Yale University – США
6. Stanford University – США
7. California Institute of Technology – США.

Таблиця 11

Чисельність кращих ВНЗ країн світу у 2006 р.

Країна	Рейтинг ARWU			Рейтинг Times		
	20 кращих ВНЗ	100 кращих ВНЗ	200 кращих ВНЗ	20 кращих ВНЗ	100 кращих ВНЗ	200 кращих ВНЗ
1. США	17	54	87	11	33	55
2. Великобрит.	2	11	22	4	15	29
3. Японія	1	6	9	1	3	11
4. Німеччина	0	5	15	0	3	10
5. Канада	0	4	8	1	3	7
19. Росія	0	1	1	0	1	2

Поки між вищими навчальними закладами тривають дискусії і суперечки на предмет корисності або шкідливості рейтингів, останні продовжують множитися та удосконалюватися. Як свідчать дослідження (12), більшість інших рейтингових схем, які ми не аналізуємо, використовують метод зважування та сумування, проте це не завжди коректно, оскільки призводить до перебільшення відмінностей між ВНЗ, в результаті чого вишам з незначними відмінностями присвоюються різні рейтинги.

Більш досконалим є підхід, запропонований американськими науковцями, який передбачає використання статистичної процедури,

відомої як аналіз латентних змінних (12). Метод латентних змінних показує ступінь неточності, властивої порядковому ранжуванню університетів. За такого підходу вирішуються проблеми визначеності випадків, коли відмінності в якості вищих навчальних закладів є статистично значущими, а також важливості різних характеристик вкладень для підсумкового рейтингу.

Слід зазначити, що у зарубіжній практиці управління якістю вищої освіти вже давно набули особливої популярності і розвитку різноманітні рейтинги, „таблиці ліг” університетів і т. ін. Спостерігаються тенденції формування державних, регіональних, інституціональних та програмних рейтингів (29, с. 9). Однак зарубіжний досвід ранжування університетів та побудови рейтингів і таблиць вказує на переважність моделі ранжування „Університет в цілому”, що є по суті комплексним оцінюванням діяльності університету щодо якості вищої освіти. Для визначення рейтингу університетів у світовій практиці використовують такі параметри: репутація у суспільстві; дані вступного конкурсу; науковий потенціал професорсько-викладацького складу; фінансові ресурси ВНЗ; ступінь задоволеності студентів організацією і якістю навчального процесу; задоволеність роботодавців якістю підготовки фахівців (7, с. 28), на які вже починають звертати увагу й в Україні.

Таким чином, в рейтингах ARWU і Times наочний пріоритет мають кількісні критерії наукового потенціалу (наукові дослідження + кваліфікація викладацького складу), що складає в сумі відповідно 80% і 60%. В якості важливого показника рейтинг Times використовує співвідношення чисельності викладачів і студентів, який в кращих університетах світу становить 1: 6 (в Україні 1: (10-12)). Взагалі ж, за оцінками президента Академії наук вищої школи України М. І. Дробнохода, в нашій країні декілька років назад на одного штатного викладача ВНЗ в реальності припадало майже 34 студенти.

Як відмічалось, в Україні є певний досвід розробки та використання рейтингових систем, хоча суспільне ставлення до них дещо неоднозначне.

Рейтингова система взагалі має на меті:

- інформувати суспільство про розвиток вищої освіти, державно-громадське управління її якістю;
- інформувати всі зацікавлені сторони та учасників навчально-виховного процесу про ефективність та результативність їх роботи;
- корегувати стратегії розвитку вищої освіти шляхом прийняття адекватних ситуації управлінських рішень щодо удосконалення системи управління якістю вищої освіти;

- забезпечення органів державного управління вищою освітою інформацією про стан та динаміку змін у розвитку ВНЗ як за галузевими групами, так і в системі їх позиціонування на ринку освітніх послуг і ринку праці (29, с. 11).

Колишній міністр освіти і науки С. М. Ніколаєнко, пояснюючи стан з розробкою рейтингів, зазначає, що МОН України не враховувались всі види діяльності ВНЗ через брак повної первинної бази даних, на підставі якої формуються рейтингові індикатори. Це є свідченням того, що цілий ряд важливих даних щодо управління якістю вищої освіти не охоплені моніторингом з боку органів державного управління вищою освітою, тому доречно створити принципово іншу національну систему моніторингу якості вищої освіти.

Проте ми не поділяємо думку дослідника щодо розгляду системи ранжування та рейтингів ВНЗ як складової системи моніторингу (29, с. 8). Ми вбачаємо розглядувані процедури вторинними, тобто такими, які вибудовані на матеріалах процесу моніторингу. Власне моніторинг є засобом збору достовірної неупередженої об'єктивної інформації, наступна обробка якої та використання в процедурі ранжування дає підстави вважати її не випадковою і вартою уваги для оцінки якості вищої освіти. Та й обґрунтоване вживання у нашій ситуації словосполучення „система моніторингу” можливе лише за умови її реального створення органами державного управління вищою освітою. Тільки за таких умов рейтинг стане справжнім інструментом, а не приводом для чергових тлумачень його як ракурсного бачення з невідомо чиїх і яких позицій та інтересів.

Вищі навчальні заклади України активно пропонують до позицій рейтингів тематичні напрями, за якими вони досягли певних успіхів: “Лідерство. Міжнародне, державне та галузеве визнання”, “Ефективність наукової та науково-технічної діяльності”, “Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів”. Менше пропозицій по напрямках з недостатніми або більш скромними здобутками, як то: “Кадровий потенціал. Професорсько-викладацький склад”, “Болонський процес”, “Джерела фінансування. Використання ресурсів” та ін. Пропозиції ВНЗ були частково враховані Міністерством освіти і науки України при актуалізації переліку тематичних напрямків та переліку рейтингових індикаторів оцінювання результативності їх діяльності (29), але це не вирішує проблеми розробки принципово нових підходів до більш об'єктивного ранжування вишів.

Як відомо, ректори європейських університетів, проголосивши про створення зони Європейської вищої освіти, визначили три етапи

виконання ними загальних вимог: само оцінювання, оцінювання колегами (університетами даної групи) й загальне оцінювання (тобто, загальний рейтинг). Системний аналіз напрямів розв'язання проблем забезпечення якості вищої освіти у вітчизняних технічних університетах, здійснений науковцями відділу теорії і методології природничої та інженерної освіти Інституту вищої освіти АПН України, свідчить про найбільшу динаміку руху у зазначеному напрямку Національного технічного університету "КПІ".

У 2005 році науково-методичний центр системного аналізу і статистики визначив рейтинг 26 інститутів і факультетів НТТУ "КПІ", використавши для цього метод рангів на основі 25 показників. Найбільшому значенню надається перше місце, а найменшому – останнє. Зведені дані отримано з відповідних управлінських департаментів університету за групами (19, с. 273).

В 2006 році для участі в проєкті рейтингів університетів України „Топ-200” були запрошені всі ВНЗ III-IV рівня акредитації. Виконавцем проєкту стала кафедра ЮНЕСКО „Вища технічна освіта, прикладний системний аналіз та інформатика”, яка розробила анкету і до її показників включила відомості про науково-педагогічний потенціал, дані про міжнародну діяльність і якість підготовки спеціалістів та ін. (табл. 12)

Таблиця 12

Основні критерії рейтингу „Топ -200 Україна”

Критерії	№	Індикатори	Коеф.
1	2	3	4
Якість науково-педагогічного потенціалу (0-50%)	1-2	Кількість штатних співроб., обраних академіками та членами-кореспондентами НАН України	41%
	3-6	Кількість професорів, доцентів, докторів і кандидатів наук серед штатних працівників ВНЗ	6,2%
	7	Кількість штатних співроб., нагороджених Державною премією в галузі науки і техніки або Державною премією ім. Т. Г. Шевченка	2,8%
Якість навчання (0-30%)	8-9	Кількість студентів-переможців та призерів міжнародних, Всеукраїнських олімпіад і конкурсів	9%
	10	Співвідношення кількості магістрів до кількості бакалаврів та спеціалістів	7%
	11	Масштаб ВНЗ	14%

Закінчення табл. 12

1	2	3	4
Міжнародне визнання (0-20%)	12	Кількість зарубіжних студентів	1%
	13-16	Членство ВНЗ в Європейській асоціації університетів, в Великій асоціації університетів, в Євразійській асоціації університетів, в мережі університетів Чорноморського регіону	19%

Однак рейтинг „Топ-200 Україна” взагалі не враховує наукові публікації в авторитетних виданнях та їх цитування як важливу форму використання результатів науково – дослідної роботи. В ньому містяться не зовсім зрозумілі індикатори, як то „Членство ВНЗ в Європейській асоціації університетів, у Великій асоціації університетів, в Євразійській асоціації університетів, в мережі університетів Чорноморського регіону”, що мають значну питому вагу – загалом 19%. Зовсім поки що не зрозумілим у порівнянні з рейтингами ARWU і Times, виглядає індикатор співвідношення кількості магістрів до кількості бакалаврів і спеціалістів, що має питому вагу аж у 7% тощо.

В зазначених вище міжнародних рейтингах у порівнянні з „Топ -200 Україна” виставлені максимально високі вимоги до кваліфікації викладачів і випускників, включаючи результати їх працевлаштування. В рейтингу Times на відміну від „Топ -200 Україна” потужно представлена інтернаціоналізація (зарубіжні викладачі та студенти) з показником 10%, тоді як в Україні – лише 1%.

Резюме. Для розуміння сутності і результативного використання ранжування ВНЗ, як інструменту розвитку державно–громадського управління якістю вищої освіти, необхідно створити організаційно–розпорядчий механізм з відповідними технологіями, процедурами та правилами, поки що у вигляді відповідного положення, яке має базуватись на останній редакції Закону України „Про вищу освіту” та інших узгоджених нормативно–правових актах.

Відтак, органам державного управління вищою освітою було б доцільно створити умови розробникам і користувачам рейтингів в частині наукового супроводу, обміну інформацією та методиками їх створення і використання. Адже кінцева мета ранжування, яке має вдосконалюватись з урахуванням показників міжнародних рейтингів, спрямована на те, щоб вітчизняні рейтинги об’єктивно, достовірно та з великою точністю віддзеркалювали показники якості вищої освіти у вишах, чим і сприяли б її утвердженню. Адже впровадження ранжування, як інструменту державно–громадського управління якістю вищої освіти, сприятиме

суспільному партнерству та усвідомленню відповідальності не тільки прямих учасників навчально-виховного процесу, але й громадськості, роботодавців, бізнес-структур та ін. Це, в свою чергу, буде підсилювати легітимність висновків про об'єктивність і достовірність даних і процедур, а також виробляти єдиний міжнародний погляд у студентів та викладачів на високоякісну вищу освіту, що сьогодні є не тільки можливим, але й необхідним.

Логічним продовженням мало б стати використання результатів таких рейтингів у процедурах ліцензування, акредитації ВНЗ, якщо не у визначальних позиціях, то хоча б у сумативній складовій для висновків відповідних комісій. Такий підхід чітко узгоджувався б з державно-громадським механізмом управління якістю вищої освіти в Україні.

Серед головних проблем у процесі подальшого вивчення, підготовки і здійснення об'єктивного ранжування вищих навчальних закладів в Україні ми вбачаємо:

- відсутність чіткої, всіма визнаної міри якості вищої освіти. Будь-який рейтинг будується на доступному наборі приблизних показників певного аспекту якості, які потім агрегуються за формулою. Саме тому як нинішні складові, так і сам метод використовуюваного ранжування можуть і викликають методологічні заперечення;

- все ще існуючу потребу об'єктивно диференціювати університети відповідно до їхніх успіхів;

- вплив нинішніх недосконалих вітчизняних рейтингів на визначення репутації ВНЗ, що надає процедурі ранжування ознак „замкненого кола”, тобто відсутності дійсно достовірних даних про успіхи вишів, що не відповідає інтересам студентів і суспільства щодо темпів підвищення якості вітчизняної освіти.

1. 14. ОБГРУНТУВАННЯ ПОТРЕБИ ВИКОРИСТАННЯ МАКРОПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Держава і громадянське суспільство навчилися впливати на хід подій, що створюють надмірне напруження і, навіть, загрозу самому існуванню людства. Наприклад, ми бачили як затяжна, пульсуюча фінансова криза 2008 р. мобілізувала політичні партії та громадські рухи, уряди й різноманітні міжнародні інститути на те, щоб створювати нові стратегії для виходу з глухого кута економічних і виробничих протиріч. Одне за іншим йшли у відставку уряди, валилися відомі корпорації, проходили масштабні народні акції («податковий майдан» в Україні, «захопи Уолл стріт» у США або «захопи собор Святого Павла» в Англії тощо).

Але хіба гостра криза у справі виховання молоді, що входить до самостійне життя, це менша загроза для будь-якої країни? І хіба Україна тут виняток? Що нам робити з поколінням, коли юні мажори можуть під відеокамеру в кафе бити дівчину, тягнучи її по підлозі за волосся. Або найжджати на тротуарах на перехожих на своїх дорогих автомобілях, позбавляючи їх здоров'я і самого життя. А що робити з «тітушками», які взимку 2014 року заповнили вулиці деяких міст? Як ми тепер розуміємо, мова йде про несподіваний наступ юних варварів, у частини з їх яких дипломи про вищу освіту. Однак до останнього часу в цій царині не були створені реальні механізми національних дій, подібних тим, якими оперує макроекономіка, для вирішення вкрай гострих освітніх проблем.

Вважаємо, все вказане в молодіжному середовищі стало можливим, оскільки втрачена справжня керованість з боку держави ситуацією в середній і вищій школі. На практиці її підмінюють управлінські сурогати, котрі не дозволяють дієво впливати на формування особистості. Та й масштаб заходів, присвячених вирішенню проблем економіки та освіти принципово різний. У першому випадку проходять представницькі обговорення за участю перших осіб держав, про що сурмлять новинні канали, тоді як проблеми виховання та освіти не виходять за межі галузевих дискусій, які зазвичай закінчуються протоколами про наміри.

Можна стверджувати, що тут у наявності нерозуміння державними чиновниками вищого рангу того факту, що якщо на національному рівні своєчасно не приймати управлінські рішення, котрі створюють умови для справжнього розвитку шкіл і вузів, так, як приймаються законодавчі та правові акти для дієвого регулювання підприємницької активності, що відносяться до ведення макроекономіки, ситуація в освіті набуває загрозливих рис депресії і стагнації. За аналогією з відомим економічним терміном, ми назвали цей важливий рівень необхідних державних рішень у галузі вдосконалення освіти макропедагогікою, і цій проблемі присвячуємо наступну статтю. Для нас очевидно, до порядку денного негайно повинна бути поставлена тема створення інституту макропедагогіки, що ми й спробуємо далі обґрунтувати.

Тема важливості макропедагогіки для нашої країни вже піднімалася нами раніше. Але щоб відновити контекст історичної ситуації, в якій відбувалося формування вищої школи в перші роки існування СРСР, звернімося до результатів того, що вдалося зробити приблизно за той же історичний відрізок часу, скільки існує незалежна Україна, а саме за двадцять років молоді радянської влади.

Ігор Бунич пише у своєму «Полігоні сатани»: «Якщо вдуматися, що залишив Ленін, крім методики побудови першої в світі соціалістичної

держави і туманних пророцтв про неминучість воєн в епоху імперіалізму – постійного детонатора всесвітньої пролетарської? Порожню скарбницю, дезорганізовану і абсолютно недієздатну армію, розколоту, розкладену і на очах деградуючу партію, розорену, розграбовану і розп'яту країну з темним забитим, декласованим і, що, можливо, найголовніше, неписьменним населенням... Зруйнована вщент промисловість, доведена до повного хаосу фінансова система, паралізований транспорт, майже повністю знищену кваліфіковану робочу силу і частково знищену, частково розсіяну по всьому світу інтелігенцію» [с. 45] . Що ж вдалося зробити тоді за ці 20 років?

«Приголомшений світ з жахом, змішаним із захопленням, змушений був визнати, що став свідком дива. І хоча це чудо було дуже мілітаризоване, але від цього аж ніяк не ставало менш вражаючим... 303 дивізії вже перебували під рушницею. 23 тисячі танків, включаючи небачені ще в світі броньовані чудовиська з дизельними, а не бензиновими моторами... 17 тисяч літаків... 40 тисяч артилерійських стволів і секретні ракетні міномети... 220 підводних човнів – більше, ніж у всіх країн у світі, разом узятих, ескадри новітніх есмінців і лінкорів... Заводи, що виплавляють більше всіх у світі на душу населення чавуну і сталі, незліченні конструкторські бюро, лабораторії, науково-дослідні інститути, які розробляють нові види зброї і впритул підійшли до ядерної зброї, а також реактивного руху» [там же, с. 46].

«Звідки ж все почалося? Звідки з'явилися сотні тисяч, мільйони інженерів, дослідників, конструкторів, льотчиків, штурманів, механіків, водіїв танків, командирів кораблів, флотських штурманів, електриків, мінерів, артилеристів, інженерів-механіків надводного і підводного флоту, фахівців з металургії міцних сплавів, надпровідності, плазми, радіотехніки і радіолокації?... На 1913 рік жодного з подібної категорії військових і цивільних фахівців не було й близько. Майже нікого, крім одиниць, не було і в 1930 році. І ось, всього за 10 років, вони з'явилися, і в такій кількості, що склали інфраструктуру потужної військово-індустріальної імперії. А всього 10 років тому багато хто з них навіть не знали грамоти» [там же, с. 46].

Очевидно, що подібне стало можливим в результаті розробки якісного проекту й створення такої системи освіти, яка була здатна готувати не стільки людей різнобічно освічених, таке завдання і не ставилося, скільки добре приготовлених до виконання своїх прямих функціональних обов'язків, дисциплінованих і фізично тренуваних фахівців-ремісників. І такий підхід, в умовах періоду соціалістичного будівництва, себе повною мірою виправдав.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність використання можливостей макропедагогіки для реформування сфери виховання і освіти, в тому числі вищої освіти в сучасній Україні.

Макропедагогічний підхід, як видно, не тільки має право на життя, але й гостро необхідний, коли національна система освіти визначає стандарти і пріоритети сучасної освіти. Очевидно, також, що у випадку з Законом України «Про вищу освіту» ми маємо справу з погано зрозумілою, а отже й погано прописаною законодавцем, а тому й проваленою працівниками вищої школи головною темою, а саме проблемою формування студента як особистості і громадянина. Адже виведення на перший план ОКХ і ОПП, у своїй ідеї орієнтованих всього лише на забезпечення якісної професійної підготовки студентів відповідно до спеціальності, призвело до відсунення на другий план ряду інших необхідних педагогічних процесів (освіти і виховання, організації повноцінної навчальної діяльності та соціалізації).

А вже становлення таких наріжних якостей особистості людини культурного й інтелігента, як гідність, совість і патріотизм, співпереживання і чуйність ніякими ОКХ і ОПП, орієнтованими всього лише на те, щоб щось конкретне майбутній інженер чи економіст знав і вмів, не охоплюється, не описується, а, отже, і не може ставитися до порядку денного сучасної української вищої школи. Можна знайти багато інших місць, де всім нам «боком виходить» не реформована і не сучасна система вищої освіти. Ми ж звернемося до найбільш гострої проблеми, а саме проблеми людини. Можна сказати й так, в сучасній Україні за великим рахунком взагалі немає ніяких проблем національного рівня, окрім однієї – проблеми людини. Йдеться про відому філософам тему антропологічної катастрофи, яка проявляє себе в тому, що людина, точніше, безліч людей в нашій країні втратили або так і не набули ряд вкрай необхідних людських якостей. У тому числі любові до свого ближнього, стриманості, відповідальності перед собою за свої думки, слова і вчинки, здатність брати на себе відповідальність за справу, якою займаєшся і багато, багато іншого без чого не можна уявити того, хто прагне бути прикладом для інших.

Антропологічна катастрофа вибухнула природним чином саме в Україні раніше Росії та Білорусі, оскільки наша країна невиправдано довго перебуває одночасно і в минулому, і в майбутньому. Перехід, це якісно інший стан, він примітний наявністю маніфестованих, зрозумілих і сприйнятих нацією цілей і темпів трансформацій, необхідних для того, щоб суспільство залишило в минулому очевидно віджилі і набуло нові, важливі риси. Ситуація ж в Україні двох останніх десятиліть категорично

не може називатися перехідним періодом, навпаки це марно втрачені два десятиліття стагнації, некерованості і ступору.

Як ми, сучасники, переконалися, стан антропологічної катастрофи не може без втрат для країни існувати як завгодно довго, саме тому на наших очах в Україні все наростає і наростає розруха, і раніше всього розруха в головах зневірених людей. Очевидець схожих давніх революційних подій 1917 р., Василь Розанов прозорливо написав: «У епохи, які істотно доживають, коли всі керівні принципи життя ослаблені, а люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитані і може бути укріплене тільки надзвичайним особистим зусиллям» [50].

Це означає, що людині самій, звичайно ж, за допомогою відповідної системи освіти, потрібно відшукати внутрішні, приховані сили і поступово мобілізувати їх, щоб перебороти існуючу кризу, як у своєму особистому житті, так і в суспільстві в цілому. Це і є АВ ОВО, тобто першопричина; адже саме «від цього яйця», з давніх часів, з самого початку західної цивілізації приватна освіта особи визначає життя всього суспільства.

Але наша вища школа все ще перебуває на етапі, коли існуючі тут гострі проблеми становлення людини і фахівця прагнуть вирішувати минулими, не адекватними часу методами. Наприклад, з помилок, це не створення стимулів до того, щоб молода людина сама бажала вчитись, але прагнення змусити школярів і студентів навчатися. Для цього використовуються, плюс до минулих прийомів, частий модульний контроль (чотири пів семестри за навчальний рік), дрібна, приміром, 12-ти бальна система оцінювання успішності, одні тільки письмові форми контролю і т. п.

Крім того, в Україні поступово втрачаються орієнтири, яких справедливо трималися в радянській вищій школі. Чого варта така, що завершилась у нас підміна понять і процесів! Прийом на навчання, навчально-виховний процес і навчальна діяльність студентів тепер поступилися місцем набору, проведенню навчальних занять і відвідуванню навчальних занять. Насправді мова не про термінологічних ляпи, а про втрату тих базових педагогічних дефініцій, сума яких і утримує насправді те явище, яке відоме у світі, як вища освіта. А далі все йде в логіці, описаної Людвігом Вітгенштейном, а саме «світ має структуру слів»: згідно нашим зміненим уявленням змінюється і світ навколо нас, а якщо так, то й сучасної вищої школи не буде, залишиться така собі «ремеслуха».

Виходячи з викладеного, ми наполягаємо на необхідності справжньої реформи вищої освіти, а саме на відновленні та поверненні невинувато забутого, втраченого і додавання того нового, що нині притаманне провідним університетам світу. При цьому під реформою вищої освіти

ми маємо на увазі такі якісні зміни у спрямованості та змісті, задіяних пріоритетних формах і методах організації навчально-виховного процесу, коли, зберігши накопичений важливий досвід у галузі практичної підготовки фахівців, вузи України поступово стануть набувати рис, властивих успішним університетам світу.

На рівні педагогічного проекту можна розглядати тільки два варіанти організації реформи вищої школи. Стандартний варіант – це ініціатива з центру, але на практиці, в сучасній, пошкодженій антропологічно катастрофою Україні, на наш погляд він неможливий. Зважаючи протилежні погляди провідних політичних сил, у кожній з яких і своя правда, і своя Україна, а тому вони просто гасять зусилля одне одного, рідке стратегічне питання їх об'єднає. Тема ж реформи вищої школи точно стане для них черговим «яблуком розбрату». Тому у випадку з Україною роль центру можна вважати виконаною, якщо до осені 2015 р. буде проведена реорганізація нинішнього Міністерства освіти та науки України яке з «великого райвно» перетвориться на *Міністерство освітньої та наукової політики*. Це дозволить почати реформу вищої школи з січня 2016 р., а саму реформу можна назвати «1000 днів»: вважаємо приблизно стільки часу потрібно для її енергійного проведення.

Тут роль центру буде мінімальною, а оновлене Міністерство займеться тим, чим і повинен займатися центральний орган державної влади в перехідний період, а саме розробляти стратегію і тактику, проекти та програми реформ. А головні дійові особи, основний «двигун реформ», це і є власне вищі навчальні заклади. Адже насправді немає більш зацікавлених у реформах людей, ніж ректори та викладачі вишів, які у випадку невдачі з реформуванням власного університету можуть разом втратити роботу.

Просто потрібно їм пояснити, що в даний період, коли Болонський процес завершився створенням загальноєвропейського простору вищої освіти, більшість наших вузів не можуть зрівнятися за якістю освіти з європейськими, а українські студенти вже масово кинулись в західні університети. І цей процес буде від року до року тільки наростати.

Відразу підкреслимо, можливість проведення глибоких реформ вищої освіти в Україні саме «знизу», через реформу кожного вузу є не тільки єдино можливою, але й цілком продуктивною альтернативою. Згадайте, як набирали хід Національний технічний університет (колишній КПІ) або університет Києво-Могилянська академія? Саме ці та інші застрільники пішли вперед не тому, що їх змусили до цього чиновники міністерства, але завдяки особистості та ініціативі їх діяльних ректорів.

Звичайно, це відразу ж приведе до створення конкурентного, ринкового середовища в галузі вищої освіти і до очевидного ранжирування вишів на «кращих» і «гірших». Але ніяким іншим справедливим, безкровним способом протягом найближчих років не позбутися десятків застійних, депресивних вузів, що повисли тяжкими гирями на державному бюджеті, ми не зможемо. Абітурієнти та їх батьки вже починають потроху розуміти, що на ринку освітніх послуг перевагу треба віддавати брендам, які гарантують випускнику вузу працевлаштування, причому, не тільки в Україні.

У цьому випадку реформа вищої школи буде проходити «двома ешелонами». Перший, це ті провідні університети, що твердо стоять на ногах, яким належить самим ретельно відібрати в якості прототипів для свого розвитку, найбільш сильні профільні вузи світу. І, другий ешелон, це всі інші вузи III-IV рівня акредитації, для яких позитивним прикладом можуть поки що бути ті ж КПІ або Могілянка. Сама ж Концепція реформи «1000 днів» повинна включати три основні змістовні блоки.

Перший. Критичний аналіз успадкованої від СРСР системи вищої освіти, яка історично вичерпала себе, і обґрунтування загального вектору подальшого розвитку, який дасть вказівки про спрямованість і зміст, пріоритетні форми і методи діяльності української вищої школи. Згідно цього, кожному вишу належить проаналізувати власну ситуацію і визначити власні пріоритети розвитку.

Другий. Ясно прописане бачення того, якими рисами повинен відзначатись сучасний український вуз, щоб бути конкурентоспроможними в умовах Європи і світу. Такий орієнтир повинен бути зрозумілим, очевидним і мобілізуючим ректорів і педагогічні колективи. Підкреслимо ще раз, в цьому випадку, як і у випадку будь-яких реформ, вирішальна роль буде за першими керівниками вузів, саме ті з них, хто відданий справі, бажає і може працювати в умовах переходу, і приведуть свої колективи до успіху.

Третє. Це логічно викладений, прив'язаний до прийнятних термінів виконання та детально, по всіх основних кроках прописаний рекомендований порядок і механізм реформування вузів, дотримання якого означатиме реальний розвиток навчального закладу за законами переходу.

Резюме. Не хочеться навіть думати, що після розробки та обговорення такої Концепції, як важливого макропедагогічного механізму змін в системі вищої освіти, у нас залишиться хоча б один ректор або педагогічний колектив вишу, які бойкотуватимуть реформу, відговорюючись, що, мовляв, «ми не розуміємо, чого від нас хочуть»,

що «нам все це ні до чого, адже наша освіта колись була однією з кращих у світі». Кожен вуз і кожен ректор вузу в умовах ринку освітніх послуг, об'єктивно наростаючих конкуренції та суперництва кращих з кращих, виберуть свою долю самі. А значить, частина тих, які виявилися нежиттєздатними, відійдуть у минуле.

ЛІТЕРАТУРА ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Агацци Э. Человек как предмет философии / Э. Агацци // Вопросы философии– 1989. – № 2. – С. 24 – 34.
2. Амбросов А. Громадська оцінка якості бізнес–освіти /А. Амбросов, О. Сердюк // Синергія: Аналітичний журнал з менеджменту. – 2003. – № 3(7). – С. 25-29.
3. Амириди Э. С. Проблемы адаптации студентов младших курсов и некоторые вопросы организации психологической службы в вузе / Э. С. Амириди // Психолого–педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. Сб. науч. тр. – М., 1988. – С. 97-103.
4. Андреева Д. А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. – Л., 1975. – Вып. 13. -С. 62-69.
5. Аристотель. Сочинения /Аристотель / Ред. Э. Н. Микеладзе: В 4 т. – М.: Мир, 1978. – Т. 1.
6. Брудный В. И. Адаптация студентов старших курсов вуза: Из опыта работы технических вузов юга Украины / В. И. Брудный. – М., 1975. – 169 с.
7. Ван Дайк Н. Двадцять років ранжирування університетів / Н. Ван Дайк // Вища школа. – 2006. – № 5-6. – С. 48-66.
8. Вест Чарльз М. Университеты мирового класса: американский опыт / М. Чарльз Вест // Вестник высшей школы. – 2005. – № 2. – С. 34-36.
9. Вікторов В. Г. Духовные истоки системного кризиса в Украине / Духовні цінності в умовах глобальних цивілізаційних трансформацій: монографія / В. Г. Вікторов, В. В. Приходько / ред. Т. І. Власової, Т. М. Талька. – Дн-вськ: Вид-во Маковецький, 2009. – С. 330-337.
10. Глушакова С. М. Критерии социально-психологической адаптации студентов в вузе / С. М. Глушакова // Приклад. психол. исследования в вузе. – Новосибирск, 1988. – С. 49-53.
11. Головатий М. Рейтинг вищих навчальних закладів України – 2005 «Софія Київська» / М. Головатий, М. Дробноход, А. Падун // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 58-81.
12. Гуаріно К. Аналіз латентних змінних: новий підхід до ранжирування / К. Гуаріно, Г. Ріджвей, М. Чунь, р. Баддін // Вища школа. – 2006. -№4. – С. 59-77.
13. Жемчужины мысли. – К., 1990. – 195 с.
14. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебн. для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
15. Ильенков Э. Дидактика и диалектика / Э. Ильенков // Вопросы философии. – 1974. – № 2. – С. 75-79.

16. *Кандидат* на пост Президента України Леонид Черновецкий / Леонид Черновецкий // *Власть и закон*. – 2004. – № 33. – С. 3.

17. *Кареев Н.* Идеалы общего образования / Н. Кареев // *Alma mater*. – 1992. – № 1. – С. 81-86.

18. *Ключевский В. О.* Исторические портреты. Деятели исторической мысли / Сост., вступ ст. и прим. В. А. Александрова / В. О. Ключевский – М.: Правда, 1990. – 624 с.

19. *Козлакова Г. О.* Методичні підходи до визначення якості навчання в технічних університетах / Г. О. Козлакова // *Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти*. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006р. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 271-274.

20. *Коптілов В.* У світі крилатих слів / В. Коптілов – Київ: Веселка, 1976. – 199 с.

21. *Курбатов С.* Куда пойти учиться: взгляд из под небесной / С. Курбатов // *Зеркало недели*. -2008. -№4. – С. 15.

22. *Курило В. С.* Досягнення та перспективи міжнародного співробітництва у забезпеченні якості освіти / В. С. Курило // *Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти*. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 236- 240.

23. *Левківська П. К.* Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посібник / П. К. Левківська, В. Є Сорочинська, В. С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.

24. *Лю Н. К.* Академічний рейтинг університетів світу / Н. К. Лю, І. Чень // *Вища школа*. – 2006. -№5-6. – С. 67-77.

25. *Методологія оцінювання якості університетської освіти* // *Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти*. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006р., К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 250- 256.

26. *Мясоед П. А.* Системно-деятельностный подход в психологии развития / П. А. Мясоед // *Вопросы психологии*. – М., 1999. – № . – С. 90-100.

27. *Никитин В. А.* История и идеология / В. А. Никитин // *Вопросы методологии*. – 1992. – № 3 – С. 31-32.

28. *Никитин В. А.* К представлению об исторических циклах университетского образования / В. А. Никитин // *Вопросы методологии*. – 1991. – № 2. – с. 67 – 68.

29. *Ніколаєнко С. М.* Рейтингові системи – складова національного моніторингу якості вищої освіти / С. М. Ніколаєнко // *Вища школа*. – 2007. -№4. – С. 3-14.

30. *Остин Дж. Л.* Слово как действие / Л. Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М., 1986. – С. 114-121.

31. *Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов* / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.

32. *Педагогические проблемы адаптации студенчества* // Педагогика высш. шк. / Отв. ред. Ю. К. Бабанский. – Ростов, 1972. – С. 51-59.

33. *Перминова Л.* Какого руководителя ждет российское образование / Л. Перминова, Н. Шарай // Вестник высшей школы. Alma mater. – 2006. – № 7. – С. 7-11.

34. *Петрова С. Н.* Когнитивная парадигма и семантика понимания / С. Н. Петрова / Мышление. Когнитивные науки. Искусственный интеллект. – М.: Центральный совет философских (методологических) семинаров при Президиуме АН СССР, 1988. – С. 119-130.

35. *Плотников В. В.* Значения уровня беспокойства – тревоги в адаптации студентов к обучению в вузе / В. В. Плотников, Д. Ю. Андрияшник // Проблемы умственного труда. – М., 1983. – Вып. 6. – С. 28-38.

36. *Поппер К. р.* Открытое общество и его враги. – Т. 1.: Чары Платона. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 448 с.

37. *Поппер К. р.* Открытое общество и его враги / К. р. Поппер. – Т. 2.: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 528 с.

38. *Приходько В. В.* Від системи вищої освіти без освіти до системи з освітою людини / В. В. Приходько, В. Г. Вікторов // Вісник Дніпропетровського університету: Філософія. Соціологія. Політологія. – Вип. 14. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2006. – С. 19-26.

39. *Приходько В. В.* «Вступ до вищої освіти» або «Вступ до спеціальності» – ось у чому питання / В. В. Приходько // Нива знань: Науково-методичний альманах. Дніпропетровськ. – 2004. – № 1. – С. 28-32.

40. *Приходько В. В.* «Картини світу» і методика визначення пріоритетної картини світу людини / В. В. Приходько / Міжвузівський збірник наукових праць «Філософія, Культура, Життя». Спеціальний випуск: Матеріали III Філософсько-богословських читань «Православ'я у світовій культурі», 15-16 листопада 2005 р. – Дніпропетровськ, 2006. – С. 99-104.

41. *Приходько В. В.* Макропедагогіка і її роль в подальшому розвитку вузовського фізичного виховання / В. В. Приходько // Сучасна стратегія та інноваційні технології фізичного вдосконалення студентської молоді (в традиціях науково-педагогічної школи ОНПУ): наук. моногр. За ред.

Р. Т. Раєвського. За матеріалами Міжнародного симпозиуму, 16-17 вересня 2010 р. – Одеса: Наука і техніка, 2010. – С. 173-178.

42. Приходько В. В. Педагогічна антропологія і направленість реформи вищої освіти в Україні / В. В. Приходько // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип. 44. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів, 2007. – С. 77-82.

43. Приходько В. Педагогічний вимір антропологічної катастрофи (Або про неминучість дійсної реформи вітчизняної вищої школи) / В. В. Приходько // Гуманітарний журнал. – Дніпропетровськ, 2007. – Зима-Весна. – С. 28-34.

44. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (Опыт игрового проектирования и экспертизы): дис... докт. пед. наук: 13. 00. 04 / Приходько Владимир Васильевич. – М., 1991. – 416 с.

45. Приходько В. В. Про механізми розуміння як умову розгортання навчальної діяльності студентів / В. В. Приходько // Нива знань. Науково – методичний альманах. – 2006. – № 1. – С. 51-54.

46. Приходько В. Ранжування ВНЗ як інструмент державно-громадського управління якістю вищої освіти / В. Приходько, С. Шевченко // Вища школа. – 2008. – № 7. – С. 33-43.

47. Приходько В. В. Чи потрібно «готувати солдатів до минулої війни»? (Від забаганок викладачів до формування діяльної особистості студента) / В. В. Приходько, В. Г. Вікторов // Освіта. – 2005. – № 34. – С. 12-13.

48. Психологические и психофизиологические особенности студентов. / Под ред. Н. М. Пейсехова. – Казань, 1977. – 211 с.

49. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

50. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов / Сост. В. Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.

51. Романенко М. І. Абсолютні цінності християнства та релятивізм сучасної світської культури / М. І. Романенко, В. І. Шубін // Нива знань: Науково-методичний альманах. Дніпропетровськ. – 2005. – № 4. – С. 7-9.

52. Савченко В. Г. Від теми адаптації до питання формування навчальної діяльності студентів інститутів фізичної культури / В. Г. Савченко, В. В. Приходько // Спортивний вісник Придніпров'я. Науково – теоретичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 33-37.

53. Саймон Г. Науки об искусственном / Г. Саймон: Пер. с англ. Э. Л. Наппельбаума. – М.: Мир, 1972. – 148 с.

54. Серета Т. В. Особенности общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд.

психол. наук: спец. 19. 00. 07 «Педагогическая психология». – М., 1987. – 193 с.

55. *Серль Дж. р.* Что такое речевой акт? / р. Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. – М., 1986. – С. 164-171.

56. *Словарь* русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985-1988. – Т. 2. – К-О, 1986. – 736 с.

57. *Словарь* украинского языка. Собранный редакцией журнала «Киевская старина». Ред. Б. Д. Гринченко. – Т. 2. – 3-Н. – К., 1908. – 578 с.

58. *Тихомиров В.* Современные образовательные технологии: Мировой опыт и положение дел в России / В. Тихомиров // *Alma mater*. М., – 2002. – №1. – С. 9-12.

59. *Толстой Л. Н.* Воспитание и образование / Л. Н. Толстой: Собрание соч. В 22-х т. – Т. 16. – М.: Художественная литература, 1983. – 447 с.

60. *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

61. *Философский энциклопедический словарь*. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

62. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко: Пер. с франц. / Вступ. статья Н. С. Автономовой. – М.: Прогресс, 1977. – 488 с.

63. *Чернов Ю. А.* Проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении / Ю. А. Чернов, Д. В. Артоболевский // *Медична психол. та психокорекція. Мат-ли II міжнар. читань*. – Харків, 1995. – С. 149.

64. *Энциклопедический словарь*. Т. IX А. Издатели Ф. А. Брокгаузь, И. А. Ефрон. – С. -Петербург: Типо – литография И. А. Ефрона, – 1893. – 674 с.

2. МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ У РЕФОРМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

2. 1. МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГІКИ У ПОДОЛАННІ СТАНУ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ КАТАСТРОФИ

Як ми вже розуміємо, відома теза про те, що „людина, це звучить гордо”, читай, буквально – будь-яка людина, що нас оточує, прекрасна, – помилкова, оманлива: *кожний є лише тим, що він відчуває, мислить і робить*. Якщо ми боїмось ходити тротуарами і їздити дорогами наших рідних міст, бо хтось вночі познімав кришки з отворів технічних люків, щось не так з нашими людьми. Якщо, виїхавши у вихідний за місто, ми не можемо знайти у зеленій зоні галявину, не захаращену битим склом від покинутих пляшок та порожніми іржавими банками з під консервів, щось не так на нашій землі. Якщо ми спостерігаємо немало колишніх країн третього світу, котрі на рівних обговорюють з провідниками G 7 і G 20 стратегії розвитку цивілізації, а у нас на батьківщині тисячі людей за гроші місяцями байдкували на майданах, підтримуючи кримінальну владу, замість того, аби будувати своїми руками власне майбутнє, щось не так в Україні.

Але чи можна уявити шлях подолання цього неосяжного безглуздя і безладу, без реформи виховання і освіти, котрі повинні давати поки що малій за віком людині вірні духовні, моральні орієнтири устрою її власного життя? Адже успішні шляхи того бажаного виховання, що прагне до спасіння людини, це шляхи, які направляють нове покоління спочатку до вірних почуттів, потім до розуму, моральності, здоров'я, світогляду, а потім професії і здатності долати погані впливи. Д. Лихачов, придивившись до відомої тези К. Маркса, мудро та вірно її переформулював: „Не буття визначає свідомість людини, але, навпаки, саме її свідомість визначає буття”. А це значить, коли молода людина не відбулась як думаючий критик існуючого стану справ і творець власної долі, існує загроза, що вона стане для когось іншого, частіше за все, не морального, корисливого лише засобом і матеріалом, вливаючись у доросле життя, що її несе як скалку потік. Саме від таких людей чуєш: „Я справді не є гарною людиною. Але ж чому? Тому, що навколо одні погані. Якби ж гарним було оточення, і я був би людиною порядною”.

Натомість нерідко чуємо від студентів, мовляв, наша система виховання і освіти чи не найкраща. На користь цього твердження вони нагадують, якимось у американських школярів спитались про дати початку і закінчення II Світової війни і мало хто зміг вірно відповісти.

Тоді як випускники наших шкіл не лише пам'ятають такі дати, але ще й багато важливих епізодів війни, знають основні фізичні і хімічні закони, вміють застосувати математичні аксіоми, теореми і правила, не рідко перемагають на міжнародних олімпіадах. Тому, стверджують вони, наші навчальні заклади з найкращих.

Запитуємо, а чи розуміють ці молоді люди, що система освіти існує не для того, аби випускники шкіл і університетів запам'ятавали нехай навіть важливі дати, визначення і правила, але саме для того, щоб вони гаряче бажали, знали як і вміли облаштувати достойне життя на своїй землі? Що нам, українцям нема куди подітись, ми маємо виходити генерацію молодих і діяльних, які не лише засвоїли шкільну та, інститутську програми, але й багато чого потрібного Людині зрозуміли й вміють самі добувати потрібні знання та уміло застосовувати їх у своєму житті? А для цього, як мінімум, віджила „школа пам'яті“, з її опорними сигналами повинна поступитись своїм місцем сучасній „школі почуттів і розуміння, мислення і діяльності“.

Але наша педагогіка може гордитись зовсім іншим, наприклад, тим, що один раз „імплантовані“ у свідомість дитини так звані „опорні сигнали“, за звичай впаюються навічно. Так, ця людина у юні роки раз і назавжди засвоїла і потім вже ніколи не сумнівається, що НАТО агресивний блок, який спить і бачить як би заподіяти нам шкоди, що Переяславська Рада назавжди зв'язала український і російський народи в єдину, неподільну сім'ю братніх народів тощо.

Відтак виходить, що майбутнього у нас, українців немов би немає, воно вже було навіки визначене у минулих століттях історії, а нам залишилось лише неперервне відтворювати вдавнені у свідомість стереотипи. При цьому утримання у свідомості засвоєних догм виправдовують у такий спосіб, мовляв, людина не може жити Іваном, що батьківства не пам'ятає! Але ж як бути з біблійною істиною: „А інший сказав був: „Господи, я піду за Тобою, та дозволь мені перш попрощатись із своїми домашніми“. Ісус же промовив до нього: „Ніхто з *тих*, хто кладе свою руку на плуга та назад озираться, не надається до Божого Царства“ (Лк. 9:61, 62).

Це означає, що наше культурне звернення до минулого має бути подібним до напруження тятиви луку, аби надати необхідне пришвидшення для вставленої у приціл стріли, – до упору, можливо далі назад, аби потім із силою направити її у попередньо намічену ціль (це вірно й для педагогіки). Тобто, якщо ми прагнемо істини, повертатись треба не до Переяславської Ради або ж часів СРСР, але ще й ще далі, а саме до витоків християнства і православ'я. Адже у наш час глобальною ціллю для українського суспільства і національної системи виховання та освіти

є „повернення людині людського обличчя”, інакше неможливим видається збереження державної незалежності у країні, люди якої не відчувають себе єдиною нацією. Неможлива також повноцінна інтеграція ще достатньо слабкої і не зовсім передбачуваної України у світовий діловий і економічний простір. Отже, впевнено йти шляхом ствердження державної незалежності ми будемо тоді здатні, коли переконлива більшість українців будуть відповідним чином само визначені.

І хоча б тому, що ось вже більше двох десятиріч років ніяк не можуть запрацювати у нашій країні, здавалося б універсальні економічні закони, притаманні ринковій економіці, можна зробити дуже серйозний і дуже сумний висновок, – *існує якійсь необхідний мінімум людяності громадян країни та її провідників (поваги до моральних цінностей, до себе, до своєї держави, до існуючих законів), аби дія економічних законів почала бути відчутною*. І навпроти, в країні, де дійсно людські якості проявляються ледве-ледве (ті, представники нації, що „наверху”, лишень прикидають, скільки віддати, аби від них відчепились, а той народ, що „знизу”, не розуміє того, що відбувається і не поспішає на протест ні акції вимагати від влади виконання обов’язків), економічні закони „не працюють”, „сплять”.

І все ж найбільш яскраво „успіхи” колишнього радянського навчання і виховання помітні в тому, що значна частина наших людей майже втратили здатність розрізняти, що є добрим, а що поганим, і робити власні відповідальні висновки. Вони бачать, відчувають на своєму гаманцеві, що «покращення їх життя» не відбувається. Що незрозуміло за якою логікою, всупереч законам, їх примушують сплачувати за газ не по ціні видобування в Україні, але по ціні російського плюс транспортування до газової горілки. Що розмір комунальних послуг стрибком збільшується у рази, і лише з часом на кільканадцять відсотків підростають заробітні плати і пенсії. Здавалося б отримана інформація ось-ось вже й стане актуальним знанням, призведе до відповідного дійсності самовизначення, але насправді таке відбувається з дуже і дуже незначною кількістю наших співвітчизників, для більшості це знання є недоступним, закритим. Чому ж так?

У загальному вигляді можна так уявити ланцюг діяльності людини по оволодінню знанням: отримання інформації – її розуміння – довіра до себе (неодмінна умова опанування отриманою інформацією) – адекватний умовивід, тобто відповідне знання про сутність ситуації чи явища – переконання у тому, що отримане знання є об’єктивним, вірним – наступна адекватна дія (нове самовизначення, рішення, дія). Ми виділили шрифтом другу і третю ланки, адже саме тут зазвичай відбуваються збої в діяльності інтелекту людини – продукту «школи пам’яті», які перешкоджають людині отримати відповідні подіям висновки.

Але можливо для тих, хто визначає поступ національного виховання і освіти, наведене не аргумент, якщо на кону у цій темі питання про збереження радянської практики ідеологічного „штампування” покірної владі юрби люду? Аж як щиро висловився на одному з публічних виступів лідер Комуністичної партії Російської Федерації Г. Зюганов: „Ідеї подібні до гвіздків, чим дужче їх забивають, тим глибше вони входять”. Відтак і утримується наш вітчизняний консерватизм, як туга за „світлим минулим”, саме звідси консерватизм у нас такий неосвічений, маргінальний, суржиковий, – від нестатку культури особи?

Отже, знання про будь що людина може сама формувати, якщо має для цього відповідні, набуті і розвинені у процесі освіти властивості. Якщо ж таких властивостей вона не набула, то починає озиратись навкруги, задаючи питання: „Підкажіть, як тлумачити те, що я спостерігаю?” Відтак думка авторитетної для регіону, групи людей постаті замінює їй власну культурну роботу з організації свого розуміння: „Якщо вже сам... так сказав, значить так воно і є насправді!”

Але варто не забувати, що люди викохані в інших практиках виховання і освіти, і це ми спостерігаємо у блоках новин з-за кордону, багато що розуміють самі і часто мають власну позицію, а отже, коли потрібно, вони дружно виходять на масштабні акції протесту. Це з саме зробили сотні тисяч тих українців, хто вийшли восени 2013 р. на майдани. Тож воістину люди, які мовчки не отримують по півроку й більше свої кривні, чесно зароблені, не вартують на співпереживання, бо вже через місяць-другий вони мали б припиняти роботу і виносити своїх провідників за прохідну. Але хіба ми не чуємо у новинах про колективи наших шахтарів, судноремонтників та інших трударів, які інколи не пам'ятають, коли в останнє своєчасно отримували зароблене важкою працею?

Таким чином, існує прямий зв'язок між тим, чи змогла знайти у собі сили, колісь сформована радянською владою людина, аби порвати із світосприйняттям бездушного і дисциплінованого „людино – гвинтика”, та її теперішньою здатністю брати відповідальність за своє нинішнє і майбутнє життя. Не подолавши „забитих, як гвіздки” у свідомість стереотипів, вона не зможе обрати на виборах найбільш достойних, не буде здатною мужньо і твердо стати і діяти поряд з ними у загальному прагненні до змін.

Як бачимо, *руйнація цілого народу, країни*, свідками чого ми являємось, має не лише політичну та правову, адміністративну й економічну складові, вона має *яскраво виражений педагогічний вимір*. Відтак, немає серйозних підстав вважати головним завданням сучасної вищої школи лише якісну спеціальну фахову підготовку майбутніх спеціалістів. Одного такого орієнтиру у ситуації глибокої духовної і соціальної кризи цілої нації надто

замало. До нього повинен бути доданий ніяк не менш важливий пріоритет становлення моральної, гідної й свідомої, відповідальної та діяльної особи, яка єдина здатна будувати своє власне майбутнє.

Викладені у другому розділі монографії положення, на наше переконання, належать до кола цілком об'єктивних й цілком сучасних відомостей про людину, її неподільну трискладову структуру (душу, дух і тіло). Адже ми прагнули до комплексного залучення культури відповідних положень педагогічної, православної та філософської антропології, а також інших наукових даних про людину. Спрощене розуміння сутності феномену людини, чим був примітний відтинок двох останніх десятиліть для вітчизняної педагогіки, радянська уява про місце людини у суспільстві і на виробництві, лише як про такий собі „людський фактор”, призвели нас до стану, що має усі ознаки явища антропологічної катастрофи. Раніше ми вже зазначали, що під *антропологічною катастрофою* маємо на увазі багатовекторні потужні руйнівні наслідки від не розуміння ролі власних мислей, слів і дій людей у визначенні ними власного майбутнього, не бажання і не вміння брати на себе тягар відповідальності за ситуації у вихованні і освіті своїх дітей, за ситуації на виробництві та у суспільстві.

Резюме. Саме внаслідок поданого, засвоєння базових ідей і теоретичних поглядів педагогічної, православної та філософської антропології та, на їх основі, широка практика впровадження основних положень педагогічної антропології це нині чи не найбільш важлива ділянка культурного впливу на особистість майбутнього спеціаліста з вищою освітою. Натомість існуючі в дійсності гострі проблеми становлення такої особи та фахівця не дають підстав вважати, що наша вища школа, взявши за орієнтир забезпечення перед за все гарної фахової підготовки майбутніх випускників, стоїть на вірному шляху. Відтак, просвітництво викладацьких кадрів у контексті засвоєння і наступної реалізації ними на практиці ідей педагогічної антропології, це чи не єдиний, у критичних умовах що склались, шлях надійного подолання кризи „з низу”, тобто коли справжня перебудова йде безпосередньо від зусиль педагога, котрий не очікує вказівок „з центру”.

Відомо, до кола так званих „інноваторів”, тобто людей з дійсно перетворюючим відношенням до дійсності, належать не так вже й багато фахівців у своїх галузях, загалом їх у кожній царині не більше ніж 10 %. Але якщо хоча б така кількість викладачів вищої школи першими приділять щиру увагу становленню моральної і відповідальної, професійної і діяльної особи інтелігента і спеціаліста, цього буде достатньо для початку позитивних змін ситуації в українському суспільстві, для історично відносно швидкого прилучення України до кола розвинених і шанованих країн світу.

2. 2. АНТРОПОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТИ

Відомо, що термін „Педагогічна антропологія” вперше застосував М. І. Пірогов у своїй статті „Питання життя” (1856), з часом його уточнив і наповнив конкретним змістом К. Д. Ушинський у багатотомній праці „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”. Тим самим, була започаткована нова потужна педагогічна логіка, яку можна пояснити так: „Якщо ви бажаєте вчити Миколу історії, ви мусите вивчати і самого Миколу, і історію”!

За відтинок часу, що минув, педагогічна антропологія зайняла своє місце в системі педагогічного знання і входить у педагогіку, як її складова частина. Тому для відповіді на питання, що нині являє собою педагогічна антропологія, необхідно звернутись до того, що ж таке педагогіка. В загальному розумінні, *педагогіка* – це наука і мистецтво вдосконалення людини і груп людей за допомогою виховання, освіти і навчання.

До системи педагогічних знань, як її умовно скомпонував російський вчений Б. М. Бім-Бад, входять три головні області.

1. *Педагогіка як наука і мистецтво*. Область знання про педагогіку як теорію і практику має назву *філософія педагогіки*, або *загальна педагогіка*. Вона відповідає на наступні нагальні питання: Чи необхідна педагогіка як наукове знання про виховання? Якщо необхідна, якою вона має бути? Якою є природа педагогіки на відміну від інших наук і видів мистецтва? Природа ж педагогіки як науки і мистецтва виховання похідна від природи виховання, від розуміння її сутності. Тому основою філософії педагогіки виступає теорія освіти, виховання і навчання.

2. *Теорія освіти, виховання і навчання*. Відповідає на питання про природу освіти, виховання і навчання, про їхню необхідність і можливість. Її предметом виступає процес виховання і навчальний процес. Освіта, виховання і навчання людини залежать від розуміння природи людини, від знання можливостей і границь її розвитку. Саме тому у фундаменті теорії виховання знаходиться знання про людину, як таку що виховують (навчають), і про вихователя (учителя, того, хто прагне, аби людина навчилась).

3. *Педагогічна антропологія як фундамент усього каркасу педагогіки*. Частина педагогіки, присвячена пізнанню людини як вихователя і вихованця, саме й називається педагогічною антропологією. Відповідає на питання про природу людини і суспільства, про вихованість і навченість людини і окремих груп людей. На педагогічній антропології ґрунтується теорія освітньо-виховних процесів, а на ній вже будується теорія педагогіки.

Структуру педагогіки умовно можна уявити як піраміду, її фундамент формують узагальнюючі положення про людину як суб'єкт і об'єкт виховання, чим опікується педагогічна антропологія. Перший поверх тут теорія виховання, а на вершині піраміди знаходяться ідеї про педагогіку, як науку і мистецтво – загальна педагогіка (радше, філософія педагогіки).

Очевидно, „надійність і міцність” усієї цієї конструкції визначає ніщо інше, як якість фундаменту. Якщо на хвильку припустити неможливе, що людина – це усього лише біологічна істота, такі напрямки її вдосконалення як культурі відповідні виховання та освіта й відповідно набування якостей „душевності і трансцендентності” принципово неможливі. Тож у свою чергу, за такою логікою, і педагогіка як знання про виховання не лише непотрібна, але й неможлива. Натомість мова може йти про принципи дресирування, тобто усього лише про засоби становлення у неї умовних рефлексів.

Як видно, усе без виключення, що може і повинне міститись на самих різних поверхах педагогіки, визначається саме її фундаментальною частиною. Відтак будь-яке положення педагогічної антропології примусово тягне за собою відповідну йому тезу у теорії виховання, освіти і навчання. Скажемо ще більш жорстко: *педагогічна антропологія напрацьовує ідеї, які пронизують усі поверхи складної конструкції педагогіки від її низу, до верху.*

Педагогіко-антропологічні основи педагогіки пов'язані із нашим розумінням природи дитини. Тому тут знаходить своє місце природничо-науковий підхід, який розглядає людину як частину природи, тобто її біологічну компоненту. Соціологічна течія природу людини вважає похідною від суспільства, а індивідуальну свідомість, від колективної. Теологічна педагогіка базується на вченні про людину як образі і подібності до Бога.

Тож антропологічний напрямок у педагогіці відзначається єдино можливим багатовекторним підходом до питань походження і, відповідно, до особливих процесів становлення і розвитку особистості. Саме тому, педагоги-антропологі досліджують і використовують одночасно взаємодію біологічних, соціальних і духовних факторів в структурі особистості. Відтак у випадку, якщо будь-хто з педагогів, виходячи із своїх світоглядних установок, полишає без уваги якусь групу вказаних факторів, він не лише неправомірно збіднює природу людини, але одночасно неприпустимо спрощує зміст педагогіки, збіднює направленість і зміст виховання, освіти і навчання.

Зауважимо, що Бім-Бад, який виражає фактично офіційну педагогічну думку інтелігентної педагогічної спільноти Росії, підкреслює, що релігія

нині розглядається педагогічною антропологією як „дуже серйозне джерело знань про відношення людини до життя, смерті і безсмертя. Це відношення у великій мірі відповідальне за наш образ і за наші шляхи, за цілі, які ми обираємо у житті, і за способи, якими ми користуємось для досягнення цілей“. При цьому, „усе найбільш складне у житті людини розв'язується релігійною свідомістю... Віра стишує страх, замиряє з долею, нагороджує за муки – нехай пізніше, але воздає за страждання і втрати. Головне ж – *дарує безсмертя*, відповідає на численні питання „чому саме?“ (69). Дійсна цінність цих уявлень колосальна, бо саме вони визначають відношення людини до світу і взаємодію з ним. Без них людина знаходить себе незахищеною і самотньою, а оточуючий макро- і мікрокосм – ворожим, абсурдним, зарозумілим, таким що заслуговує на відразу, ненависть і навіть знищення.

Антропологічне мислення у педагогіці має багату історію, особливо важливими є результати застосування антропологічного підходу до розв'язання педагогічних проблем у науковій дискусії 1750-1850 рр., що відбулись у Європі. Так, великий внесок к розвиток ідеї природі відповідного виховання вніс своїми парадоксальними і глибокими спостереженнями Ж. Ж. Руссо, до яких ми повернемося в одній з наступних статей другого розділу монографії. Він показав визначальну роль взаємодії молодого людини із її середовищем, що суттєво більше відповідає людській природі, ніж вплив на неї з боку вихователів. І. Кант довів не лише потребу, але й можливість такої педагогіки, яка дозволяє людям менш досконалим виховувати людей більш досконалими. Знайшли своє місце у цьому шанованому ряду праці І. Г. Песталоцці, Г. В. Ф. Гегеля та К. Д. Ушинського.

Причини необхідності якнайшвидшого відродження традицій і подальшого розвитку педагогічної антропології визначаються для країн, що утворились на території колишнього СРСР, рядом спільних для них факторів. Серед них відторгнення, не сприйняття значною кількістю людей свободи, що так неочікувано прийшла до нас. Невміння цією свободою користуватись, не вдаючись до помітних супутніх зловживань. Це й спротив частини громадян тому, як реалізується право на економічну свободу.

У той же час, насправді дуже мало (вибірково, „партійно“, тобто, традиційно по-радянські) досліджуючи людину, українська педагогіка до сих пір не змогла зайняти конструктивну позицію, тож вона лише частково, вельми поверхнево впливає на різноманітні педагогічні процеси, які проходять у навчальних закладах різних типів. Невідкладність відновлення і розвитку педагогічної антропології як

цілісного і системного знання про людину, що виховує і сама виховується, про людину як суб'єкт і об'єкт освіти диктується задачами глибинної реформи змісту, методів і форм освіти, задачами пошуку нових типів освітніх практик. Адже структуру процесів освіти і виховання можна насправді зрозуміти лише відносно структури цілісної (трьохскладової) природи людини. Аби дати загальноосвітній і вищій школі надійні орієнтири для їхнього пере устрою, педагогічній антропології треба підвести під них відповідні зміст, методи і форми освіти.

Педагогічна антропологія призвана давати матеріал і „методологічні креслення” для усіх освітніх наук, не тільки для самої педагогіки: для філософії освіти, історії педагогіки, стратегії освітньої політики тощо. Підкреслимо, що саме педагогічна антропологія визначає стратегію освіти, адже лише вона вивчає розвиток людини цілісно і системно, у перспективі усього її життя, тільки вона вивчає дитинство і юність з точки зору стану особи в період її зрілості і старості. Відтак вона є незаперечною базою психологічної і діагностичної, профорієнтаційної і санітарно-гігієнічних служб.

За допомогою педагогічної антропології, нарешті, можливо суттєво вдосконалити навчальні посібники і навчальні матеріали, як для учителів і викладачів, так і для учнів та студентів. Адже традиційні для країни впродовж десятиліть консервативні основи теорії і практики виховання та освіти вже не є адекватними у нашу „зламну” епоху. Адже відсутні необхідні сучасні основи виховання і освіти, що можуть забезпечити реальне подолання нашою країною складнощів перехідного періоду, становлення дійсно стабільного, справедливого і правового суспільства.

Цілком зрозуміло, що педагогічна антропологія є складною, комплексною дослідницькою областю, яка знаходиться на межі релігії і філософії, наук і мистецтва, інших видів суспільної свідомості і різних суспільних практик. До кола фундаментальних, а також допоміжних областей пізнання, зміст і методи яких залучає педагогічна антропологія, окрім названих, входять аксіологія, антропологія біологічна і культурна, бізнес, військові науки, дефектологія, мистецтвознавство, історія громадянська, історія дитинства, історія школи, кібернетика, криміналістика, а також деонтологія, кримінологія, культурологія, літературознавство, логіка, медицина тощо.

У своїй об'єктивній частині педагогічна антропологія виділяє у якості предмету свого інтересу людину, як суб'єкта і об'єкта освітньо-виховного процесу, а також явища і процеси педагогічного впливу людини на людину, включаючи виховання людини людиною. Якщо радянська педагогічна антропологія мала на увазі людину переважно як предмет

виховання, то сучасна мислиться у якості області знання і пізнання, предметом яких є усі частки освітнього процесу, що пов'язані між собою суб'єкт-суб'єктно.

Педагогічна антропологія *побудована на наступних твердженнях.*

В людині неподільно з'єднані у загальне ціле спільне (загальнолюдське), особливе (притаманне нації, народу, своїй національній культурі, часу, місцю проживання), а також окреме (одиночне, неповторне та індивідуальне). Врахування усіх цих аспектів виступає необхідною передумовою і важливим методом отримання наукових фактів, діагностики, передбачення і рекомендацій для практики, де педагог має справу з конкретною людиною.

Це також аксіома про можливість людини бути вихованою і навченою, аксіома цілісності і неподільності особистості, єдності спільного, особливого і окремого в кожній людині, аксіома активної орудійно-знакової природи душевних сил, вищих психічних функцій і здібностей людини, аксіома апперцептивного характеру набування будь-якого досвіду (тобто, лише на підставі залучення особливостей досвіду вже існуючого у свідомості людини), аксіома пластичності (мінливості) усіх особистих властивостей, аксіома розвитку душевних сил внаслідок взаємодії вроджених програм зростання й розвитку з оточуючим людиною світом природи, речей, соціальних установлень, а також із світом культури.

Як ми показали в першому розділі монографії, вперше, замість різноманітних знань та умінь, яким зазвичай навчали софісти і ритори у Древній Греції, філософ Платон *ціллю освіти* поставив набування мудрості, здатності душі до спостережливості явищ витоків дійсного буття, тобто явища Бога. Досягненню цієї мети він і підпорядкував усю організацію навчально-виховного процесу у своїй академії. Відтак освітня програма академії містила три основних блоки: державна практика, наукове знання і мудрість. Окрім того, в ній були представлені також три освітніх рівня: навчання у гімназії, отримання вищої освіти у рамках академічних занять з філософами і вченими, нарешті подальше вдосконалення в науках спільно з колективом знаних філософів-одномумців.

Від одного ступеню освіти до іншого коло дисциплін, а це були вчення про числа або ж арифметика, вчення про фігури – геометрія, астрономія і гармоніка, практично не змінювалося. Специфіка опанування знаннями полягала не у розширенні кола дисциплін, але у досягненні усе більшої глибини проникнення у тонкощі, у вмінні підмітити, застосувавши діалектичне мистецтво, єдине у суцшому. Тож чим глибшим ставало

осягання наук, тим вужчим ставало їхнє коло, аж допоки знання вищих начал „як раптове світло“ не загорялось в душі людини (37, с. 41).

У наш час сутність *загальної освіти* вбачають у розвиткові загальних властивостей особи, тобто універсальних способів її діяльності, генеральної людської здібності, якою є здатність працювати, а також здатності до постійного самовдосконалення. Загальна освіта виступає базою наступної або ж супутньої спеціалізації, тобто поглибленого розвитку спеціальних здібностей до окремих видів діяльності. При цьому задля блага особистості і суспільства людині у ході освіти необхідно набути таких здатностей і властивостей, особливостей, достоїнств й досконалостей особистості, які самі по собі, стихійно, випадково, поза межами педагогічного впливу майже не формуються.

Тоді як *вища освіта* в сучасному світі не може бути нічим іншим, як умовно межею, умовно визначеним обсягом змісту та характерним способом засвоєння існуючих норм культури, при якому людина свідомо формується не стільки, як фахівець, але у першу чергу як інтелігент, що мусить відповідати очікуванням суспільства відносно носія культури, котрим перед за все він повинен бути. Підкреслюємо, це не споглядальне, але діяльне самовизначення випускника вищого навчального закладу, що позначене власною відповідальністю освіченої особи за те, аби у „місті її присутності“ плин подій підпорядковувався існуючим для цього випадку нормам (моральним, професійним і правовим). Або ж, якщо відповідних норм не існує чи вони з якихось причин невідомі конкретній людині, її дії в умовах сучасної України повинні відповідати духу християнської ідеї, яка виступає позитивною альтернативою поширеній тезі, мовляв, якщо не знаєш як вдіяти, поступай згідно норм закону. Закони, написані людьми, разом узяті все рівно будуть важити для самостійного визначення правильного способу поведіння християнина менше, ніж ті, що дані йому Спасителем в одній лише Нагорній Проповіді.

Освіченою ми вважаємо людину, здатну побудувати і реалізувати „образ“ свого життя у відповідності до усвідомленого власного вибору (6, с. 24). При цьому найбільш важлива ціль освіти полягає у „запобіганні“ формуванню руйнівних і само знищувальних типів характеру і форм поведінки. Тож перша турбота вихователя полягає у тому, аби готувати юнку до вірного, не одномірного прийняття цього світу і, одночасно, до обережного й творчого вдосконалення молодшої особи. У цьому сенсі освіта є попередженням про наявні пастки і ризики для життя, у тому числі про загрози ілюзій і помилок, можливих фіаско і катастроф.

Нездолання потреба людини полягає в тому, аби відчутти значущість її буття для себе та інших, адже саме це робить людину людиною, інакше

вона може знищити у той чи інший спосіб як саму себе, так і інших. Для упередження соціальних і індивідуальних трагедій, для „терапії” людських душ, особливо у катастрофічні епохи зламів і потрясінь, виховання і особливо освіта мають сприяти становленню особливого типу свідомості, – відкритої і вільної, цілісної і системної, без якої виникає феномен „поховання людей” під руїнами колишніх віджилих стереотипів, під завалами протиріч, полярних, часто не пов’язаних між собою потягів, що відносяться одночасно і до минулого, і до сьогоденного, і до майбутнього.

Поняття „освітній простір”, яке з’явилося у середині 1990-х років, позначається як „існуюче у соціумі місце”, де суб’єктивно задаються безліч відносин і зв’язків і здійснюються направлені дії спеціальних видів державних, суспільних і змішаних систем, пов’язаних із розвитком індивіда та його соціалізацією. Можлива також наявність направлено створеного внутрішнього, індивідуального освітнього простору, становлення якого відбувається у досвіді людини (31, с. 36).

Ретельно, з урахуванням зазначеного, сформований зміст освіти має допомогти інтегрувати в органічне ціле навчання і виховання, навчальну діяльність і підготовку, розвиток людини та соціалізацію. Саме тому зміст освіти постає як система діяльностей разом з їхнім культурним наповненням і має врівноважувати розвиток духовної і розумової, емоційної і ціннісної, вольової і фізичної сфер людини. Педантропологічний підхід вимагає постійного переносу набутих способів і видів діяльності на усе нові ситуації, тож як видно, – найціннішими компонентами освіти є передача і напрацювання досвіду успішної самостійної діяльності, позитивного спілкування та емоційного відношення до оточуючого світу.

Відмітимо ще одну актуальну обставину, притаманну сучасному світу, для якої є важливими настанови педагогічної антропології, а саме – значне поширення антисоціальної, протиправної поведінки частини дітей і молоді, засилля не лише девіантного, непристойного масового поведіння, але й справжніх правопорушень, чим опікується такий напрям педагогіки, як деонтологія. Педагогічна антропологія має виконувати „протекторну функцію” за рахунок попередження про можливі помилки і загрози, що криються в освіті і практичній діяльності викладачів, коли вони стають шкідливими, отупляючими і спокушають до розпусти.

Наприклад, „отупляючою” освіта стає через засвоєння учнями і студентами чужої, далекої від них інформації, нав’язаної педагогом, яка в дійсності їх не цікавить. Така освіта була потрібна правлячим групам,

аби готувати людей до забезпечення ними суто виконавських, майже механічних функцій (йдеться про технологію виготовлення „людино-гвинтиків“). Вона заглиблювала людей у зашкарублість і тупу покірність, тобто в інерційний, автоматичний, «напівсумеречний» стан.

Технологію формування відповідного „бандерлогу“ рабського образу думок і поведінки докладно вивчив і талановито описав французький психолог кінця XIX – початку XX століття Гюстав Лебон. Викладені ним специфічні принципи, методи і форми маніпуляції свідомістю, пригадує Гітлер у „Майн Кампф“, але вони були поширені не лише у нацистській Німеччині. Опорні точки квазі теорії Лебона це зерна соціального зла, які, „набухаючи“ в свідомості людини, кожного разу відтворюють бажаний правлячій верхівці емоційний стан натовпу, а люди у цей час самі прагнуть, потребують його відтворення.

У такий спосіб „завантажена“ людина мимоволі ні вибудовує свій світогляд, залишаючись носієм невеликого кола зв'язків із світом, являючись вузьким спеціалістом у своїй професії, а про усе інше знаючи вельми побіжно. Саме тому її не важко обманути, при цьому вона із вдячністю сприйме неправду, якщо їй піднести будь-яку брехливу, але обов'язкового спрощену, зрозумілу картину світу, прикладом якої у СРСР слугує масове поширення причинно-механістичної картини світу (КС). Будучи примітивною для розуміння, вона обіцяє „взятій у полон“ таким чином людині особисту вигоду, надає їй підстави гордитися собою (тобто саме такою, якою вона є), а також звільняти її від власної відповідальності за себе і оточуючий світ (58).

Успіх такого „світогляду“ закріплюється чеканими формулюваннями основних ідей у лозунгах і закликах, які мають постійно повторюватись у наочних і таких, що запам'ятовуються, формах. Слабко освічена людина переживає щире щастя, коли їй надають картину світу за допомогою спрощених, неважливо у якій мірі брехливих, але цілком вірогідних, ідей. Приміром: „Уся історія людства є історією боротьби класів“ (марксизм), або ж „боротьбою рас“ (гітлеризм). Або, «українці це бандерівці і фашисти».

У цьому випадку, здійснюючи відповідний аналіз, педагогічна антропологія зосереджується на висвітленні анти людської технології виховання недоумків і негідників, в основі якої застосування досвіду тисячолітньої практики експлуатації спокуси та інших слабкостей, що існують у людській природі.

Батьки можуть, навіть не усвідомлюючи цього, формувати потенційного злочинця, якщо будуть переконувати молоду людину у фаталізмі, непереборності її відповідних схильностей: „Ти весь пішов у свого прадіда, тата, маму“ і т. п. Дуже загрозливою є переконаність

педагога в тому, що компенсувати недоліки людини неможливо, що вона практично не може бути вихованою, що нею керує щось, не підвладне нашому педагогічному впливу. Постійно підтримує у житті вихованців раніше накопичене ними погане й настирлива віра такого педагога у дурну природу людини. Наприклад, переконання, що майже будь яка дитина краде, а отже постійна підозра у крадіжках може дійсно спровокувати злодійкуватість, спочатку „назло”, із цікавості, а вже потім формується відповідний спосіб життя.

До становлення злочинця може спричинити також нав'ювання вихованням презирливості до людей. Для цього треба лише змалечку акцентувати увагу на кожній людині, підкреслюючи в ній погане; зле відзиватись про оточення, підозрювати його у зловживаннях, низьких мотивах, в очі бути підлабузником, а поза очі говорити про нього погане. Саме тому майбутній злочинець, в таких умовах, має з молодих нігтів чекати обману від оточуючих, страхатись людей, він повинен накопичувати досвід самоствердження за рахунок приниження оточуючих.

Аби виховати потенційного насильника, потрібно окрім цього поселити в дитині жалість до себе, до несправедливості власної долі, своїх не заслужених труднощів і проблем, до себе, чи не завжди скривдженого. У такий спосіб вихованець, якого привчили служити лише собі, лише власному благополуччю, причому у будь-який спосіб, стає кандидатом у небезпечні злочинці. Адже дійсний негідник цінує лише власне життя, для усіх інших наготові ганебна філософія, буцімто „життя – копійка”, – тож перервалось чиясь життя, ми збідніли лише на цю саму копійку. У такий спосіб в душі людини зростає відчуття своєї очевидної переваги над іншими.

Дуже важливою тут також є деформуюча роль брехні, будь-яких видів обману дітей дорослими, бо ж вихована у нечесності людина стає на ноги із усвідомленням, що світом править хитрість, а також груба сила та підступність. Сутність злочину, – насильственне відняття тих або інших благ у людей, влаштування життя за рахунок інших. Аби виправдати перед собою своє паразитування, злочинець має носити у собі ненависть до суспільства, звинувачуючи його у ворожості до себе. Ось чому педагогічна антропология наголошує, треба давати позитивний, щасливий досвід соціальної взаємодії кожному учневі і студенту, вихованцеві та наставнику, який ним опікується.

Резюме. Педагогічна антропология дає точні настанови, як формувати людину моральну й діяльну, знаючу та відповідальну. Педагогічна антропология показує, також, що можна довго і сумлінно чомусь вчитись,

стаючи при цьому усе тупішим, дичавіючи на очах і лише віддаляючись від істини. Педагогічна антропологія попереджує, виховання і освіта в деяких випадках можуть бути максимально загрозованими як для особистості, так і для суспільства. Одночасно вона підказує діаметрально протилежні шляхи і способи, форми і методи освіти, які надійно забезпечують знаннями й майстерністю, розвиток здібностей і покликання; показує економні за часом і зусиллями педагогів шляхи, підводячи учнів і студентів до самовиховання і самоосвіти, саморозвитку і самоконтролю.

2. 3. РОЗГЛЯД ОСОБИСТОСТІ У СФЕРАХ БУТТЯ

Звертаючись до поняття „особистість”, як переходу індивіду до стану людини суспільної, ми виходимо із визнання існуючої поки що онтологічної незавершеності нашого розуміння про сутність явища особистості людини, адже становлення та прояви особистості не можна пояснити лише відомими зовнішніми чинниками.: „Особистість не може бути об’єктом наукового вивчення з тією ж повнотою та обсягом, як предмети зовнішнього світу. Вона завжди залишається непізнаваною у своїй глибинній сутності... Як образ Божий, особистість не потребує ніякого причинно-генетичного пояснення. Єдиний спосіб пояснити особистість у повній неділимості та непорушності її структури буття полягає у визнанні догматичної істини про створення її Богом із нічого” (3, с. 17).

Ми виходимо, також, з того, що всебічний аналіз життя людини можливий у трьох сферах її буття – у природному існуванні, соціально-культурному житті та релігійному житті (там же, с. 19). Областю дослідження власне психолого-педагогічних дисциплін виступають процеси, що відбуваються в інтелектуальній, емоційній, духовній сферах особистості людини, її поведінці і взаємовідносинах з оточуючою дійсністю. Ці процеси характеризуються змістом наступних визначень.

Розвиток особистості. Процес, притаманний внутрішній структурі особистості, що описує зміни, які в ній відбуваються. Розвиток особистості розуміють як процес очевидного проявлення того, що в ній було присутнім із самого початку як потенційне, отже вже є даним, це наочне виникнення нового, того, чого раніше не було.

Виховання – „вирощування” людини, яке враховує усі три вказані сфери буття її особистості, не оминаючи задачу розкриття її душі; до того ж завжди має риси національного характеру. Тому виховання розуміють, як культурі відповідну допомогу у *живленні* (в рос. мові від слова „воспитание”, т. е. *питании*) усіх складових сторін особистості. Виховання передбачає комплексний вплив на тілесну, душевну та духовну

сфери буття людини. В умовах значної частини України це й створення сприятливих умов для формування особистості під благодатним впливом перед за все різних течій християнства. Так, виховання у православній антропології розуміють як сприяння у справі спасіння. Адже: „Тільки в такій постановці питання виховання набуває свого сенсу як підготовка до життя у вічності вже тут, на землі” (67, с. 31).

Формування особистості. „Формування – це те, що протистоїть закону розпаду, що веде до подолання хаосу та до оформлення життя як стійкої й цілісної структури” (3, с. 20). Визначаючи формування як процес становлення особистості, оформлення структури її буття, ми виходимо з того, що вплив на особистість (з боку батьків, педагогів, соціуму тощо), у тому числі й у ході виховання, є лише частиною, одним з факторів цього масштабного процесу. Усвідомлюючи формування особистості як її тілесне, душевне та духовне становлення, православна антропологія визнає пріоритет духовного начала як універсальної реальності людського життя. Дух є нематеріальний, тому не відчувається через почуття, але згідно догматів релігії саме дух є тим стрижнем, який *формує* людину як єдине ціле, як особистість, що має бути створена за образом і подібністю до Бога.

У педагогічній літературі розрізняють *стихийне та ціле направлене формування особистості*. Отже прояснення сутності формування людини необхідне для правильної постановки власне педагогічних цілей і задач. При цьому будь яка виховна концепція виходить із деякого набору антропологічних уявлень. Антропологія ж відповідає на запитання: що таке людина? Яка її фізична, психічна та моральна сутність? Яке її місце в світі та в чому найвищий сенс її буття?

Матеріалістична ідеологія, яка довгий час панувала в нашій країні, виходила із того, що буття людини цілком визначається біологічними та соціальними факторами. Це дозволяло вважати, що процес формування людини може бути повністю прогнозований та контрольований. Термін „формування” став основним у значенні процесу цілеспрямованого впливу на особистість, тобто її творення не „із середини” за рахунок її власних зусиль, але немов би впливаючи на неї ззовні.

Народились відповідні ідеї формування якостей психічної діяльності людини: її мислення, пам’яті, уяви, сприйняття. Була створена теорія поетапного формування розумової діяльності. У педагогіці виникали методи забезпечення інтелектуальних, естетичних, моральних, патріотичних та інших якостей особистості вихованця. Хоча після розпаду СРСР така практика виховання вже не утримується, але натомість

звільнилось поле для різноманітних, нерідко слабо обґрунтованих, педагогічних експериментів.

Демократичні перетворення в суспільстві, що були започатковані, призвели до того, що найбільш поширеною нині стала виховна концепція, основана на філософії гуманізму. Відмова від ієрархічних відносин у виховному процесі (коли суб'єктом виховання виступав учитель, а його об'єктом – учень), притаманна педагогіці гуманізму, обумовила розвиток так званої педагогіки співробітництва з її принципом рівних прав вихователя та вихованця і основним завданням – само актуалізацією особистості (її само визначенням, відповідальністю за вибір тощо). Само актуалізація особистості вихованця як розкриття і втілення її потенційних можливостей *постає тепер основною проблемою у виховній концепції гуманізму*. Адже у цю концепцію закладене сподівання, що в людині все що є від початку, являється позитивним.

Але як побороти у педагогічній практиці наше гостре відчуття протиріччя між високою відповідальністю за дотримання нормативно встановленої традиції, норм культури у їхній стрункій впорядкованості, та живим життям з його хаотичністю і прагненням встановлений раніше порядок змінити? Бо ж нерозривність обох полюсів буття задана нам тепер у більшій мірі, ніж будь якому минулому поколінню. Визнаючи цю нерозривну подвійність, акцент варто робити все ж на принципах культури, на приборкуванні нею інстинктів та стереотипів повсякденного життя. Не можна миритись із існуючими твердженнями, що все, пов'язане із поняттями структури, відповідальності, істинності, права, об'єктивності, це застаріла нісенітниця. Існую, мовляв, я та моє переживання, мій інтерес, що стає „моєю користю”, та ще переживання та користь мого друга, а усе інше бундючна неправда. Але це є наявна атмосфера нашого часу й вона загрозлива, тому що *людина не може існувати без регулюючої її вчинки норми* (24, с. 50).

Отже, педагогічна антропологія передбачає неодмінне залучення культурних норм, необхідних для самого існування людини як такої. У той же час, гуманістична психологія і педагогіка виходять із визнання гармонійності людського ества, а також приймають чисельність та рівність ціннісних орієнтацій (так званий плюралізм думок). Вихователь і вихованець можуть мати різні моральні установки, але це не повинно заважати їхньому співробітництву. Функція вихователя у вищій школі зводиться до ролі помічника (модератора), який сприяє розкриттю та реалізації позитивних мотивів, потреб та інтересів студентської групи та кожного з її учасників (64, с. 114).

Поza сумнівами, *педагогіка співробітництва* (або само становлення людини) більш людяна у порівнянні з тією педагогікою формування, яка у нас існувала, почасти її називають „педагогікою не насилля”. Позитивним аспектом такого підходу є допомога вихованцю у розкритті талантів, врахуванні індивідуальних особливостей та схильностей; тут вихованці не потерпають від формуючого впливу вихователя „заради відсторонених педагогічних ідей”. Саме тому педагогіка без насилля усе ж зберігає деяку цілісність особистості, допомагаючи стихійному оформленню структури її буття.

Спасіння особистості як кінцева мета виховання. Православна педагогіка визнає неповторність кожної людини та нерідко не сповідання нею шляхів Господніх, але це не означає, що педагогіці не відома кінцева ціль виховання. Не зазіхаючи на божественну свободу людини та побожно ставлячись до тайни її призначення, педагог-християнин тим не менш має докладати зусилля, аби у формуванні особистості вихованця перемагали духовно здорові тенденції. Сповідуючи ієрархічний (побудований на пріоритетах), підхід до виховання, православна педагогіка виходить з того, що *людині належить* у першу чергу не „розвиватись” та „реалізовуватись”, але *спасатись*. І в світлі цього у православ’ї стрімко зростає роль вихователя (й педагога), активність і відповідальність останнього за наслідки тих впливів, з якими він звертається до вихованців.

Важко не погодитись з думкою, що „ідея духовної допомоги зваблива як ніяка інша, особливо коли вона підноситься високими словами” (1, с. 184). Надзвичайно легко у благородному намірі педагогу побачити себе вправним будівельником, „каменярем” відносно людських душ, що вміло формує майбутніх мешканців Царства Небесного, подібно до того, як формували будівників комунізму. Але у цьому підході відчувається насилля, а як і будь яке насилля, воно може потягти за собою непоправні наслідки.

В онтологічній глибині кожної людини живе тайна її свободи, і ніяка інша людина не може бути суб’єктом насильницького впливу на неї, які б високі цілі при цьому не виголошувались. Сам Господь не обмежував свободу людини навіть тоді, коли учень Його, Іуда, зробив свій вибір: Тоді Ісус промовив до нього: що робиш – роби швидше (Івана 13:27). Свобода людини незрівнянно велика й висока, але й страшна – бо це над велика відповідальність людини перед Богом. *Бо Син Людський іде, як призначено; але горе тому чоловікові, хто Його видає!* (Лк. 22:22).

Радянська педагогіка і психологія прагнули допомогти людині, оминаючи проблему добра і зла. Цього не можуть собі дозволити православні педантропологі і психологі, які розуміються на глибинному

духовному житті людини. При цьому: „Духовна допомога відрізняється від допомоги психологічної, як сутність людини відмінна від проявів її „Я“. Духовна допомога може бути сприйнята як допомога у набуванні людиною совісті, свободи, відповідальності, віри та любові до Бога. Та наскільки вона можлива під впливом іншої людини?. Скільки б психологічних теорій не було, вони не можуть пройти поза фактом духовної роботи самої людини. Що її кличе? Яка у ній роль іншої людини” (1, с. 184-185). На питання, що поставлені, неможливо відповісти однозначно, а тому, коли звертаєшся до вихованця, про них завжди треба пам'ятати, аби не заступити границі дозволеного, а також завжди пам'ятати вимогу цілителя Гіппократа – не зашкодь.

Основний принцип православного виховання. Серафим Саровський вчив, вибори для самого себе дух мирний, і навкруги тебе врятується тисячі. Саме це, саме проблема спасіння є головною ціллю православної педагогіки. Безумовно, педагоги-практики майже усі далекі від святості, але у педагогіці існують принципи: *виховувати становлення становленням, зустрічі особистості з особистістю*. Живий пошук живої людини, того, хто перебуває біля тебе, до кого ти не байдужий, хто є твоїм другом, котрий тебе розуміє, навіть краще, ніж ти сам, радується і переживає разом із тобою, не може не виховувати.

Соціалізація – це освоєння особою соціальних норм і правил поведінки, потрібних для її спілкування і взаємодії із соціумом. Сутність соціалізації полягає в тому, що у ході її людина формується як член суспільства, до якого вона належить. Процес соціалізації відбувається завдяки багатьом чинникам, як необхідних умов для протікання цього процесу (39). Це мікро фактори – сім'я, релігійна община, однолітки, сусіди та усі ті соціальні групи, у яких людина перебуває безпосередньо або ж відчуває їхній вплив. Це й мезо фактори, до яких відносяться так звані „проміжні“ чинники, що впливають на людину опосередковано, – тип поселення, де вона мешкає, доступні засоби масової комунікації, етнічна приналежність. Теорія соціалізації, враховуючи вплив різних факторів на соціалізацію людини, тим не менше відмічає, що можливі ситуації, коли гарно вихована людина може бути не у повній мірі соціалізованою у світі, де бути дійсним, моральним взірцем не бажано, і навпаки, гарно соціалізовані тут особистості нерідко бувають погано вихованими, або навіть з девіантною поведінкою.

Резюме. Нам важливо знати, де та межа дозволеного для людини, де область її свавілля? Насправді це сама людина, міра її спрямованості на високі ідеали. Хоча у неї є лише один шлях порятунку – власне само вдосконалення, бо тільки коли вона на ньому, буде змінюватись на краще

оточуючий світ, а разом із ним і люди, які оточують. Пам'ятаймо, в історії християнської святості існують дивовижні свідоцтва про те, як особистість однієї людини, котра прагне до богоугодного життя, змінювала обставини життя та й саме життя багатьох сотень інших.

Таке відношення до вихованця і є подвигом, але якщо педагог не готовий до нього, краще не братись за справу виховання, а присвятити себе чомусь іншому. Пригадаємо слова апостола Якова, котрий наставляв: „Братіі! Не багато з вас робіться учителями, знаючи, що ми зазнаємо великого осуду. Бо ж усі ми багато согрішаємо” (Як. 3: 1-2). Якщо православний педагог-антрополог побачить у кожному вихованці образ Божий й, усвідомлюючи свою неміч, звернеться з молитвою за допомогою до Бога, то любов підкаже йому, як вдіяти у кожній ситуації. Головне треба пам'ятати, не ти (педагог, батько або мати) спасаєш дитину, але від твого до неї відношення залежить твоє власне спасіння.

2. 4. ОБГОВОРЕННЯ СПОВІДІ ХРИСТΙΑНИНА, ФІЗИКА-ТЕОРЕТИКА

Про єдину мову, на якій написані закони природи. Це починалось у Москві, оповідає Ю. І. Кулаков, майже п'ятдесят років назад (29). Тоді мені, – пише пан Юрій, – пощастило стати аспірантом видатного фізика, лауреата Нобелівської премії, чудової людини І. Є. Тамма. У той час теоретична фізика переживала стан глибокої депресії. Після вражаючих уяву успіхів квантової електродинаміки подальшому руху вперед перешкоджала відсутність принципово нових фізичних ідей. Багато фізиків-теоретиків того часу були заклопотані створенням нових і, як з'ясувалось, неефективних моделей сильних взаємодій, відмінних від моделей, що використовували методи теорії збурення.

Не дивлячись на широке визнання світовою науковою спільнотою моделі Тамма-Данкова, Ігор Євгенович із притаманною йому чесністю казав: „Знаєте, Юрію Івановичу, ми з вами працюємо на корзину. Через десять років усе це нікому не буде потрібно, про це забудуть. Але ж треба щось робити, не можна стояти на місці”.

При цьому Ігор Євгенович часто говорив про те, що створюючи різні моделі взаємодії, ми лише нав'язуємо природі свою власну „людську” мову. Але природа, внаслідок не спів падіння мов її не розуміє, і діалог не відбувається. „Тому наше найперше завдання, – уточнював, Тамм, – навчитись „слухати” природу, аби зрозуміти її власну мову”. Але де ця мова? У чому вона? Вона є у законах, у законі Ньютона, у рівняннях Максвелла, у евклідовій геометрії, у законах квантової механіки. Усі ці

закони писані якоюсь спільною мовою. Так вперше наприкінці 1960 р. було поставлене незвичне завдання – віднайти єдину універсальну мову, на якій написані фундаментальні фізичні закони і, спираючись на неї, переглянути та переосмислити підстави для усієї фізики.

Ігор Євгенович неодноразово казав: „Якщо Ви хочете стати дійсним фізиком, а не висококваліфікованим ремісником, Ви не повинні виключати можливості існування інших форм реальності, відмінних від форми існування матеріальної дійсності. Ви повинні читати та уважно досліджувати авторів, які не включені до списку обов’язкової літератури, запропонованої офіційною філософією“. У ті вже давні часи, в період панування діалектичного та історичного матеріалізму, ці думки видавались єретичними, викликали солодке відчуття чогось забороненого й відкривали перед учнями Тамма принципово нові горизонти. Але тільки тепер, багато років по тому, стає насправді зрозумілий їхній глибоко провіденціальний сенс.

Такі, що історично виникли з досвіду, від практики, тобто „знизу“, різні розділи фізики – механіка, термодинаміка, електродинаміка, теорія відносності, квантова механіка – вони зберегли свою, притаманну кожному розділу, напівемпіричну мову. Але якщо піднятися на досить високий рівень абстракції та придивитись до добре відомих розділів фізики немов би „зверху“, то численні деталі, важливі під час розв’язання тих або інших задач, поступово щезають, а замість них виникають нові фундаментальні фізичні закони, написані принципово новою для науки, універсальною мовою.

Відтак перед нами відкривається нова фізика, з новими цілями, задачами та новим математичним апаратом. Дещо подібне відбувається, коли піднімаєшся на високу гору вершину. Спочатку альпіністи йдуть ущелиною. Перед їхніми очима безліч різноманітних дрібних об’єктів – це валуни та каміння, гірські потоки, водоспади, кущі та дерева. Піднімаючись вище й вище вони потрапляють у простори альпійських ланів. А вже потім, подолавши шар хмарності, вони бачать перед собою величну картину – гірський хребет з вершинами, покритими вічними снігами, безодню синього неба, сліпуче сяяння сонця, але там, внизу вони же не бачать деталей, зате чітко проглядається пройдений шлях.

Як стало зрозумілим, сутність будь яких фундаментальних фізичних законів полягає в об’єктивному існуванні абстрактних фізичних законів, особливого роду відношень, у яких знаходяться нібито ідеальні „двійники“, а саме прообрази об’єктів матеріальної дійсності. На відміну від добре відомих причинно-наслідкових зв’язків, ці відносини мають іншу природу та описуються універсальною мовою, про яку й казав Тамм, саме вона

виражає найбільш адекватним чином ідею цілісності й загальної єдності особливого Світу найвищої реальності, де і є місце Бога, тінню якого виступає природний, матеріальний світ, що ми спостерігаємо.

Та поняття *наука* у сучасному її розумінні означає таку форму пізнання, котра не передбачає існування Бога як містичного, поту стороннього, непізнанного Витоку. З точки зору традиційної науки, Всесвіт являє собою замкнену, само організовану та само регульовану систему, процеси в якій мають суворо алгоритмічний характер, йдуть „самі по собі” без усякого зовнішнього впливу й можуть бути описаними динамічними та статичними законами. Іншими словами, з точки зору науки Всесвіт – це світ, детермінований динамічними й статистичними законами і лише ними, принципово позбавлений будь чого, що було б зовнішнім відносно нього. Це світ, часткою якого є й ми, – люди, тому світ як такий може бути пізнаним.

Цей світ, на підставі якихось ще не зрозумілих людям законів, *створює себе сам*, і ніхто сторонній не втручається у нього та не спостерігає за ним, ані співпереживаючи, ані з байдужістю. А людина, що є „органом самопізнання світу”, з причини того, що вона є часткою цього світу, відчуває себе творцем и ставить перед собою за мету переробку та вдосконалення світу.

Головним завданням пізнання традиційна наука вважає відкриття законів, які управляють Всесвітом. Кінцевою метою історичного процесу є *підкорення природи* людиною, що розкрила її закони. Таким є „символ віри” традиційної науки. Але саме з моменту, коли була про декларована така точка зору на науку, поступово почали відходити на задній план усі важливі „метафізичні” питання про витoki існування, про причини, підстави, цілі та сенс того суцього, що тисячоліттями тривожило людей.

Натомість раціональне мислення вимагає лише одного: точно описувати та вимірювати. Наука втратила свою власну душу, хоча дійсно стала виробничою силою штовхаючи розвиток технологій, але вона вже не шукає істину. Раціоналізм, що прагне усе формалізувати, перевести у мертву мову алгоритмів, зробив Істину непривабливою.

При цьому у переважної більшості вчених не виникає сумнівів у можливості безмежного вивчення Всесвіту, йдучи матеріалістичним шляхом. Наївно, з легкої руки Леніна, вони вважають, що процес пізнання подібний до ситуації, в якій без усякої втрати для Істини можна відкинути якусь частину об’єкту, що створений із нескінченного числа його членів. Адже як показав Курт Гьодель ще у 1931 р., довівши свою Теорему про неповноту арифметики, неможливо повно описати за допомогою кінцевого числа аксіом навіть такий простий об’єкт, яким є натуральний

ряд. А що вже казати про такі складні для науки об'єкти як живий організм, а тим більше про людину як особистість!

Для Кулакова символом такого собі сучасного вченого є фізик Лаплас, який на запитання Наполеона, чому відсутнє посилання на Бога у його описі створення Сонячної системи, відповів: „Сір, мені не потрібна ця гіпотеза“. Відомо, що перший консул різко заперечив: „Багато що можна сказати відносно цього предмета; поєднуючи аргументи того та іншого, ми прийдемо до Бога, який утворив Природу“. Тому представники „застиглої“ такої собі, вульгарно-матеріалістичної науки у чомусь нагадують математиків-конструктивістів, які добровільно, на підставі якогось незрозумілого кланового ригоризму (принципу, що не допускає компромісу та врахування нових, очевидних обставин), відмовляються від використання закону виключеного третього, що набагато ускладнює доведення одних та робить неможливим доказування інших теорем класичного аналізу.

Історія науки наповнена прикладами того, як наукове співтовариство, вимагаючи за діяння лише „реальних“ понять, впродовж десятиліть відкидало численні фундаментальні поняття математики, фізики, біології лише за ідейними міркуваннями, як такі, що наближають нас до теології та тих форм реальності, котрі не можуть безпосередньо спостерігатись. Отже, накладаючи категоричну заборону на використання транс фінітних понять, сучасна наука обкрадає сама себе, лишаючись без ефективних засобів пізнання дійсної Реальності, що опосередковано впливає на шар буття, котрий досліджується.

Так, у свій час навіть знані математики, погоджуючись з існуванням речових (дійсних) чисел, не визнавали чисел уявних, вважаючи їх чимось надприродним, містичним, потустороннім. Не дивлячись на те, що уявні числа вперше з'явилися у працях Кардано у 1545 р., а у 1572 р. Бомбеллі встановив найпростіші правила дій з ними, навіть сто п'ятдесят років по тому Ньютон (1643-1727) не визнавав „уявних величин“ (!), а Лейбніц (1646-1716) як і раніше вважав, що „уявні числа“ – це лише „прекрасне та чудесне сховище Божественного духу“.

Грандіозні відкриття у фізиці, космології, біології, на які було щедрим ХХ століття, створили багато передумов для більш глибокого осягнення матеріального світу, але створили наукову картину, в якій, тим не менш ми не знайдемо відповідей на головні питання про походження життя, про величезне та неосяжне розмаїття живого світу. В ній не знайшлося місця й для людини з її моральними уподобаннями та духовним пошуком.

Але тепер багатьом стає зрозумілим, що час і ресурси протиставлення Науки та Релігії вичерпані. Сьогодні їхнє поєднання виступає як жорстка

вимога, і перший крок на цьому шляху – визнання факту, що *наука не є єдиним джерелом наших знань про Світ, що дослідницьке знання та духовне прозріння, духовний досвід, складають єдиний процес осягання людиною устрою Світу*. Настав час визнати існування більш повної форми пізнання, а саме *сакрального знання*, в основі якого покладене передбачення про загальну Єдність та само погодженість усього Суцього. Ця форма пізнання сприймає усі змістовні досягнення сучасної науки, але переносить їх з уже надтріснутого матеріалістичного фундаменту на новий підмурок, більш загальний й абстрактний, а тому менш наочний. Сакральне знання будується на важливих поняттях та уявленнях, у тому числі й транс фінітних, якими б абстрактними та далекими від матеріальної дійсності вони не були, що дозволяє послідовно й суворо, з мінімальним ступенем свавілля, виходячи з обмеженої кількості вихідних даних складати сучасну Єдину само погоджену картину світу, за рахунок чого, відтворити величний Проект будови Всесвіту.

Адже для матеріалістичного світогляду неможливість досягнення абсолютної Істини настільки очевидна, що переважна більшість вчених вже фактично взагалі відмовляється від її пошуків, підмінюючи її штучними стереотипами, внаслідок чого уся традиційна наука силоміць перетворюється на ілюстрацію догматичної матеріалістичної схеми. Як штучно виведений в умовах лабораторії штамп, ці стереотипи можуть існувати лише в езотеричній культурі професійних інтелектуалів; поза цією областю професійної культури вони перетворюються на мертві тексти, недоступні для розуміння більшістю.

Але хіба не зрозуміло, що головним завданням пізнання є осягання людиною таємниці Буття, пошук єдиної й абсолютної Істини, бо це потрібно для виховання сучасної молодої людини. Але здійснення цього завдання стає можливим за умови ефективного сполучення розуму та одкровення. Тож сакральне знання, надаючи перевагу синтезу перед аналізом, прагне до поєднання того, що на перший погляд видається нам несумісним.

Що ж стосується кінцевої дійсної цілі історичного процесу, вона, на думку Ю. І. Кулакова, зводиться не тільки і не стільки до підкорення природи, скільки до процесу боріння людини за можливість набування, утвердження та розвитку духовних, соціальних, моральних, поведінкових, інтелектуальних, естетичних цінностей, до боріння за втілення понять про честь, совість, справедливість, милосердя, творчість, того, з чого складається людське в людині. Усе сучасне природознавство, а також теоретична фізика, космологія та біологія, не бажаючи відкрито у цьому признатись, однозначно свідчать про завершення (матеріалістичної) „лінії

Демокрита" й відродження живої та родючої (ідеалістичної) „лінії Платона“, що веде до Єдиної науково-теологічної картини світу.

Ось описання *Єдиної науково-теологічної картини світу*, запропонованої Ю.І. Кулаковим. У „фундаменті“ цієї картини світу знаходяться наступні положення.

1. Об'єктивно існуючий світ, не вичерпується матеріальною дійсністю, – світом речей, що сприймаються органами почуттів людини.

2. Поряд із світом матеріальної дійсності існує інша реальність з іншою формою буття, яка знаходиться поза областю існування матеріального світу – *Світ найвищої реальності*. Він дійсно існує, адже ми спостерігаємо його реальні прояви у світі, де панує матеріальна дійсність, наприклад, у вигляді встановлених науково-природних законів та численних програм.

3. Об'єктами світу матеріальної дійсності являються, з одного боку, природні матеріальні утворення – предмети неживої природи, рослини та тварини, тоді як з іншого – сама людина, котру ми розглядаємо як складно організовану матеріальну систему.

4. Об'єктами *Світу найвищої реальності* є ейдоси та програми, тобто деякі ідеальні сутності, що мають іншу, ніж матеріальні об'єкти, форму буття.

5. Найважливішою особливістю світу матеріальної дійсності є наявність у всіх матеріальних об'єктів двох важливих характеристик: привнесеної із Світу найвищої реальності *структури* та *мета морфії*, що природним чином доповнюють одна одну. Під *структурою* мається на увазі те, що являючись носієм ідеї необхідності, загально значущості й регулярності, складає сутність будь-якого закону. *Мета морфія*, на противагу структурі, є носієм усього випадкового, неповторного, індивідуального, або ж усього того, що у принципі не підкоряється жодному закону, й не може бути затиснуте у його жорсткі рамки.

6. Фізичний світ, що ми спостерігаємо, – це світ матеріальної дійсності, в якому ми живемо, він є вторинним, похідним; образно кажучи, є „тінню“ (у платонівському розумінні цього слова) Світу найвищої реальності, що існує об'єктивно, незалежно від нашої свідомості.

7. Матерія не є основою для усіх без виключення речей. Матерія – вторинна. Кожний матеріальний об'єкт є „розмитим“ (за рахунок мета морфії), він є образом відповідного ідеального прообразу – ейдосу із Світу найвищої реальності.

8. Відношення поміж об'єктивно існуючими ейдосами задаються суворо визначеними фізичними структурами, що виражають сутність об'єктивно існуючого *фізичного закону*.

9. Кожна матеріальна система є втіленням деякої ідеальної програми, створеної творцем – людиною або Богом (Творцем усього Суцього, Деміургом, Вищим Розумом). У кожній програмі є своя мета; немає безцільних програм, є її цілком визначений сенс; немає безглузвих програм, і неодмінно існує автор програми – її творець.

10. Світ найвищої реальності нескінченний, вічний та незмінний. У ньому відсутні такі категорії як простір і час, рух, еволюція, народження та смерть.

11. На відміну від Світу найвищої реальності світ матеріальної дійсності має свій кінець, тобто містить у собі величезне, але кінцеве число атомів і має кінець у просторі та часі. Одночасно із народженням світу матеріальної дійсності в результаті Великого вибуху у фізичному світі виникли характерні для нього категорії: простір і час, рух, еволюція, народження й смерть.

12. Універсум, або ж Світ, що втілює у собі як Світ найвищої реальності, так і світ матеріальної дійсності, являє собою відкриту систему, тобто розвивається.

13. В основі Універсуму лежить дещо зовнішнє по відношенню до нього, деякий всеосяжний Первісний початок – трансцендентний, трансраціональний, неосяжний, над особистісний Бог (Абсолют), доступний лише через одкровення й містичне знання.

14. Серед усіх ідеальних структур і програм, що визначають закони неживої природи та лежать в основі усього живого, особливе місце замає анімістична програма (від *animus* – душа), включення якої стало необхідною умовою виникнення людини як особистості, що наділена розумом, волею, свободою вибору та здатністю до творчості.

Первинність Світу найвищої реальності і вторинність світу матеріальної дійсності. Обидва ці світи існують об'єктивно, незалежно від свідомості та відчуттів людини. Внаслідок того, що матеріальні об'єкти сприймаються нашими органами почуттів, вони описуються природною мовою. Для того, аби описати ідеальні й абстрактні первообрази, необхідна спеціальна мова. Вже древні філософи розуміли, що такою мовою повинна бути математика: „Нікому не досягнути божественної науки, якщо у нього немає навичок у математиці” (Боецій він же Аніцій Манлій Северин); „Стаючи на шлях, що прокладений древніми, скажемо разом із ними, якщо приступати до Божественного нам дано тільки через знамення, краще за все використати математичні знамення внаслідок їхньої неминучої вірогідності” (М. Кузанський).

Аби наочно проілюструвати співвідношення між Світом найвищої реальності і тим, що ми називаємо світом матеріальної дійсності (світом

емпіричним, речовим, фізичним, світом реальним у побутовому сенсі), уявімо велику „платонівську” печеру, в центрі якої палає вогнище, а перед ним танцюристку й нас, що сидять спиною до вогню та жінки і спостерігають за химерним рухом тіней на стіні печери (за Платоном). У цій наочній моделі вогнище та жінка уособлюють об’єкти Світу найвищої реальності, яких ми не бачимо, але вони реально існують. Тож тіні на стіні печери суть матеріальні об’єкти, або ж та сама „побутова реальність”, що дана людині у її відчуттях.

Таким чином, відповідно до запропонованої концепції, матеріальні об’єкти являють собою лише розмиту, рухливу, таку що виникає і потім раз по раз щезає, тінь від недоступних для людського ока, але у якомусь сенсі більш реальних первинних образів – протооб’єктів чи ейдосів, осяяних Божественним світлом. Кулаков відмічає, якщо кожне матеріальне тіло – це лише розмита тінь від реально існуючого ідеального прообразу, можна припустити, що у відомому твердженні філософа Маха, буцімто тіла – це лише комплекси наших відчуттів, існує значна доля істини.

Отже, фізичний світ, у якому ми живемо, і який сприймаємо органами відчуттів, існує як щось вторинне, похідне від фундаментального Світу найвищої реальності, об’єктивно існуючого незалежно від нашої свідомості. Однак неможливо переоцінити значення для людини цього вторинного матеріального світу. Адже, спостерігаючи за поведінкою тіней, можна відтворити (хоча б частково) наведений образ танцюристки. Або ж, іншими словами, саме факт існування розмитого, рухливого, перемінливого фізичного світу дозволяє здійснювати чуттєво-емпіричне пізнання того, що об’єктивно існує, хоча й безпосередньо не спостерігається. Як писав Микола Кузанський: „Усі наші мудрі та божественні вчителі доходили думки, – те, що ми бачимо, це дійсно образ невидимого і що Творця, таким чином, можна спостерігати саме за витворами Його, немов би у дзеркалі і подібності”.

Зміст та ієрархічна побудова Світу найвищої реальності. У світі найвищої реальності, відповідно до кожного матеріального об’єкту із світу матеріальної дійсності, є один або ж декілька, таких що реально існують, прообразів цих об’єктів нашого світу – ейдосів. Але поряд із ейдосами існує ще й деякий клас ідеальних об’єктів – ідеали, для яких немає матеріальних образів, наприклад, трансцендентні або комплексні числа. Багато таких ідеалів – це теж частина Світу найвищої реальності.

Поміж первообразами Світу найвищої реальності (ідеалами й ейдосами) існують відношення загальної єдності, коли кожний первообраз пов’язаний з усіма іншими, подібними, одним і тим же фундаментальним співвідношенням, тож можна сказати, що більшості

ідеальних прообразів задана відповідна структура. Наявність структури у Світі абстрактних первообразів проявляється у світі речей як деякий фундаментальний закон, що припускає експериментальну перевірку. Або ж інакше, – структури, що існують на ідеальних об'єктах у Світі найвищої реальності вічно, відображуються у нашому світі матеріальної дійсності у вигляді „законів природи”, іманентних нашому світу на Землі.

Оскільки поміж ейдосами та ідеалами немає жорсткої границі, так що ейдоси, котрі припускають можливість наочної інтерпретації, тісно пов'язані із найбільш абстрактними математичними поняттями, які безпосередньо не інтерпретуються засобами математики, стає зрозумілою та „неосяжна ефективність математики”, що заводить у глухий кут вченого-матеріаліста, який не визнає об'єктивного існування математичних структур.

Закон і програма. Але одних лише законів, породжених структурами у Світі найвищої реальності, недостатньо для існування світу матеріальної дійсності. Необхідні ще безліч програм, які визначають еволюцію та поведінку об'єктів матеріального світу. Подібно до того, як знання про рівняння не гарантують розв'язання задачі, для чого потрібно ще й знання про початкові умови, так і у загальному випадку мусять існувати додаткові сутності: програми. Впорядкованість цілого – це реалізація визначених програм.

Якщо закон завжди несе у собі ідею необхідності, програма, навпроти, несе елемент свободи. За дії одних і тих же законів можуть існувати багато різноманітних програм. Людина у своїй цілеспрямованій діяльності, спираючись на закони природи, сама створює для себе різні програми, на підставі яких і діє для досягнення тих або ж інших цілей: будує дім, конструює радіоприймач або створює комп'ютер. На відміну від закону програму можна змінювати та навіть руйнувати світ. Так, руйнування програми погодженості усього, із самого початку закладеної у світ природи, покликане бурхливим ростом людської активності, може привести (і вже приводить) до екологічних катастроф.

Очевидно, що ані закони, ані структури, ані програми не є матеріальними об'єктами. Вони існують об'єктивно але належать до Світу найвищої реальності. Програма це наслідок вільної творчості творця: Творця – Бога або творця – людини. Наприклад, вибір деяких значень світових постійних – це і є одна з програм само погодження усього світу матеріальної дійсності. Іншим поширеним частковим випадком програм є встановлення початкових умов. Програма на відміну від закону передбачає визначену мету і створюється ідеально ще до свого втілення у світі матеріальної дійсності. У цьому сенсі будь яка програма телеологічна.

Розглядаючи перехід від неживої матерії до живих організмів, ми неминуче повинні доповнити закони природи відповідною програмою. І тут необхідно визнати факт існування Вищого творчого початку – Вищого творця, адже *будь яка програма, за своєю суттю є продуктом творчого акту*. Визнаючи існування у світі різноманітних програм, тим самим ми визнаємо й існування Бога як Найвищого Творця. І тоді стає зрозумілим сакральний сенс перших строк Євангелія від Івана: „На початку було Слово, а Слово в Бога було, і Бог було Слово” (Іван. 1:1). Адже тут „Слово” – ніщо інше, як програма.

Вивчення побудови фізичних законів, добре відомих кожному ще із середньої школи, та евклідової геометрії веде до відкриття фізичних структур, на мові яких усі фундаментальні фізичні закони формулюються єдиним чином. Ця обставина переконує в існуванні єдиного принципу або ж якогось першого початку, котрий і є основою усієї фундаментальної фізики.

З іншого боку, Бурбаки (нагадаємо, це псевдонім, під яким працювала група математиків у Франції) показали, що математика теж являє собою таке собі єдине ціле, у підмурку якого знаходяться три, такі що породжують, математичні структури:

- алгебраїчна структура;
- структура порядку;
- топологічна структура.

Можна показати, що з теорії фізичних структур виходять як її наслідки, як теореми, „аксіоми” усіх глобальних геометрій. Таким чином починає проглядатись існування єдиного початку, що передує точним наукам – фізика і математика.

Отже, стає зрозумілим, що фізичні і математичні структури, які знаходяться у підвалинах сучасної фізики, мають загальну природу і являють собою особливу форму буття, відмінну від форми буття матеріальних об'єктів. Фізичні і математичні структури існують об'єктивно, незалежно від вчених, що нам про них сповіщають (фізиків-теоретиків та математиків), і виступають як приклад існування принципово іншої реальності.

Виникає питання: чи є фізичні і математичні структури єдиним прикладом проявлення нової реальності, принципово відмінної від матеріальної дійсності? У зв'язку із цим виникає ще одне питання: *Що таке життя?*

Будь який живий організм у кінцевому рахунку створений із тих же атомів та підпорядкований усе тим же фізичним законам, що й неживі матеріальні об'єкти. Вся відмінність поміж живим організмом і неживою

природою полягає в існуванні цілком визначеної та усвідомленої програми, закладеної (кім саме? коли?) у визначений момент у до того часу неживу молекулу ДНК, у вигляді послідовності чотирьох нуклеотидів.

Зрозумівши наведене вище, Ю. І. Кулаков поступово почав наповнюватись переконанням, що саме усвідомлені й цілеспрямовані програми, а не нав'язане розуміння окремого вченого про „штучний відбір“ у природі, визначає принципову відмінність біології від точних наук, де в основному господарюють фізичні й математичні структури. Стає зрозумілим, нарешті, що наш Світ подібний до надпотужного комп'ютера (як відомо, комп'ютер представляє собою єдність комп'ютерного обладнання та прикладних програм). Без цих програм навіть найсучасніший комп'ютер із надзвичайною периферією виглядає нікому не потрібним мотлохом. Лише якісна програма здатна вдихнути в нього так би мовити, „душу“ і створити зручну для користувача та розумну машину.

Отже Світ найвищої реальності як деяка ієрархічна система містить, мінімум, дві якісно відмінні, ідеальні сутності – структури, що у світі матеріальної дійсності відіграють роль законів, а також програми, котрі забезпечують єдність та погодженість Світу як єдиного цілого і, у тому числі, значну кількість програм, які і є основою живих організмів.

Далі. Увесь раціональний світ – Універсум, представляє собою відкриту систему, яка складається із двох тісно пов'язаних поміж собою частин:

- природного світу, що існує поза та незалежно від людини;
- і, власне, світу людей.

При цьому ми мусимо визнати, що від іншого природного світу людина, яка є його особливою частиною, відділена дійсно на астрономічну відстань такою ж астрономічною швидкістю еволюції. Що ж являє собою людина, як особистість? Із чисто позитивістських уявлень, людина – найбільш втаємничений та недоступний для пізнання об'єкт науки, що підкреслюється достатньо обмеженими можливостями педагога. Особливе місце людини у тваринному світі визначається існуванням її глибокого та унікального *духовного світу*.

Духовний світ людини, являючи собою нову по відношенню до структури і програми, ідеальну сутність, визначає принципову відмінність гуманітарних наук від природознавства і, образно кажучи, займає третій поверх в ієрархічно влаштованому Світі найвищої реальності. Але проблема в тому, що чуттєвий досвід та раціоналістичні методи пізнання нічого не варті у розумінні феномену людини; тому з матеріалістичної точки зору, причина та мета життя особи завжди будуть залишатись непізнаними для людини.

Та людський досвід незрівнянно ширший та різноманітніший ніж матеріалістичні науки про людину: окрім зовнішнього (чуттєвого) людині дане ще її „внутрішнє“. Саме цей духовний досвід і є істинним джерелом знання про «верхні поверхи» Світу найвищої реальності, є джерелом релігійного знання та й усієї духовної культури взагалі. Тому важливо не втратити духовну культуру предків, не відмахуватись від прозрінь, одкровенень та релігійної культури минулих поколінь, але уважно читати й заглиблюватись у зміст творів відомих теологів, літератури праотців, стародавніх переказів та міфів. „Уся сучасна духовна криза, що переживає людство, пояснюється тим, що людство ось вже впродовж декількох поколінь зневажало джерелами духовного досвіду, втратило звичку та відучилось використовувати його; воно засліплене успіхами природознавства й техніки, охолело до релігійних глибин життя, воно цілком (чи майже цілком) довірилось чуттєвим відчуттям, а також теорії і практиці, які виростають із них“ (18, с. 100).

Але ж духовний досвід людства свідчить, що у основі внутрішнього світу кожної людини лежить трансцендентний, надмірний початок принципово нової природи, ніж природа зовнішнього світу. І хоча людина – продукт еволюції, але еволюції цілеспрямованої, що твориться „за образом і подібністю до Бога“. Наша здатність до творчості, абстрактного мислення, здатність усвідомлювати оточуючий нас Світ не є „властивістю високоорганізованої матерії“, вона являє собою Іскру, частину Бога, що вкладена в нас. І зовсім не труд, але єдиний у своєму роді акт наділення духом, виділив із сімейства гуманодів таке унікальне творіння, якою є людина.

Це дуже невелика частка – Іскра Божа, але вона палає у кожному з людей. Завдяки цьому людина не лише продукт творіння, але й сама є творцем, що наділений свободою волі та вибору. Творче джерело нашої культури – це є Божественне, яке існує в кожному з нас. Через власний духовний досвід, через одкровення людина спілкується із вищою Божественною стихією світу. Натомість людина, яка втрачає своє Богосинівство, стає безсилим рабом природної необхідності (63, с. 55). Тоді як наближаючись до Христа, людина звільняється від свого природного, матеріального начала й „втрачає саму себе, як тільки незрозумілим для розуму чином прагне пручатися прагненню знайти себе у Богові, як тільки хоче обґрунтувати себе тільки в одній собі“ (13, с. 101). Спрямовуючи себе до Бога, людина стає відкритою для потоку Божої Благодаті, що підсилює її людяність.

«Самодостатність» людства та відомий за часів СРСР лозунг „Все для людини, все для блага людини“, не може сприяти розквіту духовної

культури. Сенс людського існування набагато глибший та цікавіший, аніж виживання та самообслуговування. Людина приходить у світ реальний щоб трудитись, при цьому не стільки над примноженням мирських благ і щоб насолоджуватись розумовими чи якимись іншими талантами. Вона з'являється в цьому світі, аби трудитись над вдосконаленням самої себе й свого внутрішнього світу. Людина має розкрити свою творчу природу, усвідомити себе й виправдати своє призначення, стати помічником Бога у його світовій творчості.

Але чи буває творчість без свободи? У світі природної необхідності первородна свобода людини входить у протиріччя із примітивним детермінізмом: у цьому й полягає трагедія життя людини. Свобода – це надскладна категорія, із незнання, невміння, небажання осягти її глибинну сутність породжується багато зла. Відомий ревнитель свободи М. Бердяєв писав: „Творчість можлива лише за умов наявності свободи, не детермінованої буттям, такої що не виводиться із буття... Творчість є відповідь людини на призов Бога” (5, сс. 213-214, 319).

Зло, цей вічний супутник свободи, виникає, коли людина, наділена свободою волі, свободою у своїх вчинках та діях, якимсь чином полишає Всесвітній потік Божественної благодаті. Адже духовна сліпота не може бути явищем вродженим, за наявності її можна подолати, *розвиваючи власну духовність*. Але нерідко для цього потрібні дуже великі зусилля, а життя коротке й часто дуже жорстко визначається зовнішніми обставинами. Свобода – це нелегка ноша, тому мало кому вдається витримати спокусу багатством, владою, славою. Адже людина слабка та має схильність спокушатись. У невпинному борінні Духа відбувається становлення людини, створюється її людяність, її особистість, бо ж за висловом Тейяра де Шардена, „Дух є сила самовизначення до кращого”.

Та що ж таке людина? Як і авторам давніх та сучасних досліджень, нам важко коротко відповісти на це запитання, тож приділимо увагу цій темі в монографії у подальшому. Але вже зрозуміло: сучасна наука з її раціоналістичними методами пізнання не в змозі зрушити з місця розв'язання цього питання. Наука передбачає відтворення, строгості, неупередженості, вона не припускає залучення до вивчення усього безкінечно різноманітного внутрішнього світу людини.

Але ж як окрема людина, також і все людство в цілому – явище унікальне та не відтворюване. Осягання внутрішнього духовного світу людини відбувається, головним чином, на рівні підсвідомості через інтуїцію, осягання, божественне одкровення. Як вказував Гуссерль: „Писати „науково”, „логічно”, „предметно” про людину більше не можна. *Мовою антропології повинен стати символ, метафора, міф, закликаючи*

до подолання логічного пізнання та забобонів натуралістичного об'єктивізму, переходу до плюралізму мудрості та багатоваріантності, бо ж людина глибше, вона більш первинна за свій біологопсихологічний та соціокультурний початок" (виділене - авт.). „Вчення про людину треба вибудовувати не знизу, від землі, але зверху від неба" (Андре Моруа). Людина відкриває для себе Світ, створений Богом і творить світ власний. Творчість – це творення нового буття, продовження Божого Творіння. „Творчість – ось вірча грамота людини" (цитата з Честертона).

Головна мета людини, як це очевидно, – досягнути задум Творця, Його план, Його проект та співробітничати з Ним у влаштуванні Світу відповідно до Його загального задуму. Повнота Буття можлива лише у поєднанні з джерелом Буття. Усі світові релігії для нас, людей істині, бо містять в цілому вірно вгадане існування Вищого Буття. Біблейське Одкровення, подане в образі Христа, є немов би зустрічний рух творця до нас.

Релігія це особлива форма відношення людини до Бога, спільний продукт божественного одкровення та творчості людини. Розуміння Бога не охоплюється нашими поняттями, призначеними лише для описування результатів Його діяльності. Людина здатна усвідомити сутність Бога лише як Всевишнього спостерігача, що творить Світ. Ідея Бога, доступного пізнанню почуттям через Його творення та якусь особливо-інтуїтивну форму пізнання, що часто порівнюють із внутрішнім зором, як всюдисущого і всюди єдиного спостерігача, dokonano чітко виступає у вченні Християнської церкви.

Світ, що існує, – результат постійного творчого процесу. Отже його розвиток не передбачуваний нами, людьми. У той же час, наше устремління до Бога, бажання зрозуміти Задум Творця і йому підкоритись наповнює наше життя сенсом і змістом. Як пише один з найбільш видатних релігійних філософів ХХ сторіччя С. Франк: „Релігія завжди означала віру у реальність того, що має абсолютну цінність, визнання Початку, у якому злиті реальна сила буття та ідеальна правда духу. Релігійний настрої розуму зводиться саме до усвідомлення космічного, над людського значення вищих цінностей" (66, с. 83). Саме про це ми читаємо й у М. Бердяєва: „Будь яка віра, віра в істину, у сенс, у цінність, у висоту є лише вірою у Бога". Правда ніколи не відкриється нам, якщо ми не будемо усім своїм єством прагнути до неї, не будемо задавати нескінченні запитання та шукати на них відповіді. І у той же час, як кажуть мудреці: „Якщо запитання помирає одночасно із відповіддю, якою б гарною вона не була, це погане запитання". Адже за глибоким запитанням завжди буде стояти запитання це більш глибоке. А це і є достойний людини шлях осягання самої себе та Істини.

Бог як Вершина та Первинний початок світобудови. Аби з достатніми на це підставами судити про Бога, зауважує Ю. І. Кулаков, необхідно мати уявлення про Світ як про *єдину цілу світобудову*, що включає у себе три чітко розрізнених рівні:

- *речовину* (світ неживої природи);
- *життя* (світ живих організмів);
- *людину* (тобто її духовний світ).

Обмежуючись лише фізичною картиною світу, у кращому випадку, можна побачити дивну гармонію і само погодженість у світі неживої природи. Тому цілком можна зрозуміти А. Ейнштейна, який на телеграму нью-йоркського рабина: „Чи віруєте Ви у Бога?“, відповів так: „Я вірую у Бога Спінози, якого ми знаходимо у загальній гармонії усіх речей, а не у бога, який цікавиться судьбами та справами людей“ (34, с. 419).

Однак, коли дивитись на Світ, вбачаючи в ньому єдине ціле, у якому далеко не останнє місце займає феномен життя та факт існування людини з її здатністю до абстрактного мислення, творчості і свободи, що видається як важкий тягар, факт існування Бога, трансцендентного, над особистісного Первинного початку усього суцього, то Вершина усієї світобудови стає очевидною Істиною. Навіть залишаючись на рівні самої лише фізики, можна розгледіти дещо більше ніж „гармонію у світі речей“. Саме на прикладі фізики можна побачити, наскільки судьба науки переповнена провіденціальним сенсом. Фізика, фактично створена Ньютоном як засіб пізнання Бога через творіння Його, була невдовзі повернута на принципово інший шлях – на відкриття „законів природи“. Заявивши вустами Лапласа про те, що вона надалі не потребує гіпотези про існування Бога, вона стала стовпом та надійною захисницею матеріалістичного світогляду.

Так вона благополучно росла і розвивалась і, нарешті, незалежно від свого бажання, впритул підійшла до тих віддалених гірських вершин, що були помічені Ньютоном, образно кажучи, „на протилежному березі океану“, й змогла тепер набагато краще роздивитись їх. Теорія фізичних структур, що виникла на підставі прискіпливого аналізу основного закону механіки – закону Ньютона, та спеціально напрацьована для суворого математичного розв'язання проблеми Першооснов буття, із переконливістю, про яку у той час не можна було й мріяти, сповістила про існування нового, такого що можна спостерігати шару Буття – Світу найвищої реальності, що управляє усіма матеріальними об'єктами, й розкрила такі його важливі властивості як Єдність, Погодженість та Усвідомленість. Сучасна фізика зробила неминучим припущення про наявність у Світі особливої Універсальної Свідомості, підтвердивши

догадку Ньютона про Найвищого Творця. „Я занурююсь у глибину, – писав М. Бердяєв, – і застигаю перед тайною Світу, тайною усього, що існує, і кожний раз із пронизливою гостротою відчуваю, що існування Світу не може бути самодостатнім, не може не мати за собою у ще більшій глибині тайни тайного ж сенсу. Ця тайна є Бог. Люди не змогли придумати більш високого слова. Відкидання Бога можливе лише на поверхні, воно неможливе в глибині” (23, с. 22).

Тільки тепер стає зрозумілим, якою була ціна трьохсотлітнього „матеріалістичного рабства”: у цьому полоні воно всупереч самому собі створило Істину, що протирічить вихідним матеріалістичним установам. І зовсім не важливо, що переважне число вчених менш за все схильні користуватись цією дорогоцінною Істиною. Вони свою справу зробили, і це головне. А тепер важливо, аби нове покоління звернулось до вивчення цього нового невидимого Світу найвищої реальності, що знаходиться у підніжжя Головного Архітектора – реального, транс раціонального і над особистісного Бога.

Духовність є основою відродження. Сьогодні культура нічого не отримує від науки, бо остання стала по відношенню до неї незалежною та індіферентною. Наука, що прогресує, сполучується із бездумним матеріалістичним світоглядом, вона стверджує, що її справа – займатись розробкою конкретних проблем і вивченням часткових питань, адже тільки у цьому випадку буде гарантована ділова, твереза науковість. Узагальнення наукових фактів і створення сучасного світогляду, мовляв, не є її завданням.

Раніше кожна людина від науки була одночасно й мислителем, що вносить свій вклад у духовне життя покоління, але у наш час наука продемонструвала свою світоглядну неспроможність. Ідеї природничо-наукового матеріалізму та раціоналізму полонили людство. І коли історія почала формуватись у відповідності до цих ідей, мислення, що породило небачений прогрес науки й техніки, у духовному відношенні опинилося в стані застою. Як наслідок, ми перетворились на покоління, що розтринькують дорогоцінну спадщину минулого, адже розпочате минулими поколіннями будівництво сучасної Вавилонської вежі тепер загрожує всесвітньою катастрофою. Крах культури, а разом з ним і втрата людського достоїнства, великодушності, честі і совісті були приречені бездуховним світоглядом, який поширився. Волею провидіння ми тепер вимушені обходитись без повноцінного світогляду. Крах філософії і торжество матеріалізму зробили поки що недосяжною для нас єдину, цільну картину світобудови.

Як наслідок, ми почали навіювати самі собі, що врешті решт можна існувати й без світогляду. Але потреба ставити питання про сутність Світу, сутність життя і людини, як такої, та ще й давати на них відповіді, дана людині, так би мовити, „зверху”. Бездумство, що захопило нас, призвело до того, що ми прийняли для себе та для життя суспільства випадкові ідеї, підказані нашим почуттям реальністю. На протязі двох останніх поколінь ми досить гарно пізнали, що світогляд, в основі якого відсутня духовна складова (згадаємо нещодавно „безспірні” істини, – „матерія первинна, а свідомість вторинна” та „буття визначає свідомість”), є найгіршим із можливих, і що такий світогляд руйнує не тільки духовне життя, але й основні устої людського суспільства взагалі.

„Існує зв’язок поміж красою творіння й глибиною духовною, моральною природою людини. Духовність людини починається із здивування перед Премудрістю Господньою. Сила цього здивування породжує духовну людину. Байдужість, зашкарублість – одна з причин бездуховності. Дійсно, ми розучились відчувати трепет перед чудом світу. Нам навіювали інше: світ поганий – його треба змінювати. Матеріалізм не відчуває софійності світу. І тому – він Бездуховний” (2, с. 5). За роки розпачу і розрухи стало зрозуміло, відродження епохи повинно починатись із відродження світогляду людини. Саме зараз:

- коли і у нас і на Заході виникла прірва поміж раніше неможливими досягненнями науки і техніки, і примітивним духовним життям сучасного суспільства, основою якого став культ матеріальних цінностей та неготовність брати на себе відповідальність;

- коли відбувається небувале зниження морального рівня усього населення, особливо частини влади, а також висміювання таких християнських щедрот як вірність, гідність, достоїнство, шляхетність духу і безкорисливе служіння суспільству та істині;

- коли мораль ринку господарює не тільки у політиці, але й в області духу;

- коли збочене розуміння свободи, рівності і незалежності призводить до порушення природних зв’язків поміж народами та до кровопролитних війн; конче важливо відродити світогляд, у основі якого лежить віра у існування „Вищого Початку усього Суцього”, усвідомлення понад людського походження відомих *абсолютних моральних цінностей*, виказаних Спасителем, та відмова від *примату матеріальності на користь примату духовності*.

Отже, постає питання про духовне відродження як нашої країни, так і Росії, які загрузли у невірі, так і усїєї цивілізації, що знищує природне середовище людини.

Мій шлях до осягання Бога, пише Ю. І. Кулаков, від раціоналізму та сцієнтизму до осягання Бога як об'єктивно існуючого, трансцендентного, понад особистісного Первинного початку усього Суцього складався із наступних послідовних кроків:

- від *матеріальних об'єктів*, що сприймаються нашими органами почуттів (образно кажучи таких, що знаходяться у своєрідному „підпіллі“ особистості), до абстрактних ідеальних фізичних величин (маса, сила, енергія, температура, ентропія, опір і т. п.), що мають іншу форму існування;

- від *ідеальних фізичних величин* до ідеальних фізичних і математичних структур, що знаходяться на „першому поверсі“ Світу найвищої реальності;

- від *ідеальних структур* до ідеальних програм, що знаходяться у основі феномену життя, які мають принципово іншу форму існування та знаходяться на „другому поверсі“ Світу найвищої реальності;

- від *ідеальних програм* до духовного світу людини, форма буття котрої принципово відмінна від форми буття природного світу;

- і нарешті, від *духовного світу* людини до трансцендентного, не пізнаваного, над особистісного Бога, який уособлює Найвищу форму Буття.

Чому я християнин? На це запитання Ю. І. Кулаков відповідає так. Для мене, зазначає він, християнство це система, що захватує усі сторони життя, вона має відношення до усього, що створив Бог у природі та в людині: „Я сприймаю його не стільки як релігію, яка існує ось вже впродовж двох тисячоліть, скільки як шлях у прийдешнє“. Сутність християнства, сутність Євангелія – в тайні самої Особистості Ісуса Христа. Він не шукає істину, як інші мудреці, а несе її у самому Собі. Це свідоцтво і є початок і сутність християнства. Без нього воно щезає, розчинюється у моралізмі. Задля віри у Христа як Боголюдини мені не потрібні будь-які докази, адже вже само творення Всесвіту і усього живого за дивною само погодженою Програмою і є найбільше чудо.

Факт існування сенсу та цінності життя, достоїнства особистості та можливості творчості переконують мене, пише Кулаков, в тому, що людина є творінням Божим. Дослухаючись до слова Божого, відбитого у Біблії, я остерегаюсь буквально трактувати кожную строчку Біблії, особливо Ветхого Заповіту (Рим. 7:6). Я вірю, що один і той же Бог відкривається в обох Заповітах, одначе відкривається поступово, у відповідності до зростання рівня людської свідомості (Євр. 1).

Я визнаю важливу роль, яку відіграє православна Церква у сучасному світі, але вважаю, що жодна із сторін церковного життя не є

самодостатньою. Я розрізняю грань, що відділяє Придання (дух віри і вчення) від „придань”, серед яких є немало фольклорних нашарувань, я почитаю обрядові форми православного благочестя, не забуваючи при цьому, що вони вторинні, по відношенню до фундаментальних принципів християнства (Марк. 12:28-31).

Я вважаю, що богослужбові й канонічні устої змінювались на протязі століть і в майбутньому не можуть (і не повинні!) залишатись абсолютно незмінними (Іван. 3:31; Кор. 3:6-17). Це ж відноситься й до богословського тлумачення істин віри, котре мало довгу історію, фази розкриття й поглиблення, коли Отці Церкви та Вселенські собори вводили в обіг нові поняття, яких немає в Біблії.

Я певнений, що дійсне православ'я, представлене своїми кращими представниками, таким як Олександр Мень (1935-1990) та іншими, не боїться критично подивитись на минуле Церкви, наслідуючи приклад Ветхого Заповіту і Святих Отців. Воно розцінює усі нелюдські ексцеси християнського минулого і дійсного: казні єретиків, співробітництво із органами насилля і тому подібне – як зраду християнського духу і як фактичний відхід від християнської Церкви (Лк. 9:51-55) і стверджує, що супротивники Христа (беззаконні правителі, властолюбні митрополити та архієреї, фанатичні шанувальники стародавностей) існували не лише в євангельську епоху, але відроджуються у будь-який час, під різними обличчями (Мв. 15:7-9).

Дійсне православ'я сповідує свободу як один з найбільш важливих законів духу, розглядаючи при цьому гріх як форму рабства (2 Кор. 3:17; Іван. 8:32; Рим. 6:17).

Я вірю, зазначає Кулаков, у можливість набування людиною Духу Божого, але щоби відрізнити це набування від хворобливої екстази, суджу за плодами духу (Гал. 5:22). Разом з апостолом Павлом я дивлюсь на людське тіло як на храм Духа (1 Кор. 6:19), хоча й не досконалий, та визнаю необхідність турботи про нього (1 Тим. 5:23), якщо вона не переходить у „культ плоті”.

Я вірю у реальність метафізичного зла (Іван. 8:44) і відмовляюсь пояснювати зло в людині тільки її недосконалістю або „пережитками звірачої епохи”.

Я переживаю поділ християн на різні конфесії як наш спільний гріх й порушення волі Христової (Іван. 10:16) та вірю, що у майбутньому гріх цей буде подолано, але не шляхом вознесення над іншими, гордині, самовдоволення й ненависті, але у душі братерської любові, без якої не може існувати християнство (Мв. 5:22-24).

Я вважаю що дійсно православна Церква повинна бути відкритою для усього цінного, що міститься у інших християнських конфесіях і навіть не християнських віруваннях (Іван. 3:8; 4:23-24), а отже не має відкидати проявів добра, навіть якщо воно походить від людей нерелігійних.

Я відкидаю насильство, жорстокість, диктат, ненависть, навіть якщо вони прикриваються іменем Христовим (Мв. 7:21; Марк. 9:40; Мв. 21:28-31).

Я розглядаю усе прекрасне, творче, добре, як таке, що сходить від Бога, як потаємна дія благодаті Христової.

Я вважаю, що ураженість мистецтва і науки гріхом не може вважатись приводом їхнього відкидання. Навпроти, боротьба за високі цілі повинна відбуватись й у цих сферах. На мій розсуд, духовний аскетизм повинен здійснюватись не за рахунок втечі від світу, але боротьбою з „рабством плоті“, шляхом самообмеження, визнання вищих цінностей, які з часом не втрачають свого значення (Мв. 16:24).

Я визнаю природною та виправданою любов до своєї батьківщини та вітчизняної культури, одночасно вважаючи, що духовні чесноти вище національних (Євр. 13:14; Гал. 3:28).

Я не вважаю розум і науку ворогами релігії. Осяяне духом віри знання поглиблює наше уявлення про велич Творця. Я розглядаю наукове дослідження Біблії та творів Отців Церкви важливим засобом для з'ясування сенсу Одкровення.

Резюме. Із самого початку наших роздумів ми, разом з Ю. І. Кулаковим, виходимо з того, що об'єктивно існуючий Світ не вичерпується світом матеріальної емпіричної дійсності, світом, що сприймають наші органи почуттів, навіть багатократно підсиленими сучасними приладами. Всесвіт не є запрограмований автомат – він являє собою лише відкриту частину Суцього. Матеріальний світ є лише самий „нижчий“ шар Буття – його „підпілля“, що взаємодіє із усіма іншими рівнями.

Необхідно визнати існування іншого, інформаційно значно більш об'ємного світу – Світу найвищої реальності, тінню якого (у платонівському сенсі) і є наш видимий Всесвіт.

Теорія фізичних структур дозволяє встановити відповідність поміж відношеннями ідеальних об'єктів – ейдосів – Світу найвищої реальності та фундаментальними фізичними законами у світі емпіричної дійсності.

Світ найвищої реальності являє собою ієрархію різних форм існування. Над світом матеріальних об'єктів знаходиться Дещо:

- поверх фізичних і математичних структур, що задають фундаментальні закони природи;

- поверх численних програм, за якими відбувається еволюція Всесвіту й котрі лежать у основі усіх живих організмів;

- поверх духовного світу людини – духовної свободи.

Вершиною цієї „піраміди“ є Бог – Найвище трансцендентне, над особистісне Первинне начало Суцього, що здійснюється над природою і людиною.

Але навіть на початку XXI століття за єресь сприймається твердження людини, що усі „земні“ явища, які відбуваються в світі матеріальної дійсності, тісно пов'язані із об'єктами, існуючими в іншому світі – Світі найвищої реальності. Нам необхідно легалізувати заборонений у часи панування діалектичного матеріалізму надзвичайно багатий і глибоко змістовний Світ найвищої реальності. Його визнання як існуючого, розчистило б багатвікові завали на шляху істинного поєднання науки, філософії та релігії і явилось б першим кроком до духовного оновлення науки взагалі і фізики у тому числі.

2. 5. МІСЦЕ РЕЛІГІЇ У ВИХОВАННІ ТА ОСВІТІ ЛЮДИНИ

В основі педагогічної антропології, на думку відомого німецького філософа Отто Фрідріха Больнова (1903-1991), лежить переконання, що визначальна особливість людини полягає у її здатності й потребі виховувати інших і бути вихованцем, виховуватись і бути вихованою. Внаслідок цього людина займає у світі інтегровану позицію вихователя і вихованця. Отже в основі концепції, на якій будується сучасна педагогічна антропологія, є впевненість, що виховання виступає фундаментальним способом буття людини.

Не втратив актуальності для тих, хто вже у XXI столітті шукає відповіді на вічні питання про виховання людини, і зміст відомого диспуту А. В. Луначарського із митрополитом О. І. Введенським, що відбувся у далекому 1925 р. Анатолій Васильович, людина високо освічена, але із світоглядом суто науковим, матеріалістичним наводив один за одним здавалось невідпорні аргументи на користь своєї позиції.

Наводив свої аргументи й святий отець: „Якось до мене являються дві дівчинки – семи-восьми років... із дитячого будинку... Вони прийшли перевірити у мене наступне: вони не мають батьків, не пам'ятають їх і виховувались у дитячому будинку, де вчителька говорила їм, що Бога немає. Вчителька для них найбільший авторитет. Усі повірили вчительці, що Бога немає, а ось ці дві дівчинки ночами встають і моляться Богові, і в них, як вони кажуть, тепло й гарно на душі... Ось вони прийшли до мене перевірити: „Хто правий – вчителька чи Ви, то скажіть, – існує Бог чи ні?“... У цьому, – підкреслив митрополит, – для мене доказ того, що релігійне почуття і в наші дні залишається цілком невивугубним, стихійним поривом

до Бога". І зазначив далі: «Наука, вчені визнають Бога. Факт цей видається вкрай неприємним для атеїста, тому що найвидатніші представники науки до сих пір відкрито говорять про своє сповідання Бога. Адже саме у наші дні Луї Пастер (Пастер є засновником сучасної мікробіології ті імунології, – *авт.*) сказав, працюючи в своїй лабораторії він молиться, і це відбувається тому, що з накопиченням у нього досвіду як вченого, його віра лише зростає" (15, с. 300).

Наведений фрагмент дискусії наводить на роздуми про те, як можуть прилучатись виховання і освіта до, мабуть, найбільш важливого аспекту життя людини, а саме сприяти (або заважати) стану її відкритості до переживання глибинних почуттів і чистих потягів. У християнстві таке тонке й чутливе на лаштування людини, готовність до життя у Богові має назву „відкритої душі". На відміну від інтелектуальної сфери, що може проходити відповідні етапи свого розвитку, душа людини має лише два стани; вона може бути або чуттєвою і співпереживаючою (відкритою), або „зашкарублюю" і не чуттєвою (закритою).

Очевидно, сенс виховання органічно залежить від сенсу людського життя, а сенс людського життя – від основ, на яких він стверджується, а також від кінцевої цілі, до якої він (сенс життя) прагне. Цю тезу не складно підтвердити, пославшись на те, як спрощено розуміла КПРС сенс виховання людини за радянських часів. Зміст і направленість формування людини визначались тим, що її розглядали як „людський фактор", такий собі спеціальним чином виготовлений специфічний живий компонент, додаток подібного до устрою звичайної машини життя державного механізму. І у такій якості вона повинна була відповідати очікуванням, що пред'являлись до патріотичного і дисциплінованого, надійного і вправного виконавця, усе життя якого є героїзмом (пригадайте, слова радянського поета: „Делать бы гвозди из этих людей, не было б в мире крепче гвоздей").

Натомість усвідомлення необхідності глибинного розуміння як для самої людської істоти, „кинутої у світ", так і для усього того, що з нею відбувається у часі та історії, присутнє у видатних і проникливих педагогів в усі часи. І саме відсутність усвідомлення такої очевидної для суспільства основи, на наш погляд, є у наш час головною причиною непевності педагогічної думки і загальної кризи виховання та освіти.

Та як можна подолати цю кризу, відлунням на яку в українській вищій школі, підкреслимо тут, вона хоча й вища, але все одно ШКОЛА, є поширене небажання педагогічних колективів взагалі брати на себе відповідальність за виховання молодшої людини? Там, де як адміністрація, так і викладачі спрощено вважають своєю головною, і чи не єдиною

справою, якісну підготовку спеціалістів відповідно до фахових вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм. Очевидно, вийти з кризи змісту якісної освіти можна лише усвідомивши істинні основи виховання у його головній, кінцевій меті.

Для цього треба повернутись до положень педагогічної та християнської антропології, а значить зрозуміти природу образу людини, аби знати чим її виховувати, щоб вона досягла свого дійсного призначення. Основана на Одкровенні думка, що звертається до сутності людини, щоразу стикається з Боголюдиною Ісусом Христом, а отже із христологічною спрямованістю людини. „Бог став людиною, аби людина стала богом”, – у цих словах святителя Афанасія Великого міститься вказівка на основи й цілі виховання, освіти та й самого буття людини. При цьому людина, за самою природою своєю, не лише індивідуальна, але й суспільна, а отже виховання її повинно мати не лише індивідуальний, але й суспільний характер.

Особливістю представленого нижче розуміння, відповідно до якого ми розглядаємо педагогіку і психологію, є розкриття питання про вікові етапи у житті людської особистості у світлі православної антропології – від зачаття до смерті. Адже кожний її віковий етап у житті, включаючи старість та перехід до смерті має власні психолого-педагогічні відмінності притаманні саме людині, які педагог вищої школи має знати, не зводячи процеси народження і формування лише до трансформацій її біологічної складової, адже людину не правомірно вважати таким собі окремим видом живого.

Підкреслимо особливість погляду на Людину, згідно з яким вона незрівняно більше ніж саме тільки тіло, основою християнської (православної) антропології виступає вчення про образ Божий, що присутній в ній. Відтак вважається, що образ Божий „закладений” в людині від початку її існування на Землі, він являється онтологічною (тобто сутнісною) основою буття особистості; саме він духовно виокремлює людину з поміж інших живих істот. Отже православна антропологія тісно пов’язує процес творення і само творення людської особистості саме із безумовною, тобто без усіляких виключень наявністю образу Божого в кожній людині, що дозволяє нам зовсім по іншому сприймати ціль і задачі педагогічного впливу на її становлення та розкриття її онтологічної сутності. Адже, відповідно до православної антропології, тільки відновлюючи живий зв’язок з Богом, відчуваючи спорідненість з Ним, людина здатна себе розкрити.

Пригадуємо одного знайомого колегу, якому виповнилось повних 70 років. Після поздоровлень у розмові ми торкнулись теми присутності

особливої Божої іскри в кожній людині, він чемно піддакував, а потім щиро сказав: „Напевне усе це так, але чому я ніколи не відчув Його присутності у своєму житті”? Дуже важливе і дуже непросте питання, отже ми разом із читачами будемо відшукувати відповідь на нього у подальших роздумах, але очевидне співчуття, яке після подібного зізнання з'являється, ця людина прожила непросто наповнене труднощами життя наодинці, не відчувши себе захищеною Тим, хто не відмовив жодному, хто до Нього притулився!

Не наповнившись вірою у свою особливу духовну сутність, шкодуючи на відчуття Бога у собі свого часу, уваги та сил, натомість віддаючи їх усі нескінченним мирським турботам, людина не просто збіднює своє життя. Вона обирає спосіб життя, як тепер кажуть молоді „без маяків”, тобто коли людина на усі 100 відсотків залежна від моди, настрою й забаганок свого близького оточення, різноманітних провідників молоді та політиків. Але хіба свідомо молода людина бажає прожити усе життя, відчуваючи себе тріскою у бурхливому потоці, який несе невідомо куди? Так або інакше, зрозуміло, знайомий і прожив таке життя, щедро наповнене різноманітною повсякденною метушнею.

На сприйнятті одкровення про образ Божий в людині, на визнанні за кожним унікального та неповторного, високого особистісного начала побудована уся педагогіка Православ'я. Відтак ось її виток: „Це безмежна віра в людину, це відчуття, що ніщо не в змозі раз і назавжди перекреслити в ній образ Божий, це тверде сповідання того, що нікому ніколи не змарнувати багатства, яке заключив Господь у душу нашу” (48, с. 42).

Якщо образ Божий вже „вкладений”, нехай поки що в якійсь людині він і не проявлений, а її Божа подібність наперед задана, отримання такої подібності і є головним сенсом життя наповненої духовністю людини. Православне вчення про людину має на увазі, що поза Богом, поза впливом Духу починає хворіти й скривлюватись людська природа. Людина не може залишатись в межах лише самої себе; вона призвана стати тим, ким допоки ще не була, вона має стяжати подібність до Бога. Якщо цього немає, „матеріальна” людина не лише не прогресує у духовному вимірі, вона й далі продовжує руйнуватись, бо її особистість не набуває бажаних людських рис. Звідси у Православ'ї існує заклик людині до святості, поступового зростання до рівня такої подібності.

Свобода морального вибору, самовизначення ким бути, є її шансом досягнення подібності до Бога, адже: „Свобода – це здатність особистості до творчого становлення у межах можливостей, визначених Богом” (4, с. 106). У той же час, завдяки дарованій Богом свободі людина не

підпорядкована закону покладеної на неї необхідності. „Вона рушійна сила свого становлення, адже має свободу. У її волі змінювати і направляти процес свого формування та розвитку. Вона сама є причиною свого теперішнього стану. Користуючись даром свободи, людина сама надає сенс процесу власного становлення, надаючи перевагу тому чи іншому закону свого існування” (4, с. 106).

Православна антропологія, або учення про само становлення особистості як християнина, виходить з того, що природа людини понівечена первородним гріхом. Цей її стан подібний до хвороби, вже паразитує на людині, яка тільки з’являється на світ, а отже кожна людина визначально не є сама собою внаслідок ушкодження первородним гріхом своєї людської природи. Не долаючи власними зусиллями наслідків гріхопадіння, людина перестає бути людиною. Звідси визнання православною антропологією відсутності в молодій, немов би чистій й „не забрудненій” світом особі, первісної гармонії.

Отже, „в занепалій” мирській людині часто важко вгадати ту саму первинну Людину, нелегко й погодитись, що в ній присутній образ Божий: „Бо де ж тут душа, що подібна Божій? Де тіло, що не підлягає стражданню? Де вічність життя? Людина смертна, поглинута жагою, швидко гине, за своєю душею та тілом охоча до усіляких пристрастей. Подібність до Бога ми бачимо тільки в тих, що досягли великого успіху, саме в них відчувається сяйво Божої краси. Але саме по них можна розгадати первісний закон людського життя” (68, с. 163).

Можливість відновлення подібності до Бога в людині зумовлена виконанням Божих заповідей. Виконання заповіданого Богом веде людину до життя, тоді як за порушенням заповідей настає спочатку занепад та смерть непевного її розуму, а потім і смерть духовна й тілесна людини. Звідси даний нам дороговказ це своєрідний путівник на шляху людини до Бога, заклик до погодження своєї свободи та волі із довершеною Божою волею, що робить людину цілісною. Але виконання заповідей перешкоджає враженість гріхом, тож здобування добродетельності відбувається важко та боляче і міра напруги залежить від того, як природа людини поневолена своїм протиприродним станом. Божі заповіді – онтологічний (тобто такий, що має прийматись без коливаний, а не встановлюватись експериментальним методом) закон існування людської особистості, але його не сприйняття або порушення посилює поневолення людини новим гріхом.

Слово „гріх” (*грецьк.*, *amartia*) означає похибку, помилку. Гріх, як промах, хибна дія, падіння, заважає людині досягти і виконувати дійсну ціль її життя. Тож процес подолання гріха, виключення його із змісту

особистого життя кладе початок спасінню. За яких же умов можливе спасіння людини? Яка тут роль свободи людини у її власному спасінні? На ці питання православне догматичне богослов'я відповідає наступним чином. Саме за умови направленості людської волі до Бога та вільного відкритого серця до прийняття благодаті й можливе її спасіння: „Господь промовляє: «Стою біля дверей і стукаю: якщо хтось почує голос Мій і відчинить, зайду до нього, і буду вечеряти з ним, а він зі мною» (Одкр. 3, 20).

Про це саме говорить преподобний Макарій Єгипетський: „Людська воля є суттєвою умовою; якщо волі немає, Сам Бог нічого не зробить, хоча й може робити відповідно до Своєї свободи“. Про це саме вчить і святий Іван Златоуст: „Благодать, хоча вона і є благодаттю, спасає лише тих, хто цього бажає, а не тих, які її не хочуть і відвертаються від неї, постійно супротив неї воюють і стають наперекір; Бог не примушує нікого, і якщо Він хоче, а ми не бажаємо, наше спасіння неможливе не тому, що Його хотіння безсиле, але ж тому, що Він примушувати нікого не хоче“. Таким чином, благодать не є силою, яка сама діє в людині, людина може вільно направляти свою волю всупереч можливій благодаті і, як ми знаємо, часто так і живе (9, с. 201). Отже, аби стяжати благодатню Божу присутність у своєму житті, християнин не повинен припиняти власні зусилля. Православна антропологія вчить про синергію (спів дружні дії в одному напрямі) Божественної благодаті та людських зусиль. Тому необхідність духовного подвигу задля спасіння є неодмінною умовою будь якого спрямованого до Бога людського життя. Разом із тим вільна діяльність людини забезпечує необхідні, але не вичерпні умови для її спасіння, саме Божій благодаті належить першість у справі нашого спасіння.

Проблема людини та її виховання має також свій космічний вимір. Людина – істота космічна, вона започаткована у „глибинах земних“, живе у світі, пронизана і обумовлена світом, і у той же час своїм життям надає сенс існування світу. Саме тому, коли мова йде про основи виховання, вихователю варто мати загальну уяву про самий акт творення як такий і можливостях, які у ньому криються і відкриваються людині, як твірній істоті. Перша важлива теза. Погляд на виховання крізь призму гріхопадіння надає вихованню сотеріологічного характеру. Таке виховання не лише рух людини до образу Спасителя, але одночасно і спасіння від гріха, зла і смерті, які спочатку нищать людську гідність, а вже потім і її саму як живу істоту. Тому й увесь метод такого зрозумілого виховання стає і методом спасіння людини. Як видно, *виховання* – не лише просвіта і наповнення особи істиною, красою і добром, але перед

усім звільнення людини від недосконалості і, таким чином, від зла, що затьмарює і не дає досягнути Істини про сутність Всесвіту і життя, цілісно сприйняти Істину, зрозуміти і опанувати нею у своїй життєдіяльності.

Подібне осмислення „людяного” виховання та освіти надають їм принципово нові зміст і сенс. Відтак виховання і освіта перестають видаватись процесом накопичення знань в одній або навіть декількох областях, але набуває антропологічного, етичного і глибоко духовного змісту. Тоді як фахова підготовка, до якої нині зведені зусилля викладачів вищої школи, й надалі має зосереджуватись на особі майбутнього спеціаліста. Виховання ж і освіта постають тут як оновлення особи, відродження в ній образу Христа в людині, його можливого розвитку.

Основане на такій концепції виховання може бути виражене наступним коротким визначенням: *виховання* – суть відродження і формування людини відповідно до образу Того, Хто її створив, підтримка її вічним Божественним Світлом, істиною, красою і добром, одним словом усіма Божественними досконалостями (35, с. 22).

Підкреслимо, така спрямованість виховання не відмінняє і не виключає сучасного педагогічного досвіду і технологій. Більше того, усьому, що накопичене педагогічною теорією і практикою, ця спрямованість надає внутрішнього стрижню, стабільності і сенсу, розкриваючи істинний, дійсний образ людини та її вічне покликання.

Без цього образу, у суті своїй богообразності, як непорушної єдності і найвищої цінності усього сущого, усе що відбувається в людині і з людиною, уся історія, яка включає також історію виховання, втрачає свій сенс, своє істинне значення. З набуванням людиною істинного образу, в ній теж все стає образним і творчим, богоподібним і хрестоподібним, вічним і Боголюбським. Саме тому освіта невідривна від обоження як кінцевої цілі дійсного виховання.

Сказане цілком погоджується із загальною оцінкою нинішнього критичного стану людської цивілізації, яку дають філософи та науковці. Так, Е. Тойнбі вважає, що людство втратило орієнтири і „не бачить шляху у майбутнє”, відтак його очікує або самоліквідація, або зникнення особистості, підкореної „тотальним світовим режимом” (70, с. 154). Його підтримує В. А. Лекторський, котрий рахує, що нинішня криза найбільш глибока за уся історію цивілізації: „Сьогодні питання стоїть так, що людство або загине, або ж відшукає шлях виходу... Цей вихід передбачає глибоку світоглядну революцію” (27, с. 21).

Тож очевидно, подібна ситуація вимагає уточнення цілей освіти, адже орієнтація на знання, як на неморальну категорію, на передачу яких зорієнтована сучасна школа, включаючи школу вищу, не

забезпечує гідну мотивацію поведінки людини. Головна складова системи освіти, яким є виховання, має бути пере націлене на перехід від „домінування відносин панування, конкуренції, протистояння до ідеалів співробітництва, кооперації і співіснування... Скоріш за все, справедливим буде твердження, що „правильні“ відповіді на питання, які поставлені оточуючим світом, у даний момент і у майбутньому лежать саме в ідеальній області – області етики і моралі“ (60, с. 27).

Відтак, *виховання* постає вже не лише як „етичне вдосконалення“, так точно, як і *освіта* – не лише збирання знань і просвіта розуму, або ж навчання людини найбільш успішному і досконалому досягненню практичних життєвих цілей. Очищення людини від гріха, п'янти і незнання, вдосконалення добродійностей, – це лише підготовка до *найвищої цілі*: вихованню людини Богом, точніше Божественними досконалостями задля поєднання людини з Богом Тоді як освіта (рос. – *образование*) – формування Бога в людини, тобто набування нею Христово образу і подібності Богу. Таким чином, *головний сенс освіти і виховання людини*, у розумінні християнства, – це обожнення людини, створеної як „перехідна“ істота від людини до боголюдини, від невиявленої людяності до щирої любові до ближнього. Адже це і є найвища ціль, задана людині як головна, вона надає високого сенсу усій людській історії та історії людського суспільства.

Але устрій людини і життя людей такі, що ціль ця досягається не індивідуально, але завжди у спільності з іншими. Ця спільність (союз, община) закладена у природі людського особистого, суспільного і космічного буття. Людина, як вказує Митрополит Амфілохій, за своєю природою і призначенням, є істотою еклезіальною, церковною, тобто соборною і „вбираючою в себе“. Соборна повнота Боголюбського життя народжується і виконується через спільність людини з Богом, а також іншими людьми і світом. Ця співпраця, *синергія*, що відкривається як образ існування світу і людини, пронизана незліченною Любов'ю Святої Трійці, як її „образ і подібність“.

Поза пізнанням істини про Святу Трійцю устрій світу і людини завжди залишиться незрозумілим. Боголюбська ж синергія, як образ існування світу і людини, веде саме до такого пізнання. Саме тому вона може і повинна розглядатись як основа і метод істинного виховання та освіти. Синергія, – співпраця людини і вічної Божественної благодаті, – завжди здійснюється у такому союзі. Союз же заснований на єдиному Творці і на єдності людської природи, на співіснуванні у світі і на єдності Духа, вічного Боголюбського поклику усіх людей й усякої тварі. Людина самою своєю природою направлена до Бога як Творця, це значить, що вона не існує і не

може існувати для себе одної. Без іншого – вона немов би без самої себе, тому людина існує лише у відносинах з іншими.

Резюме. Відтак, людина не є обмеженою власною сліпою долею, вона не є пасивним спостерігачем історичних подій, які відбуваються навколо. Внаслідок наданих їй можливостей і дару свободи вона свідомо і вільно приймає участь та впливає на них. Вона не іграшка у руках якогось божества, не підручний матеріал історичних постатей. Вона діє в історії як творча істота, наділена виключним динамізмом. Дійсно, цей динамізм нерідко набуває негативної сили, коли людина творить справу пійми і зла. Вона й тоді так би мовити „співробітничает“, але вже не як будівничий, у такий спосіб вона призводить себе і оточуючий світ до неприродного стану руйнації (4, с. 35-36).

Виховання і освіта, основані на вільній синергії, на співпраці людей, це і є синергія двох або трьох, які зібрались в ім'я Христове. Вона покладається на вільне прийняття іншої людини і на відкритість до когось. Натомість причина помилкового існування криється у непроникливості для другої людини, у взаємному виключенні одне одним, тоді як істинне життя означає як раз життя в іншій людині, знаходження в ній позитивної і безумовної повноти власного існування.

Без можливості вільного співробітництва і без власне здійснення такої можливості, освіта і виховання навряд чи були б відмінні від механічних процесів у природі. Очевидно, вони б перетворились на дресирування у межах її нетривалого природно-історичного існування.

Спасіння означає зцілення і повернення до цілого, цноти. Це зцілення, набування цільності і цнотливості передбачає очищення від гріха, від „розслабленості“ людських психофізичних сил і енергій, очищення розуму, волі і почуттів. Правильне виховання має приділяти цьому особливу увагу; знаходити і вивчати нові для вихованця методи його преображення і переродження. У контексті християнського виховання ідеї щодо цих методів треба шукати у вивченні досвіду святих отців Церкви, ченців, у літургійному досвіді, житіях святих, а також працях благодатних психологів і неперевршених педагогів.

2. 6. КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИ В. В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

У ХХ столітті були розроблені та набули поширення ряд спроб вікової періодизації формування особи, серед яких варто нагадати хоча б про відповідні праці вітчизняних авторів Л. С. Виготського (1896-1934), Б. Д. Ельконіна (1904-1984), а також фахівців із-за кордону, а саме Ж. Піаже (1896-1980) та Е. Еріксона (1902-1994).

Ми ж, відповідно до контексту нашого дослідження за темою педагогічної антропології, зупинимось на поглядах В. В. Зеньковського (1881-1962). В. В. Зеньковський закінчив історико-філологічний факультет Київського університету, з часом професор психології Київського університету, професор філософії Белградського університету, директор педагогічного інституту у Празі, професор Свято-Сергієвського православного богословського інституту у Парижі та його декан. Викладав історію філософії, психологію, апологетику та історію релігії. Доктор церковних наук, посвячений на сан.

Вікова періодизація дитинства, запропонована Зеньковським, заснована на розгляді впливу духовного начала у людині на розвиток душі та тіла, які він називав емпірією (48). Визначаючи образ Божий у дитині як духовний виток особистості, Зеньковський показує, що у кожному віці по-різному проявляється ця „божественна іскра”. За його думкою, зміна вікових періодів людини пов’язана саме із зміною проявів Духу, що зріє, у її емпірії. Джерелом розвитку є направленість духовного начала до відбиття у матеріальному житті людини, яке підпорядковане шляхам її духу. У співвідношенні цих двох сфер в кожний з періодів земного життя як раз і визначається неповторна сутність людини, її *хрест*.

„Шлях людини визначається не простою зв’язаністю Духу та психофізичної сторони, але в ньому відкривається своя – для кожної людини особлива – закономірність, яку називають „судьбою”, і котру у християнстві називають „хрестом”. У глибині особистості схована причина своєрідності, її неповторності, схований, однак, також і її хрест, який, кажучи формально, є не що інше, як логіка духовного розвитку даної людини. Кожна людина приносить із собою у світ свої задачі, які повинна розв’язати протягом життя; і ці задачі, переплетені з духовними особливостями людини, залишаються одними й тими ж, незалежно від умов, у яких людина живе, – інакше кажучи, вони можуть і повинні бути розв’язаними за будь яких умов життя. Логіка життя пов’язана не із зовнішніми, але із внутрішніми задачами, із духовною стороною життя. У біографії кожної людини потрібно уміти бачити крізь зовнішній ланцюг подій ту останню глибину, в якій саме й розкривається хрест людини: її духовні задачі, логіка духовного шляху. Реальність нашої свободи не відмінняє силу цієї даності (хреста). Людина вільна у тому, чи візьметься за виконання своєї задачі, але не за зняття „вписаного” в кожного з нас хреста, є межа нашої свободи, є свідчення нашої залежності від Бога, який кожного наділяє своїм хрестом” (51, с. 53).

Відмічаючи, що кожній людині не лише дана, але й *задана* її особистість, Зеньковський пише, що зазвичай на початок зрілого віку

людина починає усвідомлювати загальну пов'язаність та внутрішню логічність свого життя. Визначення внутрішніх задач власного життя, розуміння того, як вони можуть бути вирішені у даних умовах „мого” існування і є, у баченні Зеньковського, основною темою духовного життя кожної людини.

Період, що передує зрілості, Зеньковський називає дитинством та розглядає його у широкому сенсі, охоплюючи юність. Характеристика кожного періоду дитинства подається ним у відповідності до того, як розвивається духовне життя у різні періоди.

Раннє дитинство (від народження до шести років). „Дитинка неквапливо, крок за кроком опановує своїм тілом, набуваючи тим самим вольового досвіду, що відкриває перед нею шлях свободи, так пов'язаної з вольовою сферою” (там же, с. 105). У ранньому дитинстві дитинка вільна, але ще не відповідальна, вона „безвідповідальна” внаслідок повного зв'язку із Богом.

Оволодіння фізичними навичками у ранньому дитинстві, розвиток інтелекту, вплив культурної спадщини створюють умови подальшого розвитку емоційної сфери дитини. Розібратись у власних почуттях дитина ще не може. Величезне значення під час душевної роботи дитини належить уяві, із цим пов'язане центральне явище у ранньому дитинстві – гра. „У грі дитина прагне реальності, але вільна від її тиску”, – і це важливо для того, аби гра, як перша у житті людини діяльність, носила характер вільної творчості, котра допомагає досягти змістовну сферу того, що відбувається. У цьому віці вже з'являється „смак до зла”, але „гріховне” у житті дитини займає поки що дальню периферію її існування. Значне місце займає осмислення природного середовища, людських відносин, „вживання” у духовний світ. „Дитина дихає подихом безкінечності – просто, безпечно, наївно, але щиро, живо, глибоко. Вона набирає на усе життя невимовних, але по творчому діючих в ній інтуїцій” (51, с. 111). Відбувається *насичення* внутрішньої духовної складової особистості, що росте. Свідомість дитини мало пов'язана із цим процесом, і поступово відбувається зміщення інтересу до зовнішнього світу.

Друге дитинство (від семи до одинадцяти років). У цьому віці відбувається духовний поворот до світу. „Розпочинається період реалізму, тверезості, пора пристосування до світу і людям – отже духовне життя... відразу мілішає” (там же, с. 114). Воно у цей період стає більш визначеним і зрозумілим дитині через моральну сферу. Дитина сприймає ідеї і уявлення про „закон”, „норму” та „обов'язок”. У цьому віці *оформлюються моральні ідеї і правила*. Переміщення духовних інтересів до світу віддзеркалюється

у творчості дітей, вона стає більш схематичною й менш одноманітною, „потік творчості входить у визначені береги“.

Уся спрямованість дитини направлена на те, що „треба“ робити, у задоволенні від пристосування, слухняності й наслідування авторитетів, у „радісній відмові від випадковостей своїх моральних при думок на користь правил та ідей, втілених в яскравих героїчних образах“. Характеризуючи релігійну свідомість другого дитинства, Зеньковський показує дивний парадокс – духовна чутливість до непізнаного світу слабшає, але разом з тим діти просто та природно переходять до релігійної активності. У цьому віці, як свідчить досвід, природним та приємним для дитини стає відвідування храму, прислужування, а також виконання обрядів та дотримання церковних вимог.

Отроцтво (від дванадцяти до шістнадцяти років). Напоївшись „зануренням“ у порядок природи, соціального та морального життя, дитина зазнає деякого тілесного та психічного прив'ядання. Слабшає пам'ять, увага, відходять колишні інтереси, відбувається відсторонення від усього того, чого хоче оточення. Так розпочинається неспокійна та протиріч на *пора статевої зрілості*. Сила статі, що діяла до сих пір як втаємничена та часткова, під час пубертату голосно заявляє про себе. „Ця сила власно та нетерпляче відкидає звички, смаки, штовхає кудись вперед, скаламучує та тривожить душу, кидаючи її від однієї крайності до іншої. Внутрішня тривога, часто протиріч ні бажання, бурхливі прояви примхливого свавілля, бажання діяти всупереч правилам і власним звичкам, затятість та молода зарозумілість... – усе це показує, що душа підлітка цілком відійшла від тверезості та реалізму, від дотримання правил і від пристосування до порядку...“ (там же, с. 117).

Але у цей період людина, яка росте, по-новому звертається до свого внутрішнього світу. Душа ще раз усвідомлює себе перед лицем безмежної перспективи, яка, на відміну від раннього дитинства, сприймається вже не поза, але усередині самої людини. У цьому зверненні до свого внутрішнього світу підліток може однаково проявляти як початок поривів до самопожертви, так і прояви неприкритого егоїзму. Відкидання існуючих устоїв та прояв сваволі у цьому віці – вторинні, сутність це відкидання практичного розуму та „безпосереднє захоплення новими потягами, імпресіонізмом“ (51, с. 118).

Юність (після шістнадцяти років). Це останній період дитинства, який синтетично поєднує усі попередні періоди із тим, аби дати особистості можливість вступити у *фазу зрілості*. В цей час відбувається поєднання зовнішніх захоплень та внутрішнього натхнення, ентузіазму й довірливого відношення до світу та людей. Вже знайдена, хоча вона й

хитка, інтуїтивна, рівновага між емпіричним та духовним складом людини. Зеньковський багато працював із молоддю цього віку (встудентством), тому у своїй книзі із особливою любов'ю характеризує її. „Від юнацтва завжди віє геніальністю... бо тут духовний світ дійсності запалює й зігриває емпіричний склад людини. Цей духовний світ не потіснений „пристосуванням“ до життя, він вільний і наповнений того дихання нескінченності, яке виражене так повно, ясно й чарівно саме у юності“ (там же, с. 122).

Натхнення юності, за думкою Зеньковського, є таким собі художнім задумом, котрий передує творчій роботі. Але до дитинства цей період віднесений тому, що юність обмежена у часі, вона рідко усвідомлює, чим насправді живе її душа. У цій духовній сліпоті виявляється недосконалість юності й уся трагічна непорядкованість людини, загальна повинність від гріха світу. „Саме в юності, не дивлячись на її дійсну довірливість та легкість любовного відношення до всіх людей, за контрастом стає особливо зрозумілим, що особистість... несе в собі початок руйнівний у цій власній соціально-духовній сліпоті, у не відчутті своєї дійсної, але „запечатаної“ для усвідомлення єдності із іншими людьми“ (51, с. 125). Вступаючи у дорослий вік, людина стикається із ушкодженим власним людським еством. Для душі, що вірує, стає зрозумілим, що ніякі культурні, соціальні та інші соціальні інститути не в силах допомогти їй у подоланні цієї деформації, глибинної відторгненості від світу. Натомість забезпечене педагогічним впливом розуміння та визнання того, що у лоні Церкви можливе подолання перепон між Богом і собою, дозволяє юнакові вступити у період відповідального, дорослого життя.

Резюме. Завершуючи розгляд вікової періодизації дитинства, запропонованої В. В. Зеньковським, відмітимо, що спроби виявити духовні основи різного віку людини були здійснені у ХХ столітті ще декількома авторами. Окрім вказаних на початку статті, чи не найбільш відома вікова класифікація життєвих завдань, обумовлених „розвитком духу“ в людині, запропонована німецьким антропософом Р. Штайнером. Однак, виконавши критичний аналіз його антропософського вчення, Зеньковський підкреслює, що воно абсолютно не пов'язує духовний розвиток людини із благодатною допомогою Духу, центруючись на так званій природній духовності ураженої гріхом людини. Це дозволило В. В. Зеньковському назвати антропософію „вченням про темну духовність в людині“. В силу ряду другорядних обставин концепція духовного розвитку особистості, запропонована Зеньковським, залишилась майже невідомою європейським психологам. У зв'язку з цим ті з них, хто

визнають існування духовної складової в особистості людини, звичайно звертаються до робіт Р. Штайнера.

2. 7. ФОРМУВАННЯ ОСОБИ У БАЧЕННІ ПРАВОСЛАВ'Я

Т. В. Склярова та О. Л. Янушкявічене узагальнили уявлення православної педагогіки про стадії становлення особистості, звертаючи увагу на рівні сприйняття моралі людиною, яка формується, виділяючи при цьому ще й окремі стадії. І ось як вони це бачать:

1. Рівень прийняття моралі авторитету.

Перша стадія – прийняття моралі батьків.

Друга стадія – прийняття моралі учителів.

2. Рівень прийняття моралі соціуму.

Третя стадія – прийняття моралі однолітків.

Четверта стадія – прийняття моралі суспільства.

3. Рівень автономної совісті.

П'ята стадія – взяття під сумнів існуючих моральних цінностей.

Шоста стадія – власний вибір системи ціннісних орієнтацій.

Перейдемо до тлумачення цієї схеми з точки зору християнської антропології. Нагадуємо, кожна людина наділена даром свободи вибору, але щоб ним скористатись, вона повинна наповнитись, пережити те, з чого вона буде потім свідомо обирати (тобто, насправді обирають не на осліп – це, радше, вгадування).

Отже спочатку дитина живе поглядами батьків на те, що вони вважають гарним і що поганим. Потім вона приймає у свою душу погляди вчителів, згодом мораль однолітків і, нарешті, суспільства. Ось саме тут й розпочинається криза, людина відкидає усе й ставить під сумнів усе. Але ця криза неминуча: аби зробити вільний вибір, людина мусить відкинути усе зайве, що їй пропонували інші. За Л. Кольбергом (1927-1987), для тих, хто швидко розвивається, криза починається у п'ятнадцять-шістнадцять років.

У нашому подальшому аналізі, виходячи з направленості змісту монографії на реформу вищої школи, ми зосередимось на етапах юності, а також молодості людини.

Із наведеного вище очевидно, що вікові границі при характеристиці того або іншого періоду становлення людини, це умовно встановлені, приблизні орієнтири, а вік вступу у новий етап життя конкретної людини насправді індивідуальний. Особливо це відноситься до періоду *юнацтва*, яке за звичай пов'язують із досягненням п'ятнадцяти-вісімнадцяти років. Верхню границю цього віку, погоджувачись із Т. В. Скляровою

та О. Л. Янушнявичене, ми визначаємо у двадцять років, до того ж у церковній традиції досягнення двадцяти одного року означає вже деякий ступінь зрілості людини (54, с. 106).

Особливості *духовного розвитку юнацтва*. Вік п'ятнадцяти-шістнадцяти років, для декого іншого трохи пізніше, це період у житті, коли наступають сумніви у вже відомих моральних цінностях. Це час переходу від дитинства у ту пору, яку називають юністю. Підліток разом відкидає усі настанови і сумнівається в усьому, але це звільнення від багато чого відомого відбувається для того, аби зробити свій власний, неповторний вибір.

Можна сказати й так, *головне завдання, „над завдання“ цього періоду – зробити часто не одразу, не у повній мірі усвідомлений вибір Божого шляху*. І багато молодих людей саме зараз або ж трохи пізніше цей вибір врешті-решт зроблять. І якщо молода людина, не була відсторонена від Бога замовчуванням цієї теми дорослими або ж атеїстичними перекручуваннями з боку оточення (до близького оточення відносяться також її педагоги), *вона сама обирає життя не у конфлікті із Богом, а її духовне життя набуває дійсну силу та глибину*.

Тут можуть виникнути зауваження, що частина викладачів вищої школи, а саме тих, кого називають „гуманітаріями“, – усі вони так або ж інакше орієнтують студентів на важливість дослухатись до християнських заповідей. Але ми знаємо й інше. Так, шанована своїми колегами людина, філософ, якось сказала: „Ось вже рік, як викладаю „Релігієзнавство“, і вже тепер знаю точно, як потрібно побудувати свою роботу, щоб думка про Бога жодному не прийшла у голову“. Ми знаємо, що подібної позиції притримуються не так вже й мало педагогів, які працюють із студентською молоддю.

Цей випадок мав продовження. Якось у розмові із священником ми переповіли йому цю розмову, він вислухав і попросив розказати усе ще раз: „Дуже цікаво, – промовив він, – виходить досвідченому викладачу, кандидату філософських наук треба добре напружитись, аби затримати природній потяг молоді людини до зустрічі з Богом“.

Пригадуємо й такий випадок. Під час викладання дисципліни „Педагогіка вищої школи“ студентам-економістам і майбутнім магістрам ми сформулювали думку, що в основі усіх наших виховних впливів, не важливо усвідомлюємо ми це чи ні, завжди утримуються моральні орієнтири, які були дані релігією і підносяться церквою. На це одразу отримали жорстку репліку однієї із студенток, що не личить згадувати в аудиторії Бога. Із подальшої дискусії та позиції, яку зайняв лекційний потік, стало зрозуміло, студенти усім своїм попереднім життям були взагалі

не підготовлені до такої розмови, а отже вона викликала у них лише роздратування.

Але якщо молода людина „не затуляє вуха та відкриває серце“, коли розмова торкається теми Бога, її духовне життя набуває дійсну силу та глибину. Протоієрей В. Воробйов писав, тут настає час, коли можна буде сказати: ну ось, тепер ти дорослий, ти виріс, давай розмовляти. І лише зараз починає складатись спільне життя із духівником, а особисті відносини на серйозному рівні тут стають для підлітка дуже цінними.

В. В. Зеньковський пише про юність так: „Це пора вибору шляху у житті та складання планів, за звичай пора свободи й творчої незалежності, пора грандіозних задумів, яскравих утопій, героїчних рішень... Духовний світ не відтіснений „притосуванням“ до життя, як у другому дитинстві, він вільний і наповнений тим диханням безкінечності, котре ніколи не виступає так чарівно, як саме у юнацтві... Як часто саме у цю... пору у живому та палкому запалі віддає себе юність на усе життя задля якогось подвигу і залишається вірною йому усе своє життя... Під час юності досягає повноти суб'єктивного та об'єктивного свого дозрівання дар свободи“. Однак існує загроза й іншого вибору: „Можливо також, що юність у паланні серця та у чистому ентузіазмі віддасть себе руйнуванню релігії у світі... “. (51, с. 123). Тут також може бути її вибір „красивого життя“, виправданій прагненням більшості у оточенні до споживання та матеріальної користі.

Самим важким для педагога є те, що він залишається за порогом, коли його вихованець робить рішучий крок, адже цей крок молода людина робить без нього. У якомусь сенсі педагога порівнюють із „дружкою жениха“ у стародавніх східних традиціях. Такий друже повинен усе підготувати до весілля, а потім залишитись стерегти молодих біля порогу весільного шатра, коли жених залишався один на один із своєю дружиною. Цей образ присутній також у Євангелії: „Хто має заручену, той молодий. А хто дружкою молодого, що стоїть і його слухає, дуже тішиться з голосу молодого. Така радість моя оце здійснилась! Він має рости, а я: – маліти“ (Івана 3:29-30). Так говорить Іван Хреститель про себе та Ісуса Христа.

До цього можемо прибавити, гарно якщо самостійний крок робиться у благо, а не в руйнування самого себе. Як знаємо, таке часто трапляється і змінювати щось надалі не просто. Отже, раніше ми, вихователі, повинні були потурбуватись, аби у вихованця склався в душі образ Бога, раніше треба було навчити радості жити не на шкоду іншим. Зеньковський пише: „Духовна сліпота (що лише у обраних людей усувається силою внутрішнього їхнього осяяння) не може бути подолана ніякою „освітою“,

взагалі через інтелект; юність із середини повинна побачити себе з Богом". Саме ж здійснення вибору втаємничене за своїм „механізмом“ і відбувається у глибині сутності людини.

Але чим допомагає педагог? Лише молитвою та своєю любов'ю до юнки. Допомагає тим, що не відсторониться від норовистого вихованця, буде, наскільки це йому дозволено, приймати участь у житті молодой людини, просити для неї допомоги у справі милосердя, запрошувати із собою до церкви (54, с. 108). І цілком можливо, що відчувши в юнацькі роки духовне братерство людей, цей вихованець усвідомить своє єднання з Богом, як дійсно можливе. Бо ж: „На тлі того, що розкривається нам у тайні Церкви, – писав Зеньковський, – як тайні благодатної єдино сутності, усіяка відособленість, суттєво пов'язана із проявами особистості, як такої, являється гріхом... Прихід до Церкви особистості – це і є її порятунок, але це і є головна педагогічна проблема. У Церкві поступово, на підставі внутрішнього життя та через благодатне зростання з Церквою у Таїнствах, у молитві ми починаємо потроху на досвіді усвідомлювати цю єдиноначальну єдино сутність, яка лише у Церкві й може бути реалізованою“.

Звернемо увагу ще на одну можливу небезпеку. Адже у духовному житті можуть домінувати й егоцентричні тенденції. „Гонор та честолобство квітнуть в душі молодих людей пишним цвітом, тому священику доводиться постійно переключати юнаків та дівчат із думки про самих себе на об'єктивні інтереси справи. Дуже важливо, аби пастир, що приділяє увагу духовному супроводу молоді, при цьому гарно відчував, куди направлені почуття та думки його юних прихожан, та розумів, наскільки їхні устремління адекватні. Дуже часто для юнаків та дівчат, які прийшли до церкви, привабливим стає шлях монастирського життя. Переживши перші розчарування та потрясіння від любові без відповіді, невдалої інститутської сесії, вони настирливо прохають своїх духівників благословення на послух у монастир із прагненням там залишитись. Якщо своєчасно не розпізнати за цими благими поривами хворобливого стану душі, що трапився внаслідок враженого самолюбства, пиха та честолобство можуть привести молодих людей до жорстоких та гірких розчарувань“ (38).

Психічний розвиток. Період юності називають останнім часом у дитинстві та першим віком дорослості. Основне завдання юності – дати особистості увійти до зрілості. Усі потуги людської душі – духовна, інтелектуальна та фізична, на думку В. В. Зеньковського, цілком дозріли до цього. Юність акумулює усі новоутворення минулих періодів та вони проявляються під час юності у новій якості. Від раннього

дитинства повертається естетичний тип світовідчуття, почуття світлої безкінечності. Молодший шкільний вік закладає увагу до законів та порядків зовнішнього світу, соціального та морального. Нова їхня якість проявляється у тому, що людина, яка подорослішала, прагне не просто пристосуватись до існуючих законів і правил, але й бажає сама змінювати ситуацію. „Нарешті від отроцтва до юності переходить потужна сила статі, але немов би приборкана та просвітлена..., що за звичай знаходить свій об’єкт, у захопленому поклонінні якому розквітають усі найкращі сили душі” (51, с. 21).

Як ми знаємо, цей період пов’язаний з початком професійного та особистісного самовизначення – закінченням школи, початком професійної освіти або ж першою самостійною трудовою діяльністю, зростаючою особистісною прив’язаністю. Провідною діяльністю юнацтва стає пошук свого місця у житті. Основні новоутворення – усвідомлення самого себе як цілісної, багато вимірної особистості, створення життєвих планів та стратегій, готовність до самовизначення. Разом з тим, юність обмежена у своєму розумінні того, що з нею відбувається, і того, що відбувається в оточуючому середовищі. Саме ця короткозорість юності видає її приналежність до дитинства. Невміння адекватно оцінити власний стан, „соціальна сліпота”, котрі пов’язані із відсутністю життєвого досвіду, можуть призвести до того, що цільність та піднесеність почуттів будуть підмінені „легким життям” за правилом світського світу „отримай від життя усе”, або ж перетворяться на фанатичне усунення усього того, що заважає дитячому радикалізму.

Фізична та інтелектуальна зрілість провокує юність на максимально високий рівень домагань, у той же час юнацький максималізм часто не дозволяє зробити самого простого та необхідного. У навчанні проявляється прагнення до зовнішніх успіхів – привабливими стають високий матеріальний або соціальний статус майбутньої спеціальності, намагання сподобатись своєму викладачу. Загальною тенденцією, притаманною періоду юнацького становлення, є прагнення усе випробувати, усім напитатись, пережити: „Юність завжди готова досягати як різноманітність у принципі, так і принцип у різноманітності”.

Пояснюючи своє розуміння юності, Е. Еріксон, пише, перед тим, як прийняти виважене рішення, юність переживає крайнощі. Сутність цього випробування – визначити своєрідну „нижню границю правди про щось, перед тим як направити сили тіла та душі частині існуючого (або такого, що настає) порядку, підкоритись діючим у суспільстві законам. Лояльність, слухняність закону небезпечний тягар, якщо тільки він не кладеться на

плечі з відчуттям незалежності свого вибору та не переживається як вірність чомусь”.

Завершення періоду юнацтва пов'язують з кризою юності. Основний зміст цієї кризи – зустріч реального життя з ідеальними уявленнями про нього. Чим дужче усвідомлюються розходження про те, про що „сам надумав про себе та своє життя” з тим, що у якійсь час усвідомив як реальність, тим гостріше відбуваються внутрішні переживання. Допомагають пережити кризу підготовленість до різких перемін у житті, здатність самостійно приймати рішення та відповідати за них, Уміння окреслювати життєві перспективи – далекі та близькі, звільнитись від ілюзій, але при цьому зберігати у своїй душі ідеали. Відсутність своєчасно знайдених власних внутрішніх засобів вирішення кризи може призводити до негативу – алкоголізму, наркоманії, прилучення до протиправних дій та тоталітарних угруповань, загрози суїциду тощо.

Підводячи ризику під психічною характеристикою юності, важливо підкреслити, це ще не дорослий вік. І тут спеціалісти застерігають про можливі загрози розвитку особистості юнки. Б. Лівехуд пише, що немає нічого більш загрозливого у цьому віці, як для студентства, так і молодих робітників на заводах, ніж „без особистісне, механічне” дійство та усвідомлення чіткої приреченості у всьому, що вони роблять. Готовність до можливої ситуації, „що нівечить усі плани”, є бажаним ресурсом та ракурсом подальшого розвитку. Адже: „Відносини близькості, суперництва, боротьби переживаються у зв'язку із людьми, подібними до себе, із однолітками. Це породжує упередженість у відносинах, не сприйняття самого себе та інших... Може бути, від часті саме внаслідок цього ранні одруження й відзначаються такою тендітністю, що за ними стоїть страх перед самотністю, а не переживання від повноти життя” (32, с. 518).

Прагнення та готовність у реальному житті продемонструвати відповіді на основні питання юності: Хто я? Чого я хочу? Що я можу? – визначають границю переходу у новий період розвитку. Прийняття відповідальності за своє життя пов'язане із вступом у наступну пору – молодість.

Фізичний розвиток. Юність період завершення фізичного визрівання. До цього віку вирівнюються підліткова вуглукатість й диспропорції тіла, обумовлені нерівномірністю визрівання. Юнаки доганяють і випереджають у фізичному розвитку дівчат. В усіх культурах до цього віку людина вже готова до подолання фізичних випробувань та злиднів – у деяких країнах не тільки юнаки, але й дівчата підлягають призову на службу до армії, вже не діють вікові обмеження при прийомі на фізично

важку роботу, найбільший процент олімпійських чемпіонів також складають представники цього віку.

Однаке у цьому віці, як і в підлітковому, дуже актуальною залишається підвищена увага до своєї фізичної форми та зовнішній привабливості, хоча студентська молодь й надає перевагу здоров'ю серед інших притаманних їй цінностей (46). Деякі юнаки та дівчата схильні знаходити у себе фізичні відхилення навіть тоді, коли усі запропоновані їм тести у нормі. У крайніх випадках така підвищена чутливість призводить до порушень невротичного характеру. Спеціалістам відомі порушення травлення – нервова анорексія та булімія, від яких найчастіше страждають саме у юнацькому віці. „Анорексія” (*лат.*, *anorexis*), означає відсутність апетиту, а вказівка „нервова” наголошує на її психогенному походженні. Внаслідок страху виглядати, як жінка, юна особа, що страждає анорексією, перестає вживати їжу, притримуючи таким чином розвиток свого організму (17, с. 572). Булімія – навпаки, неконтрольована потреба багато їсти, особливо солодкого, котра, як правило, лікується антидепресантами. Цими хворобами страждають, як правило, дівчата, котрі стурбовані проблемою стрункості фігури.

У своїй книзі протоієрей Борис Нічипорів пише про розлади психіки, що визначаються як дизморфобний синдром (47). Для нього характерні подібні до маячні ідеї удаваної фізичної вади, ідеї відношення („усі дивляться на мій страхітливий ніс”), депресія із суїцидними тенденціями. Психічною основою такої патології стає відторгнення єдності тіла у його частинах та елементах. „Не чиєсь тіло сполучене із якоюсь душею, але моє тіло із моєю душею”. Це є єдине, унікальне, „без подібне” сполучення (там же, с. 72).

Але ось цю очевидність деякі люди піддають випробуванню, „а психологічним змістом, коренем цієї патології є глибинний протест супроти встановленого порядку речей на землі. Мені дане тіло, але хворий протестує: „А чому саме воно мені дане”? Поет називає тіло „єдиним” та „моїм”. Але й це за суттю відкидається: „По-перше, якщо воно є моїм, – немов би каже хвора людина, – то краще й не жити. А по-друге, точно не єдиним, бо ж ця частина тіла (ніс, рот, лапаті вуха) – не те, не те й ще раз не те”. Взагалі тут є ще й більш серйозний виклик супроти Бога: хворий своїм життям протестує супроти самого факту, що людина явлена світу через своє тіло” (47, с. 74).

Молодість (від двадцяти одного до двадцяти дев'яти років). Починається з *першого періоду дорослості*. Багато авторів (у тому числі Л. С. Виготський та В. В. Зеньковський) завершували розгляд вікової періодизації юнацьким віком. Але у другій половині ХХ сторіччя більш

пізні періоди життя людини також почали розглядатись у контексті психології та педагогіки розвитку. Це відбулось внаслідок поступового збільшення тривалості життя та продовження періоду професійної кар'єри зрілої людини, розширення сфери соціальної роботи, що включає у себе також турботу про дорослих, роботи із сім'ями, а також з особами похилого віку.

Усе це дозволило дослідникам розвитку дорослого встановити, що окремим віковим періодам відповідають визначені особистісні потреби та соціальні очікування. Як пише Г. Крайг: „Центральним змістом цих періодів розвитку, як правило, є нормативно визначені „кризи“, конфлікти або проблеми“. При цьому подаються проникливі описи проблем та інтересів кожної вікової когорти. Однак питання про те, наскільки широко вони характеризують дорослість, залишається відкритим” (26, с. 672). Автор пропонує поки що розглядати теорії розвитку дорослих не як концепції, що ствердились і підтверджені дослідженнями, але як вклад, котрий сприяє поглибленню уявлень про розвиток людини на цьому етапі її життя.

В існуючому розмаїтті варіантів періодизації дорослого віку помічаються дві основні тенденції. Перша – період дорослості розбивається на ряд гарно придатних для розрізнення стадій розвитку, котрі залежать від такого собі графіку життя, який має назву „вікового годинника“. „Віковий годинник“ – ідеалізація, що виконує функції „розкладу життя” (26, с. 650). Звіряючись із цим годинником, людина та суспільство визначають, наскільки повільно або швидко йде рух вперед відносно соціальних подій. Так, сорокарічний чоловік, що створює сім'ю, сприймається як такий, хто відстає від однолітків, а жінка, що йде у цьому віці на пенсію, як та, що випереджає їх. Віковий годинник також сприяє очікуванням та підготовці до визначених подій у тому або ж іншому віці. У такому випадку кажуть про „нормативні події“, які, якщо вони відбуваються раніше або ж пізніше соціально встановленого терміну часу, сприймаються як такі, що травмують психіку. Друга тенденція у розгляді дорослого розвитку співвідносить зміни у житті дорослої людини не стільки з її віком, скільки з її особистісними характеристиками та соціально-культурним оточенням.

З огляду на специфіку характеристик періодів дорослого віку, зовсім не просто визначити границі молодості. Ряд авторів визначають границі цього віку у середньому до тридцяти років (Абрамова – 23-30, Слободчиков та Ісаєв – 19-28, Лівехуд – 24 – 28-30 років) (джерела 1, 32, 56). Разом із тим обговорюється окремо час, коли наступають кризи: 28-35 років – „перехідний період“, Абрамова; 27-33 роки – криза молодості, Слободчиков, Ісаєв; „середина тридцятих років“ у Б. Лівехуда.

Усі ці автори підкреслюють, що час, коли відбувається криза, не завжди строго пов'язаний з віком, а у значній частині залежить від характеристик особистості. Можна сказати, що границю закінчення молодості вони окреслюють як початок кризи середини життя, або ж „десятиліття фатальної границі“. Основні задачі молодого віку у цих авторів також дещо відрізняються, але існує й багато схожих характеристик.

Духовний розвиток. Тут ми будемо визначати вік молодості у відповідності із церковною традицією, згідно якої людина досягає духовної зрілості у тридцять років (саме у цьому віці Ісус Христос вийшов проповідувати). З іншого боку, у Церкві прийнято вважати, що вік двадцять один рік означає вже деяку ступінь зрілості. *Головним завданням віку вважається устрій земного життя людини.*

Бог благословив земне життя людини, отже, у житті повинен бути час, який переважно присвячується влаштуванню земного життя, мирським турботам: влаштуванню на роботу та плідній праці, створенню сім'ї, облаштуванню власного дому. Час молодості це і є час такого життя. Виключення складають лише особи, які обрали шлях чернецтва: вони вже живуть задля вічності, а земний час має для них інші пріоритети.

Загальна психологічна характеристика віку. У соціальному вимірі молодість це основний та найбільш цінний вік людини. Поведінкові стереотипи молодих нерідко стають суспільним обличчям нації. Основні представницькі функції, як правило, виконують люди саме цього покоління. На цю соціальну групу орієнтуються політики, підприємці, діячі мистецтв. Цей вік надзвичайно енергійний, в багатьох аспектах вже проявляється майстерність, але ще відсутні прояви втоми від життя. „В період молодості людина найбільш здатна до творчої діяльності, до перетворення світу, себе самої... У всі свої справи та починання молоді люди вкладають більшу енергію та натиск. Для реалізації своєї ідеї вони готові працювати вдень і вночі, але при цьому невдачі в ініціативах переживають тяжко, часто вибиваючись з колії“ (56, с. 333). Не випадково пік професійної та географічної мобільності припадає на представників „третього десятиріччя життя“, вони ж є найбільшою частиною з усіх емігрантів (там же, с. 339).

Головними віковими завданнями молодості більшість авторів називають *включення у різні види соціального, професійного, сімейного життя*, засвоєння різноманітності соціальних та поміж особистісних ролей. Експансія молодості проявляється в усіх життєвих сферах. Разом із творенням кар'єри, відбувається створення сім'ї, освоєння подружніх та батьківських прав та обов'язків. Б. Лівехуд, виходячи із своєї багаторічної психотерапевтичної практики стверджує, для чоловіки найважливішим

завданням „стає устрій власного життя та початок професійної кар'єри“. Для жінок – найбільш створення оточення – як соціального, так і матеріального. Навіть професійна діяльність приносить задоволення жінці тільки у випадку, коли в неї впорядковані відносини поміж колегами.

Сімейне, дружнє, професійне оточення, так як і влаштування власного житла, стиль поведінки та одягу – усе це отримує кінцеве оформлення у період молодості. Усі минули періоди розвитку підготовлюють та провокують це оформлення людини. „Знайти партнера для життя, обставити свою квартиру, почати першу фазу професійного життя – усе це явно спровокована назовні внутрішня структура“ (32, с. 63).

Пошук сенсу життя під час молодості пов'язується із створенням власної частки культури та середовища. Тому для представників цього покоління таким важливим є *результат діяльності* – позиція, соціальний статус, прояв незалежності, наявність дипломів про отриману освіту. Шлюб і народження дітей у цьому віці теж часто сприймаються як підтвердження змістовності вже прожитого періоду життя. Прагнення до демонстрації результатів може покликати й деякі „перекоси“ у розвитку. Ними можуть стати зростання честолюбства, прагнення до престижу або імітації престижних зв'язків, надавання переваги формі, непропорційна авторитарність, відмова від діяльності, в якій не передбачаються швидкі результати. Зверненість до кінцевого результату може призвести до нетерпимості, не чуттєвості, надмірного прагматизму.

Освоєння подружньої та батьківської функцій називається одним з найбільш важливих завдань молодості (1, 56). У цьому віці утворюється більшість шлюбів – до двадцяти чотирьох років у шлюб вступають три з чотирьох молодих людей. При цьому фахівці підмічають наступну закономірність: якщо молоді люди не взяли шлюб у віці від дев'ятнадцяти до двадцяти восьми років, у подальшому зробити це їм стає складніше.

Створення сім'ї вимагає від молоді врахування багатоплановості існування не тільки у духовній, душевній, психологічній сферах, але й у конкретній діяльності. Більша частина сімейних конфліктів має причини, які у народі називають „сімейний човен розбився, нашттовхувшись на побут“. Повсякденні турботи, які виконуються не лише за наявності гарного гумору, але й за обов'язком, спонукають людину, яка дорослішає, учитись управляти предметним світом та своїм власним станом. „Чесність у відношенні до речей“ народжується у чесному відношенні до свого внутрішнього психічного стану. Якщо людина прагне організовувати та структурувати як свій внутрішній, так і зовнішній простір, вона мусить учитись управляти собою та речами, тоді й сімейні взаємні відносини набувають значної стійкості.

Вибудовування сімейних відносин передбачає вирішення задач психологічного, соціального та фізіологічного планів життя особи. У психологічному вирішується завдання створення загального психологічного простору, що не порушує індивідуального простору життя кожного з подружжя. Це, за висловом Абрамової, спільна творчість обох, будівництво спільного дому для двох різних, але єдиних душ. Ця робота передбачає пізнання як близького іншого, так і себе, усвідомлення сили та ступеню свого впливу на близьку людину, як і сили та міри зворотного впливу.

У соціальному плані створення сім'ї є народженням нової спільності, яка враховує усі індивідуальні особливості її творців. Механічне копіювання існуючих ідеалів сім'ї (батьківських чи суспільно відомих) веде людину убік від вирішення власного завдання розвитку. Запозичені стереотипи поведінки, як правило, без особистісні, і в кінцевому рахунку „мертві”. Тож відтворення у своїй сім'ї існуючих, відсторонених стереотипів поведінки, є за думкою Абрамової, привнесенням смерті у сім'ю, що народжується.

У фізіологічному плані перед молодими людьми постає завдання освоєння простору власного тіла та тіла іншої людини. Подружжі відносини також вимагають взаємного пристосування та „внутрішньої роботи” кожного із подружжя. Про цей бік людських відносин багато говорять та пишуть лікарі і психологи, пропонують нерідко протилежні точки зору. Для подружжя християн, аби взяти вірний орієнтир, визначальними тут є слова апостола Павла: „Чоловік віддавай дружині потрібну чемну прихильність; подібно й дружина чоловікові. Дружина не володарює своїм тілом, але чоловік; рівно й чоловік не володар свого тілу, але дружина. Не ухиляйтесь одне від одного, хіба що за взаємною згодою, на деякий час, для вправи у пості та молитві, а потім знову будьте разом, аби не спокушував вас сатана нестриманістю вашою” (Кор.:7:3-5).

До кінця періоду молодості формується стійке відношення до самого себе, своїх сімейних, професійних, соціальних обов'язків. Людина визначає для себе, на що вона здатна, а що, скоріш за все, зробити ніколи не зможе.

На завершення, характеристика *фізичного розвитку*. Молода людина максимально працездатна: вона досягає найбільших показників свого фізичного й психофізичного розвитку. Часто вона здорова, повна сил, відчуває себе готовою до будь яких звершень; суб'єктивно видається, що для неї немає жодних перешкод та труднощів.

Резюме Загальна характеристика періоду така: „Людина розвила у своєму характері впевненість, життя у її руках. Вона знає, чого вона може досягти, і працює ціленаправлено задля досягнення цієї мети. Вважає, що

всі труднощі, у тому числі й людські проблеми, можна розв'язати логічно-організаційним шляхом. І все ж це фаза у житті, в якій людина, в залежності від індивідуальних властивостей особистості, більш за все є матеріалістом" (32, с. 69). Відношення до себе та власного оточення у цей період таке: світ існує для того, аби братись за нього й змінювати або ж завойовувати, опікуватись ним чи боятись. Підводячи підсумок характеристиці молодості, Б. Лівехуд відмічає: „Отримати права у цій фазі життя важніше, ніж бути правим" (там же, с. 71).

2. 8. ХРИСТИЯНСЬКА АНТРОПОЛОГІЯ

Антропологія, це взагалі наука про становлення людини як такої. Однак антропологічна спрямованість відповідної області знань, з її сучасних позицій, довгий час не знаходила для цієї сфери знань адекватної назви. Сам термін „антропологія" з'являється лише у XVI столітті у Німеччині у виключно анатомічному творі М. Хундта „Антропологія про достоїнства, природу і властивості людини та про елементи, частини і члени тіла людини". Наприкінці XVI століття вийшов трактат О. Касмана „Антропологічна психологія, або вчення про людську душу". Таким чином, у західноєвропейській науковій літературі досить рано вкоренилось подвійне розуміння суті „антропології", як науки про людське тіло та людську душу. Перша праця з антропології, видана в Росії, належить Панкратіївському диякону Івану Михайлову (Наука о душе или ясное изображение ея совершенств, способностей и безсмертия. – М., 1796).

Однак утаємниченість та багатомірність людського єства привертала увагу філософів ще з глибокої древності. Само написання латинського слова homo – „людина" (без букви h, яка із самого початку була густим придином) символізує, як було підмічене ще за часів античності, людське обличчя. Слов'янське слово *человек*, також має глибоке змістовне наповнення. Маючи два корені „чоло" та „вік", воно вказує на найвище призначення людського єства, його спрямованість до вічності (50, с. 287).

Свідоцтвом того, що людина є творінням Бога, а не результатом саморозвитку приматів, протоієрей Д. Предєїн вважає те, що природа людини не виглядає незбагненою для неї самої, і людина усвідомлює це. Ф. Достоєвський писав: „Людина це тайна. Її треба розгадати, і якщо будеш розгадувати усе життя, не кажи, що змарнував час; я займаюсь цією тайною, бо хочу бути людиною". При цьому здатність людини до самопізнання прямо пропорційна рівню її духовного розвитку. Не випадково писали Святі Отці Церкви: „Той, хто побачив самого себе, вище за того, хто спромігся побачити Ангелів".

В людині втаємничена безліч можливостей і здібностей, багато з яких надійно приховані за плоттю, що зашкарубла після гріхопадіння. Вважається, що багато з тих людських властивостей, які сьогодні рахують за пара нормальні та екстрасенсорні, для первозданного Адама були природними і, мабуть, такими ж стануть для перетвореної, такої що врятувалась, частини людства.

Звідси напрочуд дивним, надзвичайно спрощеним видається визначення людини, яке було у вжитку за радянських часів: „Жива істота, що має дар мислення і мови, здатність створювати знаряддя й користатися ними у процесі суспільної праці“. Д. Предеїн інтерпретує: „Дещо спростивши, суть цього визначення можна виразити так, – людина, це тварина, яка здатна говорити й працювати“. Визначення Аристотеля виглядає все ж більш реальним й глибоким: „Людина є твариною політичною (суспільною)“, але воно все ж розкриває лише одну, нехай і дуже важливу, громадську складову людської особистості. Багато інших суттєвих складових людської природи залишились не тільки для Аристотеля, але й для до християнської філософії, нез'ясованими, втаємниченими.

Мабуть, тільки Божественне Одкровення, що міститься у Святому Письмі Ветхого й Нового Заповітів, проливає світ на істинну сутність людини: вона є образом Божим і покликана сама здійснити у собі цю подібність до Бога. *У цій місії людини у процесі її розвитку (само творенні у напрямі обожнення) і полягає головна ідея християнської антропології.* Отож тих людей, хто це призначення виконав краще за інших, Церква називає „преподобними“, тобто подібними до Бога. Ті ж, хто від цього покликання відмовляються, врешті решт втрачають й те, що визначально мали – втаємничений образ Божий.

Такою є особливість людини, як її пояснює християнство: вона завжди знаходиться у вільному виборі поміж двох крайнощів: або вона прагне до обожнення, або ж підпадає під вплив темних сил і сподобляється їм у своїх пристрастях. Боротьба поміж цими протилежними вподобаннями дуже часто шматує людину впродовж усього її життя. Саме про це писав Ніцше: „Людина є містком поміж твариною і Надлюдиною“. У християнстві дійсна Людина – радше „свята“, „земний ангел“, „твірна“ (тобто, створена Богом).

Історія розвитку антропологічних ідей. У час античний людина мислилася як мікрокосм, тобто малий світ, що знаходиться у єдності із макрокосмом, природою, й цілком підпорядковується даному їй закону долі. Усвідомлення сенсу людського життя древні філософи пов'язували із визначенням місця людини у світі, зайнятою нішею, визначеною для неї провидінням. З іншого боку, розмірковуючи про людську природу,

досократики використовували антропоморфні образи, соціальні та етичні уявлення. За ремаркою Ф. Кессиді, „грецькі „фізики” розуміли „природу” у нерозривному поєднанні з людиною, точніше, натурфілософські конструкції „фізиків” включали антропологічні, особливо етико-правові уявлення і погляди”.

Людина як духовно-тілесна істота була у самому центрі усієї грецької культури, особливо у її класичний період. Ця орієнтація на людину та її розум тісно пов'язана з фундаментальною установкою усієї грецької культури, а саме із закликом до самопізнання. У той же час, лише Сократ вивів формулу мудрості – „Пізнай самого себе” – основною частиною свого вчення. Для Сократа самопізнання означає ясне усвідомлення того, що таке добро і зло, прекрасне й огидне, істина й помилкова думка. Лише самопізнання, за Сократом, відкриває людині можливість самовдосконалюватись, означає правильний вибір цінностей і відповідний до них образ мислення й дії.

Учень Сократа, Платон, вперше запропонував погляд на душу людину, як таку, що складається з трьох частин: ідеально-розумової, жадано-вольової та інстинктивно-афективної (почуттєвої). В залежності від того, яка з цих складових бере гору, такою чи іншою й відбувається доля цієї людини. Платон вважав, що володарюючим витоком в людині повинен бути її розум. Усе людство у філософії Платона розглядалося з точки зору ідеального, – якою мусить бути людина. Внаслідок того, що люди, в переважній більшості, цьому ідеалу не відповідають, а у житті керуються не стільки розумом як емоціями, Платон вважав за доцільне виправити стан справ за допомогою „ідеальної держави”, яка б суворо регламентувала не тільки суспільне, але й особисте життя кожного громадянина.

У той же час учень Платона, Аристотель, не відкидаючи важливість світського виховання і навчання людини, розумів, що „переробити” людську природу за уявленнями Платона не під силу навіть тоталітарній державі. Тому Аристотель виходив з прийняття того, якою людина є у дійсності із усіма її слабостями та помилками.

Очевидно, найбільш слабким місцем античної антропології була недооцінка ірраціонального в людині. Так, Сократ, а з часом і стоїки, прагнучи до граничної ясності і визначеності в етиці, заявляли, що моральна досконалість залежить не від якихось вроджених чеснот, а лише від інтенсивності розумової роботи людини, направленої на саму себе. Вважається, що саме цей раціоналізм, звернений до моральних сил людини, але заперечуваний реальним, вкрай низьким рівнем духовності суспільства язичників, і став однією з головних причин занепаду

античної філософії та культури. „Наскільки важливим і вирішальним у життєдіяльності людини античність язичників вважала мислення, прагнення до знання та розуміння, настільки ж визначальною, головною у житті середньовічного християнина стала молитва, самовіддана віра, віра в Бога як живу й особистісну Сутність” (19, с. 64).

У творіннях Святих Отців Православної Церкви з перших століть християнства й до останнього часу антропологічна проблематика за звичай знаходиться усередині богословської. Загальне для усієї християнської філософії розуміння людини як створеної зо образом і подібністю до Бога, воно доповнювалось Христо центричною концепцією *обоження*: „Слово очоловічилося, аби ми обожились”, цей вислів святого Афанасія Олександрійського раз за разом повторювалось у християнській писемності, нагадуючи новим поколінням вірних Церкви про найвищий сенс життя людини.

Але спираючись на Святе Писання та інші форми Святого Придання, середньовічні християнські філософи використовували у своїх антропологічних побудовах також ідеї античних мислителів. Найбільшу популярність отримав Аристотель із його вченням про цілісну духовно-тілесну людину. Червоною лінією у християнській антропології патріастичного періоду проходить ідея досконалості, переваги та високої людської гідності людської природи. Тертуліан вважав, що „людина навіть вища за ангелів, адже саме їй Бог підпорядкував Всесвіт” (10, с. 275). Уявлення про людину, як істоту, що за своїми потенційними можливостями перевершує ангелів, поділяв і святий Григорій Палама, який наводив на доказ цього ті факти, що саме людину Бог сподобив причащатись Тіла і Крові Христових, заради людини Бог втілювався і був розіп'ятий на Хресті, а самі ангели прислужуються людському спасінню.

Однією із найбільш цікавих тем християнської антропології вважається склад людської природи. У церковному віровченні немає догмату, яким би визначалась двох- чи трьох складеність людини. Однак Д. Предєїн наводить аргументи на користь дихотомії: по-перше, тому що така точка зору майже усіх древніх Святих Отців; по-друге, тому що вважає невідпорним наступне міркування Тертуліана: „Якби поміж душею і духом існувала субстанціональна різниця, душа могла б існувати і діяти без Духа, а дух без душі (spiritus) міг би жити в тілі після того, як душа його покинула... Але цього не буває... Жити і дихати (spirare) – одне й те ж; виходить, spiritus та anima з одного початку”.

Відношення до людського тіла в християнській антропології, в цілому, позитивне. Згідно вчення багатьох Святих Отців, тіло є інструментом, органом та засобом душі у справі її спасіння. Тимчасове розлучення з

тілом у момент смерті для душі є хворобливе й неприродне. Тож згідно догматів християнства, повне блаженство для людини можливе лише у поєднанні душі і тіла (після воскресіння з мертвих). Якщо ми й зустрічаємо у православної аскетиці жорсткі й суворі виказування на адресу тілесного складу, перед за все мається на увазі „гріху люба плоть” людини, що своїми пристрастями перешкоджає піднесенню її духу, але не на тіло людини як таке.

Нарешті, ще одне вельми цікаве й догматично невизначене питання християнської антропології про походження душі в конкретній людині. Складність питання обумовлена подібністю до Бога та надприродністю саме душі в людині. Д. Предеїн пише: „За прикладом більшості сучасних православних богословів, ми згодні прийняти (гіпотезу генераціоналізму, тобто народження душі від душ батьків) із суттєвою поправкою: душу, як і тіло, людина отримує від батьків, але неповторною особистістю вона стає внаслідок особливого Божого впливу” (50, с. 294). Цей варіант генераціоналізму пояснює як схожість, так і не схожість дітей і батьків, до того ж він найбільш відповідає достоїнству людини, як унікального та неповторного образу Бога. Що ж торкається протиріччя простоти душі, котру генераціоналізм немов би розщеплює, це дійсно, незбагненна тайна, яку лише частково пояснює святий Іоанн Кронштадський, який казав, що душа народжується від душі як світло від світла, як вогонь від вогню.

Із усіх давніх церковних творів про людину, що вплинули на усю християнську антропологію, особливо виділяють трактат „Про устрій людини” святого Григорія Ниського, твір „Про природу людини” Немезія єпископа Емеського (у Сирії) та писання „Про природу і походження душі” блаженного Августина.

Якщо ж у середні віки за найвищу гідність вважалась благодатна можливість стати подібним до Бога, обожнення, входження до слави „чад Божих”, то всі ідеали Нового часу вже мають суто природний, секуляризований (тобто, звільнений від впливу релігії) характер. Р. Декарт вбачав специфіку і призначення людини у пізнанні і мисленні, І. Кант у трансцендентальних принципах, естетичному умонастрої та слідуванні етиці боргу, К. Маркс у суспільній трудовій діяльності, Ф. Ніцше у волі до влади і здатності стати надлюдиною.

Правда, у порівнянні із ейфорійним поклонінням людині епохи Відродження, Новий час представляє людину тверезо і реально: як сутність складну, суперечливу, прекрасну і убогу, величну і нікчемну, геніальну і безумну одночасно. Роздуми про людину цього періоду М. Монтеня, Б. Паскаля, І. Канта, А. Шопенгауера та Е. Фромма, без сумніву, складають вершину антропологічного аналізу, рефлексії й самопізнання.

Із того, що було написано про людину у вітчизняній релігійній філософії, ми вважаємо, найбільша цікавість до праць Г. Сковороди, П. Юркевича, І. Снегирьова, Б. Вишеславцева і святаго Луки (Войно-Ясенецького), присвячених серцю як духовній, моральній і пізнавальній діяльності людини. Особливе місце займає фундаментальна праця В. І. Несмєлова „Наука про людину”. Цінність книги не лише у поданому тут синтезі традиційної свято отецької антропології, але й у живому самопізнання. Не дивлячись на існуючу критику, праця Несмєлова зберігає свою цінність й досі хоча б тому, що у неї немає серйозних конкурентів серед вітчизняних робіт по антропології.

В цілому ж, як видно із праці архімандрита Кіпріана (Керна), органічно і чітко вивести систему свято отецької антропології неможливо: „Відшукуючи у Священному Писанні відповідь на поставлені питання про творення людини на землі, ми не знайдемо рішення, яке б нас втішило” (20, с. 383).

Але ми й далі будемо шукати цю відповідь у відомих джерелах, що заслуговують на довіру, одночасно залучаючи до цього нові можливості і засоби сучасної педагогіки. Однак очевидно, шлях дослідника полягає у необхідності полишити надію на споживацтво, на таке собі послання із єдино вірним дороговказом на шляху до обожнення. Справа тут радше у синергії, або ж настирливій співучасті діяльної та вольової людської особистості, що залучає відомі їй догмати Церкви для відкриття у собі самій Бога. Адже так, власне цим саме шляхом йшли усі ті, хто є для нас взірцем моральності і людяності.

Історія проблеми свободи волі. У Новий час саме ця тема стала основною антропологічною проблемою, на якій зосереджувались кращі уми. „Немає проблеми, яка б йшла так далеко у метафізичні висоти і мала б одночасно надзвичайне практичне значення... У проблемі цій, як у вогняному фокусі, перехрещуються основні проблеми гносеології, метафізики, етики й релігійної філософії. Із проблемою свободи волі, не дивлячись на усю її теоретичність, рано чи пізно стикається кожний, хто задає собі запитання про найостаннішу підставу наших вчинків і мотивів. Чи приймала участь моя воля у творенні моєї долі, мого характеру, моєї особистості, або ж я все життя був лише полем для гри зовнішніх і сторонніх для мого „Я” сил? Чи є усвідомлення внутрішньої свободи нерозривно пов’язане із природою самосвідомості, інтуїтивним знаходженням істини свободи, чи ж вона є продуктом природного самообману? До яких теоретичних і практичних наслідків зобов’язує мене визнання свободи або несвободи волі? (Тож) Прагнення до самовиправдання, що так глибоко вкоренилось у людській природі

(„я не міг вдіяти інакше“), є у своїй теоретичній основі нічим іншим, як прагненням зняти з себе відповідальність посиленням на детермінізм моїх вчинків” (30, с. 7).

Відомо, що у древньогрецькій філософії це питання про свободу волі не отримало задовільного вирішення. З одного боку, греки визнавали, що світом людей і навіть богів управляє без особиста і невідворотна доля, мойра. Тоді як з іншого, притримуючись здорового глузду, античні греки визнавали також відповідальність людини за свої вчинки, отже бачили їх такими, що здійснюються нею вільно, не під примусом зовнішніх сил. Це протиріччя особливо помітне у Аристотеля, який одного разу описав дії довольні й не довольні, показав, що порок і добродієність залежать від людини. Тоді як в іншому місті він прямо схиляється до детермінізму: „Дійсно, всім здається, що кожна риса норову дана у якомусь сенсі від природи, але ж і правосудними, і розсудливими, і мужніми і так далі... ми буваємо прямо із народження”.

В християнській філософії першим серйозно замислився над цією проблемою блаженний Августин. У ранній період творчості свободу волі людини він визнавав і саме зловживання даром вільної у своєму виборі волі пояснював гріхопадіння Адама. Потому, у полеміці із Пелагієм, Августин перетворив своє вчення про свободу волі у вчення про рабство волі. Згідно цій концепції, свобода Адама полягала у здатності грішити, свобода Бога – у нездатності грішити, а свобода людей після гріхопадіння – у нездатності не грішити.

Ця доктрина про „рабство волі” справила сильний вплив на середньовічну думку, а М. Лютер і Ж. Кальвін ще її й розвинули. Так, Лютер вважав що: „Бог знає й визначає усе завчасно, що Його передбачення та приречення не можуть ані обманювати, ані зустрічати перепони і ніщо не відбувається без Його волі, тож свідоцтво розуму говорить, що не може бути ніякої свободи волі ні в людині, ні в будь якому іншому створінні”. Ще більш чітко цю думку сформулював Кальвін: „Бог рішенням Своїм і для ствердження величі Своєї визначив одних людей до вічного життя, а других засудив на вічну смерть”.

Православ'я тлумачить таке розуміння, як неправомірне змішання передбачення і приречення Божого. Але в Новий час свобода волі почала відкидатись вже на інших підставах, із посиленням на ідею механістичної картини світу про загальну детермінованість усіх процесів у матеріальному світі. Б. Спіноза писав: „Якби каміння, що падає на землю, було здатне до міркування, воно б вважало, що падає на землю вільно, саме тому, бо не знало б істинної причини свого падіння”.

У Новіший час автори психоаналізу (Фрейд, Адлер, пізніше Еріксон та ін.) із свого боку заходились відкидати в людині свободу волі, зводячи усе розмаїття її проявів до неусвідомлених, у тому числі й сексуальних потягів. В цілому у філософії, за винятком окремих концепцій (приміром, Г. В. Ф. Гегель розглядав волю, як реалізаційну складову мислення людини), досить міцно ствердилась думка, що відсутність у людини волі доводиться легше, ніж факт її наявності.

Однак православні християни безумовно вірують, що володіють вільною волею. Про це свідчить, по-перше, внутрішнє відчуття людини: ми відчуваємо радість і задоволення, коли творимо добро, і відчуваємо муки сумління, якщо творимо зло. Їх не було б, якщо б ми діяли вимушено, внаслідок необхідності. Адже ми насправді мимоволі відчуваємо власну відповідальність за кожну дію у цьому світі.

По-друге, Святе Писання переконує нас, що Адам був створений із вільною волею. Отже, він міг вкушати й не вкушати від дерева пізнання добра і зла, міг щиро покаятись і не каятись взагалі. А вже після гріхопадіння Бог пропонував людям приймати вільне рішення: „Життя і смерть запропонував Я тобі, благословення і прокляття. Вибери життя, задля того щоби жив ти і потомство твоє, любив Господа Бога твого, дослухався гласу Його і приліплювався до нього, бо у цьому життя твоє” (Втор. 30; 19-20).

По-третє, Святі Отці православної Церкви не лише визнавали в людині свободу волі, але й вважали її однією із головних рис образу Божого, поряд із розумом і даром слова. Так, преподобний Іван Дамаскін вказує: „Ми говоримо, що разом із розумом у той же час входить вільна воля... Тому нерозумні істоти й не суть вільні, бо ж вони більше ведуться природою, ніж вчиняють самі, внаслідок чого вони не пручаються природному устремлінню; отже одночасно з тим, як забажають чогось, заходяться виконувати. Людина ж, як істота розумна, радше веде природу, ніж ведеться нею сама, внаслідок чого і бажаючи (чогось), якщо тільки хоче, має владу подавити своє бажання або ж йти за ним. Чому нерозумних істот не хвалять, не засуджують, а людина буває і похваленою, і засуджуваною”.

По-четверте, переконатись у дійсному існуванні нашої вільної волі допомагають вітчизняні релігійні філософи. У їхніх працях знаходиться глибокий аналіз феномену свободи, що включає в себе числі наступні тези.

1. Це свобода до дії, тобто до того, що людина може вчиняти у фізичному світі; вона реальна, хоча й відносна, адже обмежена законами фізики і фізіології.

2. Свобода вибору (поміж різними мотивами) – вона теж реальна, хоча й тяжка внаслідок недосконалості нашого розуму і обмеженості знання.

3. Свобода бажання (що не лише обумовлює вибір, але й знаходиться над ним) – це найвищий вид свободи і вона не завжди схиляється до вибору із існуючих варіантів. Це має місце тому, що людина здатна як сама тортити нові шляхи і можливості, так і обирати один з них для виконання.

Резюме. В цілому, треба погодитись з поданим баченням мислителів, що нерозумна людина менш вільна, ніж людина мудра, а грішник менш вільний, ніж той, хто праведний, адже саме істина робить людину вільною (Ін. 8,32), а „будь хто, якщо коїть гріх, є рабом гріха” (Ін. 8,34). Головний зміст свободи людини полягає в існуючій можливості морального самовизначення поміж добром і злом, і саме про це влучно написав Немезій Емесський: „Безумовно, ми маємо вільну волю не відносно того, аби багатіти чи бідніти, чи бути начальником, чи взагалі – відносно органічних або ж так званих випадкових благ, або – по відношенню до того, наслідки чого залежать від Провидіння; одначе (ми маємо свободу) відносно добродійних і порочних вчинків, виборів і рухів, відносно того, протилежне чому ми також можемо вдіяти, – так і будь якій дії передуює вибір, а не тільки визначена дія, але й сам цей вибір (поступово) звужується”.

Отже, як бачимо відносно того вибору, який залишається виключно у волі самої людини, то вона таки вільна, а отже цілком відповідальна за свої вчинки, що дає підстави до відповідних позитивних, спрямовуючих педагогічних впливів на юну особу.

2. 9. ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРАВОСЛАВНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Витоки православної антропології. У загальному вигляді вони співпадають з джерелами богослов'я: Священним Писанням і Священним Приданям. Це й багатостороння творчість святих отців і учителів Церкви, а також духовний досвід накопичений Церквою за дві тисячі років свого існування. Перед за все, це літургійний досвід, – плоди участі багатьох поколінь християн у соборній молитві і церковних Таїнствах, а найголовніше – у Євхаристії (Таїнстві Причастя), а також у Таїнстві спокути.

Особливе антропологічне значення має аскетизм, чернечий подвиг, що став для багатьох шляхом до дійсної святості, до надбання Святого Духу. Окрім того, належить із особливою увагою віднестись ще до одного джерела християнського бачення можливостей людини, а саме до досвіду сучасних ново мучеників та сповідників, які повторили подвиг перших християн, проте у принципово нових історичних умовах. Стояння

за віру під час гонінь, мужнє переживання страждань в ім'я Христа, та навіть прийняття мученицької смерті, усе це виказує особливу силу християнського духу, здатного, за очевидної участі благодаті Божої, протистояти духу цього віку і отримувати власну перемогу з перемогою силою Христа. Адже вважається, що без опори на непорушні догмати віри православне вчення про людину не може бути дійсно церковним.

Догматичні підстави православної антропології. Створення людини. Людина – істота твірна, тобто створена. Православ'я стверджує, світ і усе, що в ньому, – включаючи людину, – створене Богом з нічого (2 Мак. 7:28). Але саме людина є вінцем усього створеного, заради неї й був створений світ. Таким чином, людина займає найперше місце у природному світі, чи то у космосі, чи Всесвіті.

Створення людини Богом постало як акт завершення творення світу. Тому, згідно Святого Письма, людина створена не просто із нічого, але із „праху земного“, або ж вона „плоть від плоті“ цього твірного світу. Однак сам по собі природний світ не міг дати життя людині як такий: „Бог надихнув лице її душею живою“ (Бут. 2:7). Джерелом буття людини є не лише утворений ще до неї природний світ, але й особливе «надихання духом життя», звершене Самим Творцем. Людина отримує життя не від світу цього, але від Самого Бога. Тобто, людина із самого початку, у самому своєму походженні, зв'язана як із оточуючим світом, так і з Богом.

Однак саме лише уявлення, що Бог через особливий творчий акт надав людині життя, а вона покликана „обробляти... і берегти“ світ (Бут. 2:15), не вичерпує біблійний догмат про творення. Людина суттєвим чином відмінна від інших творінь Божих. Дійсно, світ і все, що в ньому, створені відповідно до тих „думок“ або ж „передбачень“ Божих, які спочатку були „образами“ (ейдесами) твірних речей. Та інша справа – людина, про яку у Священному Писанні сказано: „І сотворив Бог людину за образом Своїм, за образом Божим створив її; чоловіка і жінку створив він“ (Бут. 1:27). Отже, при створенні людини „образом“ став Сам Бог, так що людина це „ікона“ свого Творця. У людині заключене дещо, від самого початку відповідне Самому Богу. Являючись твірною істотою, буття якої піднімається аж до небуття, з якого усе й створене, людина у своєму бутті якимось чином відображує буття Того, Хто її створив. Саме так православна антропологія підкреслює подвійність людського єства: мала у своїй твірності, людина несе у собі дещо, притаманне не тварі, але Творцю усякої тварі, а саме – *образ Божий*.

Людина перед Богом. Створена за образом Божим, але із „персті“, тобто із матерії цього світу і будучи однією з „живих“, тобто біологічних істот, але такою, яка особливим чином отримала „дух життя“ від Самого

Творця, людина із самого початку була покликана не просто до буття, але до благого буття у єдності із Богом. Тож можна сказати, що згідно до задуму Бога, дійсно людське Буття немислиме поза спілкуванням із джерелом цього буття – з Богом, що став у повному розумінні Отцем людини – „Отцем, нашим, що на небі“, відповідно до молитви Господньої. Тут звертається увага на єдність ветхо заповітного і ново заповітного почитання Бога. Рід людський, стверджує християнство, веде свій родовід від першої людини Адама, який вважається, у метафоричному сенсі, „сином Божим“. Тому Людину і Бога поєднує любов, подібна до любові отця і сина, отця і дітей (36).

У цій „сімейній“, важливій для педагогіки аналогії існує глибокий сенс. В останній час ми нерідко стикаємось із сприйняттям батьківства як чи не з правом на насильство, як такої собі власті одного з батьків над дітьми, права яких він може порушувати. Але у біблійному переказі мова йде про істинне батьківство, яке є жертвним, самовідданим служінням, досить пригадати євангельську притчу про блудного сина.

Цей євангельський образ Бога як Отця людини є дуже ємним; він має явне антропологічне звучання. Отець завжди пов'язаний із своїми дітьми через дарування їм життя, але у той же час він духовно народжує їх у якості самостійних особистостей. Бог християнської віри вступає у вільне, особисте спілкування з людиною. Бог не просто запропонував людині блаженство перебування у Раю, який Він „засадив“ і «туди помістив людину, яку Створив» (Бут. 2:8). Бог чекає від богоподібної людини вільного відгуку – віри, довіри, відданості. Смысл існування людини у тому, аби перевершити належність до „людства“ і стати людиною через спілкування із пре мирним Богом.

Гріхопадіння. Християнство стверджує, що Людина не змогла побороти спокусу свободою і реалізувати свободу у спілкуванні з Богом як Отцем. Будучи частиною світу і одночасно Богом визначеним володарем світу, людина забажала отримати „свою частину буття“ і розпоряджатись нею абсолютно самостійно – поза Богом. У такий спосіб людина відпала від Бога, і зв'язок з Тим, Хто її створив, розірвався. Замість любові до Бога в людині перемогла любов до світу і до самої себе. Будучи образом Божим, людина сама себе залишила поза „раєм буття“.

Як наслідок, суттєвою характеристикою людини стала її гріховність. „Гріх це є беззаконня“, – казав Апостол (Ін. 3:4). У цьому випадку можна говорити про той внутрішній закон, який Бог вклав у людину. Натомість людина сама піддалася ілюзії незалежності, автономності (буцімто вона є само законна). Наслідком стала, навпаки, залежність людини від стихії світу і стихії власних гріховних пристрастей. Залежність від Творця, що не

виключала свободи, перевернулася у залежність тварі від своєї власної твірності.

Однак гріхопадіння не позбавило людину подібності до Бога, не усунуло її свободи, не призвело до втрати того блага, яким є вже саме існування і життя, бо ж усе, що створив Бог, є благим. Гріх викривив людську природу і став причиною її тління і смерті. Людина „пізнала добро і зло”, або ж стала істотою, що продукує як одне, так і інше. Людина опинилась у ситуації поганого вибору: надання переваги злу стало для неї „природним”, тоді як за суттю такий вибір має бути протиприродним для істоти, що була створена за образом Божим.

У свою чергу вибір добра перестав бути „природним” для частини людей: адже такий вибір неможливий без певного вольового зусилля, а для його реалізації потрібна особлива настирливість і твердість. Апостол Павло так описує цей стан: „Знаю, що не живе в мені самому, тобто у плоті моїй, добре; тому що бажання добра існує у мені, але щоб його зробити, так і не знаходжу (сил). Доброго, якого бажаю, не роблю, а зле, якого не хочу, творю. Якщо ж роблю те, чого, не хочу, вже не я роблю те, але гріх, що живе в мені” (Рим. 7:18-20). Але далі Апостол каже: „Бідна я людина! хто позбавить мене від тіла смерті цього? Дякую Богові моєму Ісусі Христу, Господу нашому” (Рим. 7: 24:25).

„Людина Христос Ісус” (1 Тим. 2:5). Бог створив людину вільною, отже відповідальною, бо свобода і відповідальність неподільні. Але й Бог, вільно створивши вільну істоту, не відійшов від відповідальності: заради спокути людини і вивільнення її із духовного полону, в якому вона опинилась після гріхопадіння, Бог Сам прийшов у світ і став людиною в образі Сина Бога. Спаситель і Господь Ісус Христос – „єдиний від Святої Трійці”, Божественна Особа, що поєднала у Собі не твірне буття Бога і твірне буття людини. Саме тому, Христос – „посередник поміж Богом і людьми” (1 Тим. 2:5

Догмат про Втілення Бога у Христі є дуже важливою підставою церковної антропології. Це новий початок в історії світу і долі людини. Христос – другий Адам, або ж у переносному розумінні друга Людина: „Перша людина – із землі, перст на; друга – Господь із неба”, говорить Апостол Павло (1 Кор. 15:47). Усе, що існує у догматі про створення людини, знаходить тут своє підтвердження і розвиток. Бог може прийняти образ людини, тому що людина створена за образом і подібністю до Бога. Якщо Бог цілком може стати людиною вже після гріхопадіння, це означає, що гріхопадіння суттєвим чином не змінило природу людини як такої, або ж не зробило її абсолютно злою, не полишило її блага, яке притаманне всьому, що створене Богом. Боголюдина Ісус Христос –

людина у всьому, „окрім гріха“ (Євр. 4:15). Нарешті, Бог може „зійти з небес“ і сприйняти індивідуальну людську природу, з'єднатись з людиною через союз іпостасі, тому що єдиний Бог – це іпостась: Творцем світу і людини є Триєдиний Бог, або ж Триіпостасне Божество.

Бог, що Втілювся, розділив судьбу людини: Він прийняв та пережив усі наслідки гріхопадіння аж до смерті – і смерті хресної (Філ. 2:8). Єдине, що Він не міг, – піддатись спокусі гріха, тому що людське Христа неподільно поєднане з Божеством, і міститься в Іпостасі Сина і Слова Божого. Тому смерть Христова була вільною і жертвовною. Він прийняв людську смерть для того, аби відмінити „закон смерті“, який встановився внаслідок гріха. Віднині ані гріх, ані смерть не мають абсолютної влади над людиною, яка вірою і покладанням звернена до Бога у Христі Ісусі. Смерть перестає бути страхітливою загрозою людського існування, що кидає зловісну тінь на усі прояви життя. „Останній ворог... – смерть“ (1 Кор. 15:26) подоланий Воскресінням Христа, бо це „первісток серед померлих“ (1 Кор. 15:20).

Церква – Тіло Христове і образ майбутнього Царства. Спасіння людини відбувається у Церкві Христовій. Примітно, що Апостолом Павлом запропонований, серед існуючих, антропоморфний образ Церкви. Церква – Тіло Христове; Христос – його Глава, а християни – його члени (Рим. 12:5). Цей „тілесний“ образ Церкви символізує людство, що спокутувало гріхи. Церква є зібранням вірних й у той же час „цілісна людина“, що із Христом і у Христі вступає у спілкування з Богом як Отцем (примітно, що євхаристична молитва звернена до Бога Отця). У Церкві здійснюється визначальний задум Бога про людину. Приймаючи причастя від Євхаристичної Чаші, вірні стають „тілесно подібними“ до Христа, Його „єдинокровними“ братами, і так знов всиновлюються Богом. Але при цьому не втрачається свобода людини, її самостійність як „сина Божого“. Навпаки, задум Божий про людину відбувається тільки через вільний вступ до Церкви – Хрещення у Христа, а також через посередництво постійного вільного духовного зусилля. Церква кличе людину стати подібною Христу який і є істиною Людиною, прагнути вирости „в міру повного віку Христа“, як каже Апостол Павло (Єф. 4:13).

Християнська антропологія, більше ніж будь яка знає про гріховність людини. Але також вона знає про те, що з Церквою людина реально стає „причасником майбутнього віку“ (Євр. 6:5), тим самим не тільки звільняючись від тиранії гріха, але й духовно долаючи границі „віку сього“. Людина, що простує шляхом спасіння, в кінцевому рахунку має своєю ціллю Нове Небо і Нову Землю, про які говорить Одкровення святого Івана Богослова (Одкр. 21:1). Іншими словами, згідно церковній антропології, не можна осягнути єство людини, виходячи виключно із цього світу. Людина

має прагнення до останнього есхатологічного звершення своєї судьби у Царстві Бога, яке відкриється після Другого Пришестя Боголюдини Христа.

Увесь час свого земного мандрування людина залишається істотою незавершеною. Навіть якщо вона прагне до досконалості, до якої призиває її Бог, повнота її власної людяності залишається для неї невідомою: „Ми тепер діти Божі; але ще не відкрилось, чим будемо” (1 Іван. 3:2). Являючись громадянином граду земного, людина одночасно є й громадянином наступного граду – Граду Божого, Небесного Єрусалиму, образом якого на землі є Церква Христова.

Основи християнської антропології. Душевно-тілесна єдність людини. Догмат про творення говорить про людину, як тілесно-душеву істоту, яка одночасно належить до фізичного світу і світу духовного. Біблейське богослов'я робить акцент на цілості людського єства, на єдності його психічного і біологічного життя. Душа пронизує усе тіло людини, або, як говорить у Книзі Левіта, душа тіла – у крові (Лев. 17:14). Ані тіло, ані матерія самі по собі не є джерелами гріха. Апостол Павло розрізняє не тіло і дух, але тіло душевне і тіло духовне (1 Кор. 15:44). Дух людини покликаний бути володарем тіла, але не його ворогом. Душевне і тілесне – не стільки дві частини людини, скільки два аспекти її єдиного єства. Саме тому біологічна смерть – відділення душі від тіла, сприймається як дійсна катастрофа, як розпад людини. Бог не створював смерті, але разом із тим церковному вченню не притаманне уявлення про природне безсмертя душі, бо ж усе, що є твірним, не має буття саме по собі, але тільки з волі і милості Божої. Тілесне воскресіння померлих – обітниця Бога, підтверджена Воскресінням Христа Спасителя.

Церковна антропологія звертає особливу увагу на питання про взаємодію і взаємне проникнення тіла та душі в людині. Ця тема пов'язана також із поділом на статі. Біблійне писання про створення дружини говорить про єдино сутність чоловіка і жінки й про встановлення інституту шлюбу Богом. Чадо народження є однією з перших заповідей, що Творець дав людині. Тема взаємовідносин між статями, подружніх відносин, сім'ї є у наш час надзвичайно актуальною, і тут християнська антропологія дає розгорнуту відповідь на чи не всі питання сучасної людини. Це торкається, у тому числі, питань взаємовідносин батьків і дітей, про дійсне батьківство і материнство. Це сутнісні характеристики людини, одночасно „тілесні” й „духовні”, тож їх не можна звести до „функцій” або „прав”. Тільки богословське тлумачення шлюбу, який є не просто церковним Таїнством, але – „образом” сполучення Христа і Церкви, дозволяє зрозуміти його духовне значення, усвідомити шлюб як жертвоне служіння, заповідане Богом і підтвержене у Новому Заповіті.

Антропологічне значення аскетизму. Коли ми говоримо про єство людини, необхідно пам'ятати, що гріх викривив це єство. Хвороба, страждання і смерть – його наслідки. Гріх – протиприродний, якщо під природністю розуміти ту благу природу людини, яку створив Бог. Характерною рисою християнської антропології є відмова сприймати людину як „природно добру“, рівно як і відкидання такого погляду на людину, як і навпаки, розпусну за своєю природою. Гріховні пристрасті є тією даністю людського досвіду, з якими треба боротись. І ця боротьба, за сприяння Божого, може бути вдалою.

Тут ми повинні уважно прислухатись до того знання про людину у її теперішньому стані, що накопичені православною аскетикою. „Хто із людей знає, що у людині, окрім Духа людського, ще живе в ній“? (1 Кор. 2:11). Дійсно, християнські подвижники, які присвятили своє життя боротьбі із гріховними пристрастями і стягнанню благодаті Божої, набули таке знання про внутрішнє життя людини, котре має поступово стати надбанням Церкви і всіх, хто дослухається її голосу. Одначе для цього аскетичний досвід повинен бути „перекладеним“ на мову богословської антропології. Не усі члени Церкви здатні на особливу „духовну роботу“, не усі мають чернече покликання. Одначе усі ми покликані до ведення „духовного боріння“, кожний – у свою міру. І сьогодні ми потребуємо того, аби кожний християнин отримав зрозуміле йому наставлення у правилах цього „боріння“, відповідно до умов життя у миру. Це одна із найважливіших задач церковної антропології.

Богословське розуміння особистості. Людина для того аби бути дійсно людиною – повинна жертвувати собою, долати власну самодостатність і гординю. Вона повинна змінювати себе, прагнути до перетворення, зцілення свого духу. Подолати гріх – це означає розірвати замкнене коло своєї самотності, бути готовою до самовідданого спілкування з іншими, бо ж те багатство буття, яке дароване нам Богом, може бути випробуване і пережите тільки спільно з іншими. Саме таким є образ людини, який відкривається у Боголюдині Ісусі Христі. Христо логічний догмат безпосередньо пов'язаний із тріади логічним догматом – вченням про Бога Трійцю. Обидва ці догмати віри мають саме безпосереднє відношення до церковного антропологічного вчення про людину, оскільки їхнім наслідком є богословське поняття особистості, або ж іпостасі.

У Бога одна природа і три Обличчя. У Христа – дві природи і одне обличчя. Це означає, що як у Бога, так і у людини, створеної за образом Божим, необхідно розрізнявати лице або ж особистість, та її природу, або сутність. Втілюється не Бог Трійця, але Друге Обличчя Трійці: Син,

або Слово Боже. Але у Втіленні присутня саме Божественна Особистість Сина, або Слова Божого, що стає обличчям „Людини Ісуса Христа”. Із цього витікає, що кожна індивідуальна людина є, з одного боку, носієм загальнолюдської природи, тоді як з іншого вона є унікальною особистістю, яка, використовуючи визначення В. Лосського, не може бути зведена до природи. Цей висновок – найважливіша похідна від основоположних догматів християнської віри.

Дійсно, на перший погляд, „особистість”, як і „природа”, – це абстрактне, „зібране воєдино” поняття. Однак це не так, тому що „особистість”, будучи загальним поняттям, у той же час завжди вказує на конкретну, унікальну особистість якоїсь людини. Особистісне буття – суттєва характеристика образу Божого в людині. Людські особистості богослови термінологічно сподобляють Іпостасям Святої Трійці. У божественному задумі рід людський – це не зібрання відокремлених індивідумів, яким він являється у теперішньому гріховному стані, але полі іпостасей єдність, тобто безліч унікальних, неповторних облич, єдино природних, єдиносущних одна одній. Людство покликане до буття за образом Самого Бога, або ж за образом буття Пресвятої Трійці. На цьому шляху людина стикається, по-перше, із своєю твірністю, а по-друге, із своєю гріховністю. Людина є особистість, але у той же час вона ще мусить нею стати. Як твірна істота, вона може здійснити своє покликання тільки у спілкуванні із Богом Творцем; як істота гріховна, вона може стати особистістю по образу Божому тільки у лоні Церкви, відкинувши гріх і поклавши щирю надію на спокутуване сприяння Христове.

Зв'язок антропології і еклезіології. Богословський персоналізм, або богослов'я про особистість – сьогодні один з найважливіших напрямків православної антропології, яке має бути не лише відоме викладачам, але й взяте до уваги в сучасній педагогіці. Особистість є „буття у спілкуванні”. Ця формула передбачає як унікальність, незамінність кожної індивідуальної людини, так і розуміння того, що унікальність не тотожна ізоляції, відокремленості людини, із самого початку призваної Богом до жертвовної співучасті у житті інших, а точніше до участі у загальному житті. Тема особистості безпосередньо пов'язана з темою спілкування – *кінонії*. Кінонія одне з імен Церкви, як у співтоваристві, у якому відбувається взаємне спілкування вірних з Богом і одне з одним у Богіві.

Резюме. Християнська антропологія тісно пов'язана з вченням про Церкву. Шлях до духовного подолання гріха і вибореної благодаті Божої відкривається людині саме у лоні Церкви, а не в її індивідуальній ізоляції. У церковному спілкуванні долається індивідуальне розділення, і людина стверджується як особистість, як іпостась. Людина як член Церкви є

динамічною істотою, вона долучається до „сил прийдешнього світу“, потроху відчуваючи той новий стан, у якому її людяність розкривається у всій повноті.

Підводячи підсумок, християнську антропологію можна назвати „низхідною“. Тобто вона відштовхується від максимального образу людини, від того, якою вона покликана бути згідно задуму Творця. Та потім вона звертається до реального стану людини і досліджує наслідки гріха, що призвів людину до відпадання від Бога. Однак аналіз внутрішніх сил людини і діючих в ній гріховних пристрастей переслідує одну ціль: поставити правильний діагноз духовної хвороби, аби можна було досягти зцілення. Церковна антропологія знає про глибину падіння людини, але вона також знає, що таке святість, котра досягається через спільну роботу, або ж синергію, людини з Богом. Кінцеве завдання християнської антропології – вказати людині шлях порятунку від того, що викривлює її дійсний образ, і направити людину шляхом духовного зростання і з'єднання із своїм Творцем, відповідно до образу Якого вона створена.

2. 10. ЯК «ДІЄ» ПРАВОСЛАВНА АНТРОПОЛОГІЯ

Дія православної антропології розпочинається із щирого прийняття віруючою людиною догмату Церкви про первородний гріх Адама. Саме починається шлях подвижника, який полягає у тому, щоб людина немов би „здерла із себе“ омертвілу шкіру гріха і вбралась у благодать Святого Духу, одержує Нового Адама – Ісуса Христа (24, с. 11).

Адже до свого падіння Адам був увесь внутрішньо зібраний притаманною йому божественною благодаттю і творчо спрямований до Бога у любові до Нього, до втілення Його божественної волі. Він увесь був у спілкуванні із Богом і наслідуванні даних йому Божих настанов. В ньому усі прояви трьох частинного людського єства (духу, душі й тіла), були гармонічно поєднані і ієрархічно підкорялись вищому людському началу – її духу. Дух панував над усім, все інше підпорядковувалось єдиній найвищій меті. Тому первозданна людина була уся пронизана благодаттю святого Духу і просвітлена. Відтак стихії світу не могли зашкодити людині і, за преданням віри, вона була безсмертною.

Саме гріх, як жало смерті, вніс у єство людини отруту розпаду і розкладання. Адже відійшла від нього божественна благодать, що оберігала і збирала його у ціле. Тоді усі сили душі прийшли у розлад і протиріччя, а тіло повстало проти духу, як раб на свого володаря. У такий спосіб викривилася людська душа і виникла розстроєна, проти її першого стану, людина, а саме людина гріха. Пристрасть – це не щось

нове, запозичене із зовні, але спрямованість колишніх властивостей і здібностей від того, що треба, на те, чого не треба людині. Так, найвищі прояви духу, її здатність тягнутись до найвищого, до Бога, втративши спілкування із Божеством, звернулись тепер униз і розмінялись на любов до самого себе й усього низького, тваринного. Таким чином, себелюбовство, егоїзм та інші пристрасті замінили собою любов людини до Бога. Теоцентризм поступився місцем егоцентризму. Представлена сама собі, падка людина вже не могла постати своїми власними силами і позбутись протиріч, пристрастей, гріха і страждань, вийти з цього зачарованого кола смерті. Була необхідна надприродна допомога.

Так проходять тисячоліття до появи Спасителя. Отець Іоанн Кронштадський писав: „Господь, до втілення Свого, дав людству випробування усією гіркою гріха, неможливістю викорінення його, і коли усі забажали Спасителя, тоді він і з'явився, премудрий і надсильний Лікар і Помічник. Як почали прагнути правди, адже її стало замало, саме тоді й прийшла Правда вічна“.

Як сказав Іоанн Дамаскін: „Через Своє народження, або ж втілення, а також через хрещення, страждання і воскресіння Він звільнив людську природу від прабатьківського гріха, від смерті і тління, зробився зачатком воскресіння, явив Себе шляхом, образом і прикладом, аби ми, йдучи Його слідами, зробились за правом всиновлення тим, чим Він є за своєю природою: синами і наступниками Божими і співспадкоємцями Його“. Таким чином, Христос зробився для людей єдиною могутньою „силою“ на шляху спасіння. Життя у Христі здійснюється через священні таїнства. Саме через них, немовби крізь віконця входить Сонце Правди в омертвіле життя, відповідне цьому матеріальному світу, і відтворює життя, яким воно повинне бути. Тільки завдяки дії таїнств (для мирян це – хрещення, миропомазання, евхаристія, покаяння та вінчання) й можуть народжуватись „органи сприйняття“ духовного життя, які тільки й дадуть можливість у визначений день увійти у спілкування із Христом і друзями Його і взнати від Нього, що він почув від Отця небесного. Але приходити до Нього треба, якщо ти Йому друг, і „маєш вуха“.

Та людина не може обмежуватись таким собі механічним засвоєнням таїнств. Від неї ще вимагається бажання і відповідне зусилля, про яке Спаситель каже так: „Від днів же Іоанна Хрестителя й досі Царство Небесне здобувається силою, і ті, хто вживають зусилля, вловлюють його“ (Мв. 11:12). Тут ми знов підкреслюємо, задля спасіння потрібне співробітництво (синергія), як благодаті, так і вільної, зібраної та використаної волі людини, котра повинна йти шляхом аскетичних подвигів. У творах святих отців

термін „аскеза” означає: піст, молитву, самотність, пильнування та інші подвиги і позбавляння.

Доречно підкреслити, що різні гілки християнства відносяться до аскетизму не однаково: католицька церква дивиться на нього, як на щось обов'язкове лише для чернецтва, а для мирян – як на надмірне. Протестантство взагалі відкидає аскетизм. Тоді як православ'я вчить про те, що аскетизм, хоча й у різних ступенях і формах, є обов'язковим для усіх без виключення християн, які повинні докласти зусилля задля власного спасіння.

Шлях до Бога. Він лежить через пізнання людиною самої себе. У цьому пізнанні ховається найбільш велична наука, бо ж той, хто її не осягнув, не побачить Бога. Тому від вірних вимагається знання духовних і психологічних законів і глибоке проникнення у власну душу. Адже зазвичай люди знаходяться у стані засліплення і самообману, „не бачать” ступеню свого падіння. Саме тому, побачити свій власний стан і пізнати зло у собі самому, і є перший крок до самопізнання. Але на цьому шляху прагнення до стану без пристрастей, людину, котра прагне духовного очищення, ще очікує важка боротьба із своїми „слабкостями” та потреба засвоєння добродітності. Ісаак Сірін казав, що кожна добродітність є матір'ю тієї добродітності, що йде слідом. Якщо полишити матір, що народжує добродітності, і звертатись лише до її доньок, ці похідні добродітності перетворюються на єхидн для людської душі.

Відтак, духовна досконалість створюється послідовно і поступово, подібно до будівлі. У підмурок повинна бути покладена віра і саме на цю основу викладаються: слухняність, довготерпіння, стриманість, а вже на них співчуття, відсічення окремих бажань тощо. Та наріжним каменем будуть терпіння і мужність, від них врешті решт залежатиме міцність будови. Цементом, що усе з'єднує, служить смирення, без якого жодна добра справа не є добродітною і без якого неможливе спасіння. Адже Сам Господь каже про Себе: „Візьміть на себе ярмо Моє, і навчіться від Мене, бо Я тихий і серцем покірливий, – і знайдете спокій душам своїм” (Мв. 11:29).

Відповідно до слів святого Лествічника, існують три ступені смирення. Перший, найвищий, належить тим, хто досягли стану відсутності пристрастей, другий мужнім, а третій, найнижчий, обов'язковий для усіх християн. Лише через власний досвід можна прийти до стану смирення. Здійснюючи внутрішню роботу (подвиги), людина на власному досвіді переконується у своїй безпомічності, не дивлячись на усі свої зусилля. Лише тоді вона реально може відчувати Божу поміч і вже боїться її втратити власною самовпевненістю, тому нічого не приписує самій собі, але

виключно Богові, а про свої справи думає приблизно так, „здійснив лише те, що він мені Повелів“. І думає, „не достойний я, аби це сонце зігрівало мене“. Це і є прикмета християнства, це є смирення.

Саме у цьому і є розходження між православною і католицькою точками зору. Ще у V столітті Ісихій, пресвітер Ієрусалимський, образно учив так: царство небесне не є нагородою за справи, але благодатний дар Володаря, який може бути даний рабам. Адже раб не вимагає свободи, як нагороди, але коли її отримує, дякує як боржник, а якщо не отримує, то чекає як милостиню. У дійсно смиренної людини її смирення не про людські очі, їм не красуються і про нього не кажуть. Тому, найбільш небезпечний різновид гордині, це думка про стійку наявність у себе стану смирення; адже якщо людина власну гордість приймає за смирення, вважається, вона не піддається зціленню.

Боротьба із пристрастями. Пристрасті, подібно до благочинностей, пов'язані поміж собою, тому одна породжує іншу. У християнстві налічують вісім пристрастей, у „генетичній“ послідовності це: черевоугодництво, блуд, сріблολюбство, гнів, журба, смуток, пиха і гордість. У аскетичі головна увага звертається не на зовнішній прояв гріха, не на його окремі випадки, але на його причину. Тобто на ті, що укорінились в душі пороки і пристрасті, або ж на хворобу душі і прихований внутрішній стан гріха. Один з науковців, а саме професор С. Зарін, у термінах психології і поняттях святих отців Церкви, так подає сутність пристрасті та боротьби із нею.

Помисел (перша думка про щось) є пусковим моментом пристрасті, ядро, суттєвий центральний елемент цього психічного стану. Сутність боротьби з пристрастями, таким чином, зводиться до боротьби із помислами. Святі отці-аскети нараховують до семи стадій (етапів) розвитку або ж наростання пристрасті.

Перший поштовх до початку психічного явища, що може закінчитись пристрастю, ними названий „прираженням“ або „прилогом“, тобто уявленням будь-якого предмету, або дії, що відповідає одній з порочних схильностей людини. Цей „прилог“ під дією зовнішніх вражень, або у зв'язку із психічною роботою пам'яті, чи уяви відповідно до законів асоціації входить у сферу свідомості людини. Цей перший момент відбувається поза волею людини, всупереч її бажанню, без її участі, за законами психічної неминучості спонтанно, мимовільно. Саме внаслідок цього „прилог“ визнається Церквою „невинним“ або ж безпристрасним і не розглядається як гріх, якщо не викликається блукаючою, настирливою думкою, і якщо не допущений свідомо і добровільно, а також якщо людина не відноситься до нього безтурботно. Це перша перевірка волі людини на

те, куди вона схиляється у бік доброчесності або ж пороку. Саме у цьому виборі проявляється свобода.

Другий етап, коли на „прилог“ відзивається *почуття*, яке відповідає на враження або уявлення, що стривожило свідомість: „любов'ю“ чи „ненавистю“ (співчуттям або ж не співчуттям). Це найбільш важливий момент, від якого залежить подальша судьба помислу: залишитись, або ж відійти. Повторюємо, поява у свідомості самого по собі помислу не залежить від волі людини. Але якщо ж він не відкинута нею і саме тому затримується, це ознака того, що у природі даної людини він знаходить відповідні підстави для своєї присутності, а це виражається у *співчутті* людини до помислу. Співчуття кличе за собою *увагу*, тоді помисел росте і розкривається у мрійну картину, заповнює усю сферу свідомості, видавляючи усі інші враження і думки. Увага саме тому зволікає реагувати на помисел, що при цьому людина відчуває *насолоду*. Цей другий етап має назву *сполучення*, адже увага приковується виключно до враження або уявлення, яке й виступає поштовхом чи приводом для розвитку цілої асоціації інших уявлень, що надають людині стан очікування насолоди від предмету уяви. Аби перервати нитку цієї асоціації, вивільнити від неї свідомість і полишити відчуття насолоди, необхідне *переключення* уваги напруженням волі, – тобто активна і тверда рішимість людини відштовхнутись від картини гріха і більше на ній не затримуватись, більше до неї не повертатись.

В іншому ж випадку, *на третьому етапі*, якщо відсутнє вольове „видавлювання“, настає момент, коли вже сама воля людини усе більше й більше захоплюється помислом, і *схиляється* до нього, внаслідок чого виникає рішимість насправді здійснити те, на що підказує помисел, і відчувається насолода від очікуваного задоволення. Тоді рівновага у духовному стані остаточно порушується, уся душа цілковито віддається помислу і *прагне* до його виконання, аби пережити насолоду ще більш інтенсивну. Таким чином, третій етап примітний *схилянням волі* до об'єкту помислу *згодою* та *рішучістю* від приємних мрій перейти до дій із наміром здійснити їх. Таким чином, на цьому етапі уся воля віддається помислу, підкорюється йому задля здійснення планів, що виростають із мрії. Цей момент називають *виявленням згоди* на пристрасть, що була нав'язана помислом, або ж *згодою душі* із даним помислом, поєднаною із насолодою. Визріває вольова *рішимість* досягти здійснення об'єкту страсного помислу будь якими засобами, які є у розпорядженні людини. У принципі питання про задоволення пристрасті вже нею вирішене. Гріх у намірі вже здійснений. Залишається лише фактичне задоволення страсного гріховного бажання, що визріло.

Четвертий етап. Інколи, перед тим, як відбулося остаточне і безповоротне рішення людини перейти до цього останнього моменту, а навіть і після прийняття рішення, людина переживає *боротьбу* поміж страсним потягом і протилежними схильностями власної природи.

П'ятий етап. Одначе останній психічний момент нестійкого коливання волі поміж протилежними потягами має місце лише тоді, коли в душі ще не встигла утворитись так звана „погана навичка” до помислу, поки гріховна схильність ще не проникла глибоко у природу людини, не перетворилась у її властивість, постійну рису характеру, звичною стихією її настрою, коли людина вже постійно думає і мріє про предмет свого пристрасного поклику.

Шостий етап. У стані пристрасті людина або зовсім без боротьби, або ж майже без боротьби, бурно, стрімко, із бажанням віддається справі задоволення пристрасті. Вона вже втрачає пануючу, керівну і контролюючу владу вольової здатності над окремими враженнями і потребами вольової природи. Вже не воля панує над пристрасним потягом, але цей останній над волею, силоміць втягуючи за собою усю душу, примушуючи усю її розумову і активну енергію зосередитись на предметові пристрасті. Цей стан називають *полоном*. Це момент повного розвитку пристрасті, стан душі, коли вона остаточно направляє свою енергію до крайньої межі на її задоволення.

Як видно, найкраща і найбільш надійна оборона людини відбувається тоді, коли із самого початку відсікається перший помисел („прилог”) і у цей час відбувається постійна молитва. Бо ж, як казали Отці Церкви, хто чинить опір *вже першій думці*, або ж „прилогу”, той відсікає одним ударом усі можливі наступні стани на шлху спокуси. Окрім того, належить під час молитви ставити свій розум у такий стан, аби він був глухим і німим, і мати серце відсторонене від усілякого помислу, хоча б він і видавався добрим. Адже із досвіду відомо, що слідом за неухважністю, розкиданістю думки йдуть і пристрасні (погані) стани, а етапи наростання пристрасті починають розгортатись один за одним.

Молитва. Отці Церкви вказують, що неперервне іменування людиною Бога є не лише лікуванням пристрастей, але ж і цілком самостійною дією. І як ліки діють на хворого, незалежно від того, знає він про механізм їхньої зцілющої дії чи ні, так і призивання імені Божого вбиває пристрасті невідомим людям чином. Отже ім'я Ісуса ми повинні призивати не тільки у період спокуси, бо ж неперервне призивання Імені Божого і є власне молитвою. Призивання імені Божого відганяє злі помислі, які виникають навіть під час читання молитов. Ось ця коротка молитва: «Господи Ісусе Христе Сине Божий, помилуй мене». Ім'я Боже, коли вимовляється під час

молитви з вірою, може творити і чудеса, та не саме по собі, але так, що Господь, якщо бачить віру нашу, направляє у відповідь свою благодать і саме нею здійснюється чудо.

Аби краще зрозуміти вкрай глибоку дію молитви на душу, християнська література пропонує власне тлумачення її будови. *Душа людини*, цей суб'єкт особистого її життя, відмінна від душі тварини своєю подібністю до Бога. Основні прояви Духу – свідомість і свобода. Життя душі, усі її прояви, стани, почуття, здійснюються в серці людини. Отже серце, це безпосередній, такий що усе поєднує, орган життя. Саме в ньому зосереджується усе особисте життя людини. Серце і дух тісно пов'язані через неперервну взаємодію. Діяльність Духу відбувається переважно у серці, а совість людини є результатом її дії.

Джерело вищого релігійно-морального життя міститься саме у духові і через дух встановлюється живий зв'язок людини з Богом, адже дух орган „свідоства Божого” (Рим. VIII:16). Через дух людський в серце попадає Дух Божий і в ньому діє. Таким чином, серце – вмістилище віри і релігійності, і навпаки, за їхньої відсутності серце може бути джерелом невіри і численних гріховних станів: „Бо з серця виходять лихі думки, душоубства, перелюби, розпуста, крадіжки, неправдиві засвідчення, зневаги до Бога” (Мв. 15:19). Органом Духу є розум, тісно із ним пов'язаний. Його діяльність проявляється у пізнанні, як відстороненому теоретичному, так і в морально-практичному. Розум наділений також здібністю усвідомлювати закладені в душі релігійні і моральні начала. Але тому, що серце поєднує будь яку діяльність, воно включає в себе діяльність розуму і підкорює цю діяльність собі.

Написавши цей останній фрагмент тексту, ми зрозуміли, що він вимагає відповідного коментування читачеві, який поки що не має віри. По-перше, релігійні догмати саме тому й називаються догматами, бо вони не передбачають будь якої наукової перевірки на істинність. Перевірка можлива тут лише через власний досвід людини, через власне проживання наведеного вище. Але це крихке своє відчуття практично неможливо переконливо передати іншій людині. Отже стан віри це завжди результат власного досвіду і ніякі „невідпорні” аргументи, якщо людина ще не готова йти цим шляхом, не можуть зробити її віруючою. По-друге, В. В. Зеньковський пише так: „Віра в Бога або ж знання Бога зазвичай дається нам як підсумок духовного і молитовного життя, але вона *не створюється нами* – вона є одкровенням Бога в нас... Бог не відкривається для людської душі так би мовити силоміць, але тільки там і тоді, де і коли людина шукає Бога, де вона розкривається Йому назустріч. Існують, в той же час, такі потрясіння (не передбачувані нещастя, чиясь

смерть), доли душа, що трепече, стоїть немовби на порозі усвідомлення Бога, може водночас з такою силою пережити близькість Бога, що вона, немов би осліплена неземним світлом, вже не хоче дивитись на мир, шукає тільки Бога" (48, с. 34).

Отже молитва і тверезість Духу неподільно пов'язані поміж собою. Останнє професор Зарін визначає так: „Тверезість – це „турботою“, працею і досвідом набута увага розуму до того, що відбувається в серці, а отже у внутрішньому житті, – увага, що супроводжується неослабною напруженою силою з метою „охорони“ серця від шкідливих рухів, для досягнення чистоти серця“. Як результат неперервного, постійного впровадження в душу імені Божого, образ Христа входить у підсвідомість, а з часом розквітає у свідомості людини. Здійснюється пре ображення душі, починаючи від її потаємних глибин, пре ображення що має своєю границею повне обожнення, так як воно виражене у словах Апостола: „Не я живу, але живе в мені Христос“.

Резюме. Релігія це є знаходження Бога у собі самому і себе у Богові, тоді як атеїзм це не лише зневіра у Бога, але обов'язково також і зневіра в людину, в самого себе. „Атеїзм вважає, що Я – це моє тіло, мої пристрасті, мої бажання, мої рухи і дії в цьому світі і усе це, без сумніву, має кінець, усе минуще і руйнівне і пролітає як дим" (11, с. 60).

Підйом людської істоти до Бога можливий не інакше, як за умови цілковитої любові, а отже відмови від своєї винятковості, жертвування власною самостою, внаслідок чого наступає не загибель індивідууму, але навпаки знаходження ним себе і досконале життя у Богові. „Істота, яка обрала протилежний шлях ненависті до Бога і суперництва з Ним, заходить в область диявольського буття... Відкинувши добровільне служіння Богу, людина стає рабом природи, котра у свою чергу також глибоко змінюється. Насправді, істоти, що зберігають егоїстичну винятковість, стають *непроникними* одні для одних, або ж набувають тілесність у формі грубої матерії, що допускає лише зовнішні відносини, а не внутрішню єдність. Життя таких істот, відірваних одна від одної, неминуче закінчується смертю, відносини між ними зводяться переважно до боротьби за існування, пов'язаної із стражданнями і неможливістю досягти вдоволення, внаслідок того, що повнота буття на цьому шляху нездійсненна" (33, с. 13). Цей стан у психології має назву *егоцентризму*.

2. 11. МІСЦЕ НАУКИ ТА РЕЛІГІЇ В ОСВІТІ ЛЮДИНИ

Настав час торкнутись питання про відношення між релігійною вірою і науковою свідомістю. С. Франк один із тих філософів, до думки

якого варто прислухатись, відмічає, не сприйняття і навіть протистояння науки і релігії – це один із тих каменів спотикання, які перешкоджають об'єднанню можливостей як однієї системи, так і іншої у справі виховання молоді. Але все раніше представлене дає змогу сформулювати наступну тезу: *питання про співдружність релігії і науки можна ставити лише перед широко освіченою і толерантною педагогічною спільнотою; натомість у цьому діалозі змістовну, продуктивну позицію принципово не можуть зайняти не підготовлені до цього атеїсти.*

Ми ж звертаємось до розгляду першої, тобто для нас бажаної ситуації, у якій можливе порозуміння і співдружність представників науки і релігії. Для того, аби не стати на хибний шлях й надалі у наших роздумах відчувати ґрунт під ногами, необхідно перед за все намітити принципові відмінності науки і релігії. С. Франк підкреслює, у цьому русі вперед тему погодження релігійної віри і наукового світогляду, ні за яких умов не можна розглядати як завдання наукового виправдування релігії. Науково виправдана релігія, для того, хто розуміє сутність науки і релігії, виступає безглуздою стиковкою понять на кшталт „дерев'яного заліза” або ж наукового атеїзму.

Наука і релігія мають два різних предмети, відповідно і два різних підходи до пізнання, два критерії достовірності, кожний з яких принципово незалежний від іншого. Саме тому не може бути й мови про те, аби достовірність релігійного осягнення була підтверджена або ж перевірена наукою. Подібно до того, як у прагненні за релігійними, радше псевдо релігійними, підставами відкидати надійно встановлені дані науки, що траплялось із католицькою церквою відносно нових вчень з астрономії, де містилось відоме зловживання релігією, також хибним буде зловживання науковими даними отриманими, наприклад, за допомогою телескопу задля того, щоби відкидати істини накопичені у релігійному досвіді. Ці істини, котрі відносяться до взагалі іншої, найвищої області буття, засвідчуються через процедури пізнання, притаманні саме даній області.

Як неможливо через телескоп, сконструйований для спостереження за небесними світилами, ані підтвердити, ані спростувати існування, припустімо бактерій, що засвідчує мікроскоп, а через чуттєве сприйняття зробити висновок відносно математичної істини, так неможливо через наукове пізнання світу взагалі встановити чи відкинути релігійні істини. Насправді ж ми вже показали, що наука пізнає світ, або точніше, взаємовідношення частин чи елементів світу, котрі взяті як немов би штучно замкнена система, без розгляду усього світу як цілого. Натомість релігія, осягаючи через безпосередній релігійний досвід Бога,

зосереджується на пізнанні саме відношення світу і людини до Бога, як над світового початку.

Як неможливо із знання внутрішнього регламенту й устрою пароплава, розташування кают і складу пасажирів встановити у якому саме місці океану знаходиться судно і який курс необхідно тримати, аби дістатись кінцевого пункту призначення, так неможливо через пізнання окремих частин світу утворити для себе вірну картину відношення світу і людини до Бога, відносно релігійної мети і сенсу людського життя. Саме тому, наука і релігія принципово незалежні одне від одного і мають різні предмети і способи пізнання, перша та друга не можуть втручатись у компетенцію одна одної.

Так, навіть був би правий дарвінізм із його вченням про походження людини із нижчих істот, цим самим анітрохи не було б порушене релігійне вчення про створення людини Богом та про її сутність, як образ і подібність до Бога. Адже дарвінізм тлумачить про історію людини *усередині умовно окресленого світу* і про склад цієї світової еволюції, релігія ж привертає увагу до внутрішньої сутності людини у задумі Бога про неї, про абсолютне виникнення людини у час створення світу, поза і до початку історії світу. Одне іншому так мало суперечить, як знання біографії і соціальної кар'єри конкретної людини може суперечити знанню про її генеалогію або расову природу.

Нехай психофізіологія доказує залежність душевних станів від тілесних, від устрою і функціонування нервової системи, усім цим вона також мало допоможе спростувати релігійне вчення про душу, її внутрішню природу, місію та майбутню судьбу людини. Тож спроби спростувати безсмертя душі за рахунок даних психофізіології мають приблизно ту ж ціну, як і твердження, що оскільки світлом у квартирі визначається наявність в ній вікон, то виходить, що там де вікон немає, має панувати абсолютна темрява. Такою ж поширеною є й протилежна, помилкова точка зору про зневажливе відношення до наукового знання, притаманна окремим релігійним людям.

З релігійної точки зору, абсолютна незалежність і роздільність релігії та науки визначена тим, що буття Бога – це виключно первинне буття, яке пізнається безпосередньо, без будь-якої залежності від нашого наукового світосприймання. Для релігійної свідомості, а також для свідомості людини, яка розуміє, що таке релігія, ця незалежність є самоочевидною істиною. Тоді як протилежна незалежність науки від релігії передбачає, що предмет наукового пізнання (тобто, матеріальний світ), хоча б частково має власне, внутрішнє життя, свій іманентний порядок і закономірність, незалежні від відношення до Бога. Так воно і є насправді: і наука, і

релігійна свідомість, незаперечно, солідарні поміж собою в тому, що мирський світ, яким ми його бачимо, яким ми його знаємо, насправді інший, він має власну природу, не божественність і в значній мірі їй протилежний. Наука не надає нам метафізичного пояснення цьому факту, бо це виходить за межі її компетенції, вона лише емпірично досліджує матеріальний світ. Релігія має для цього стану світу пояснення у своєму вченні про гріхопадіння.

З іншого боку, для релігійної свідомості неможливо й неймовірно, аби світ і людина в ньому втратили усі прикмети свого божественного походження, свого внутрішнього ствердження у Богові. Тобто абсолютно і без залишку людина була б відокремленою від Бога й у своєму внутрішньому житті не мала ніякого з Ним зв'язку. Це неможливо вже внаслідок того, що в образі людини, а також її душі, для якої можливе пізнання Бога і життя у Богові, вже поданий цей внутрішній зв'язок світу із Богом, відображення Бога у світі і тим самим підтверджена присутність у світі божественних сил. Наукове пізнання світу людиною, чия душа відкрита і чутлива до відчуття останніх глибин буття, лише в абсолютно відносному сенсі може бути відокремлене від пізнання Бога; в живій людській душі є і одне, і інше, за нормальних умов, вони живуть не лише разом, але й у такій собі єдності, якщо й не разом, то й не окремо.

Із цього онтологічного, й основаному на ньому психологічного співвідношення неминуче витікає той факт, що абсолютно нерелігійна наука, наука поза будь яким зв'язком із релігією, можлива лише в епохи духовної сліпоти, в епохи панування атеїзму, як це показав Ю. І. Кулаков у підрозділі 2. 4. Чому я християнин. Коли у людини затулені очі на глибини буття, коли її душа не реагує релігійно на враження від світу, лише тоді вона вбачає у світові таку його проекцію, в якій світ видається сліпим, мертвим, потворним і безбожним. Якщо ж погляд і почуття людини дійсно розкриті, коли вона, хоча б ледве-ледве відновлює тонке відчуття утаємниченості, глибинності і значущості буття, її абсолютно вільна і неупереджена пізнавальна направленість на світ, її наукові пізнання наштовхують на такі сторони буття, які так або інакше свідчать про ту надмірну для науковця-атеїста тайну буття, про яку й говорить релігійне пізнання світу.

Зазвичай вважають, що здорове, нормальне наукове пізнання це холодно-спокійна, ніякими внутрішніми духовними силами не потривожена сувора констатація того, що є в природі, таке собі дзеркальне відображення безпосередньо представленої дійсності. Це поняття про наукове пізнання абсолютно помилкове. Істини науки не подані нам безпосередньо, інакше метод науки нічого не прибавляв

би до безпосереднього сприйняття, доступного невігласу. У науковому пізнанні ми творчими зусиллями думки і уяви добираємося до потаємних глибин світу, а результати пізнання визначаються не тільки тим, у якому напрямі ми здійснюємо пошук, а й які питання перед собою ми ставимо, наскільки широкими є горизонти нашої уяви, і якими є ті поняття, через які ми описуємо дійсність. І в поганому, і в гарному сенсі (як відносно пануючих в науці помилок, так і відносно її незаперечних досягнень), наукове пізнання окремої людини і навіть цілої епохи залежить від їхнього світогляду, духовних інтересів, світовідчуття. Або ж інакше, – *їхньої віри* в останньому, живому і конкретному сенсі цього поняття.

Саме тому помилковим є поширене уявлення про безперервний прогрес наукового знання. Якщо полишити відносно несуттєві досягнення, вдосконалення чисто технічних засобів спостереження (при цьому не варто забувати, що й вдосконалення техніки йде у напрямку, котрий обумовлений домінуючими теоретичними і практичними інтересами людства), то розвиток наукового знання, як такий що визначається духовним рівнем вірувань і прагнень людства, разом із людством може йти вперед, зупинятись і, нарешті, відкочуватись назад, втрачаючи безліч найцінніших надбань минулого.

Так, антична наука, а також наука середніх віків, відмінні він існуючої не лише тим, що вони їй передували, а отже позбавлені її найвищих сьгоднішніх досягнень. Вони відмінні від неї усім своїм стилем, направленістю своїх інтересів, загальними філософськими поняттями, у яких і відбивались отримані наукою висновки, присутністю в науці того, що мало назву „метафізика“.

Якщо ж ми придивимось під цим кутом зору до характеру нової науки, ми будемо вимушені помітити її своєрідність не в тому, що вона стала „чистою“, „автономною“, незалежною від віри наукою. Але в іншому, – якщо антична і середньовічна свідомість виростили із релігійного світогляду, ця нова наука визначена *атеїстичною свідомістю* і тому зосереджена саме на якихось особливих сторонах світового буття, бо вона намагається пристосувати світові явища у такі поняття, які б не суперечили цій атеїстичній або хоча б скептичній свідомості. Саме звідси логічно народжується переконання, що сучасна наука відкидає релігію: ніякі висновки науки не можуть навіть торкнутись очевидності релігійної віри людини, що має відповідні органи її сприйняття. Безсумнівно, один лише атеїстичний світогляд донедавна міг вести людину до хоча й спрощеного, але закінченого, внутрішньо несуперечливого світогляду (якщо „забути“ про внутрішню суперечність, притаманну самому атеїзму, внаслідок якої на ньому ніколи не може бути побудоване дійсно цілісне

світосприймання). Тоді як релігійна свідомість приречена, за сучасного духовного стану науки, відчувати подвійність поміж релігійною вірою в Бога і абсолютно безбожним, сліпим і мертвим світом цієї сучасної науки.

Антична наука вперше відкрила людині *космос*, як божественну єдність і божественну гармонію світового буття і саме на цьому поширеному світосприйманні ствердила наукове пізнання окремих закономірностей явищ світу. Та релігійна свідомість нашого часу, як і християнство під час його початкового розвитку серед язичеської культури, постала перед завданням творчого оволодіння і творчої внутрішньої переробки наукової думки, подолання тих її обмежень, які виникли під час впливу на неї атеїзму і індивідуалізму.

Принципово і за суттю своєю справа виглядає так. Природнича наука, присвячуючи себе пізнанню виключно внутрішніх взаємовідносин частин світового буття, загальних рис і явищ світу, залишаючи поза увагою будь які релігійні вірування й умисно їх не використовуючи, неминуче натикається на прямі або ж похідні сліди божественного начала в дійсному, не обмеженому матеріалістами світі, на явища, які не може пояснити, виходячи лише із дії сліпих і мертвих безбожних сил. Тоді перед нею мимоволі, а не від свідомого до цього прагнення, починає відтворюватись її ж сліпотою зруйнований таємничий і багатомовний живий космос. І ниточки, що пов'язують цей космос із Богом, самі собою відкриваються філософському світосприйняттю, і сама собою відновлюється цілісність релігійно-філософського життя і світосприймання.

У цей же час сфера гуманітарних наук, наук про людину, її історію, культуру і морально-правове життя перебувала десь збоку від природничої науки. Адаже ця сфера знання порушувала стрункність натуралістичного світогляду, а усі намагання перетворити її на точну науку, за прикладом природознавства, ні до чого суттєвого не призвели. З іншого боку, у галузях суспільних наук відбувається поступове витіснення натуралістичної, атомістичної картини життя. Але тут усе знаходиться у стані свого становлення, немає рішучих підсумовуючих результатів, а для нового, сучасного розуміння сутності і життя людини необхідна велика подальша робота. Картина світу, яку допоки малює нам наука, сама по собі не вірна не в тому сенсі, що вона мовить про щось невірне, примарне. Ні, усе правильно у її описі явищ, у формулюванні встановлених «локальних» законів, що усі разом управляють світом природи. Та усе це лише скромне оповідання про поверхню світу, її досліджену оболонку. У науковому підході недостає відчуття Божої присутності у світі, Його постійної участі у світі.

Внаслідок цієї обмеженості „зовнішнього” знання, коли воно репрезентує себе як єдину і вищу форму знання, поширює свої вимоги „очевидності”, доступності усім для перевірки того, що не схоплюється органами відчуттів людини, саме тоді й виникає те, що В. В. Зеньковський назвав „*побічним конфліктом*” віри і знання (48, с. 36). Віра розкриває нам буття настільки глибше, повніше, ясніше, що зовнішнє знання світу, хоча саме по собі воно цільне, й потрібне, має бути внутрішнє признаним аби стати *підпорядкованим* вірі. Тому відчуття істини, якщо воно розвивається на одному тільки зовнішньому пізнанні світу, фрагментарне і недостатнє. І навпаки, розуміння істини, що розвивається через віру, проникає глибше, світить яскравіше, осяюючи своїм сяйвом повноту буття.

У той же час, значна більшість наших сучасників визрівають духовно і розумово саме на зовнішньому знанні і одне це було б непогано, якби вони паралельно долучались до світу релігійного життя, але за звичай, такого майже не трапляється. Внаслідок цього становлення молоді майже цілковито визначається підходом, що співпадає із зовнішнім знанням і подається їй через систему освіти. Як результат, навіть ті, хто отримали у дитинстві сімейну релігійну освіту, часто переживають Бога як щось відсторонене, як одну з можливих ідей або гіпотез. Аби збудити у таких людей усвідомлення неповноти й обмеженості зовнішнього знання, потрібне якесь суттєве зрушення, часто, переживання особистої кризи у житті.

Ось так і виникає, як бачимо, побічно, конфлікт науки і релігії, віри і знання. В. В. Зеньковський назвав його „побічним”, саме тому, що світло віри виявляється у багатьох дуже слабеньким, внаслідок привитого зовнішнього підходу до усього навкруги. Вони внутрішньо не можуть нічого протиставити самовпевненій свідомості масового, переважаючого атеїстичного оточення, яка сформувалась під впливом зовнішнього суто матеріалістичного знання.

Отже тепер ми наблизились до розв’язання, в інтересах наших вихованців, вузлого питання про те, як переконатись в реальному входженні Бога у життя світу, повірити в реальну, а не лише припустиму можливість чуда, або ж того, що відбувається внаслідок дії інших, не виправданих ніяким зовнішнім знанням, але насправді існуючих сил. Тобто, постає ще й питання про реальність чудес. Принципову можливість чуда визнає будь яка людина, виходячи із аналізу випадковостей. Але *можливість* чуда – це одне, а визнання його *реальності у світі* – зовсім інше; як не важливо визнавати перше, але для релігійної свідомості набагато важливіше саме друге. Для релігійної душі важливо відчувати, що Бог прийшов нам на допомогу і створив чудо, про яке ми Його просили.

Але якщо ми візьмемо у якості прикладу чуда випадок будь-якого незвичайного зцілення хворої людини, про який віруючі люди кажуть, що це було чудо (пряма дія Бога), то *зовнішньо* такі чудеса інколи можуть бути витлумаченими як явища абсолютно природні. Адже лікарі звикли посылатись на те, що усяке зцілення відбувається завдяки *vis medicatrix naturae* („цілющій силі природи“). Чому і звідки у природи цілюща сила, лікарі не цікавляться, вони її просто сприймають як факт і на неї такі випадки списують.

Саме тому, навіть коли лікарям доводиться мати справу із неможливим, миттєвим зціленням від тяжкої хвороби, у них завжди залишається зовнішня можливість усе звести до дії „природних сил“ організму. У ХХ столітті навіть було сформульоване поняття „зцілющої віри“, яке таким чином немов би й заміщає поняття чуда. Це поняття „зцілющої віри“ спирається на достатньо вивчене явище *самонавіяння*, дія якого, без сумнівів, може бути дуже глибокою і сильною. Отже наука у явищах навіювання і самонавіювання немов би знайшла ключ до „наукового тлумачення“ того, що вважалось за чудо. Не відкидаючи величезного впливу навіювання і самонавіювання на організм людини, яке трапляється, ми мусимо визнати, що зводити усі чудеса до їхньої дії не можна. З найбільшою ясністю це очевидно у випадках, у яких неможливе ані навіювання, ані самонавіювання.

В. В. Зеньковський описує випадок, коли його молодший брат, а в той час сім'я жила у російській глибинці, захворів на важку форму менінгіту (запалення мозкових оболонок). Хвороба розвивалась вкрай швидко, а лікарі, які працювали у цьому містечку, після марних спроб спасти малюка, категорично заявили, що на зцілення жодних надій немає і зупинили свої. Тоді мати надіслала телеграму отцю Іоанну Кронштадському з проханням молитись про зцілення дитини, на що отримала відповідь, що за її здоров'я необхідно відслужити молебень у місцевому храмі. Через день по тому почалось раптове покращення стану малюка, а за два дні хвороба взагалі його покинула (33). Коли ж брат виріс, ніяких слідів захворювання, окрім загальної збудливості, не залишилось.

Зеньковський впевнений, зцілення здійснилось за молитвою (отця Іоанна), воно було відповіддю всевишнього на ці молитви. У порядку звичайного протікання хвороби зцілення було неможливе, але Бог, дослухавшись до молитов, зцілив дитину, *не відмінюючи законів природи*, а лише надавши, треба вважати, того направлення „природним силам організму“, якого не змогли покликати ані зусилля лікарів, ані *vis medicatrix naturae* (природні сили організму за десять днів тяжкої хвороби за дуже високої температури були настільки підірвані, що організм сам не

міг подолати цю тяжку недугу). Зрозуміло, що у даному випадку насправді не могло бути навіювання або самонавіювання.

Подібні випадки щедро описані у серії брошур „Православні чудеса у ХХ столітті“ (42).

Очам віри для дійсно православної людини непотрібні якісь додаткові тлумачення і незаперечні аргументи на підтвердження наведених фактів: для очей віри усі описані в них картини свідчать, що Господь за зверненими до нього молитвами здійснив ці чудеса. Для очей віри непотрібен критичний аналіз наведених та багатьох інших випадків чудес, бо ж їм відкривається присутність Бога у всьому, тобто Промисел Божий. Ці очі не відмітають випадковості, але факти випадковостей в поширеній атеїстичній свідомості немов би темні і неочевидні зони буття, які перешкоджають сприйняттю Світла, що висходить від Бога. Саме внаслідок цього, реальна участь Бога у житті оточуючого світа, Його допомога людям назавжди може залишитись закрита для людей „потьмареного розуму“, як вказував апостол Павло, або ж для тих, чий погляд ковзає лише поверхнею буття, не помічаючи того, що знаходиться за цією наочною поверхнею.

В. В. Зеньковський звертає увагу й на існуючі „прямі“ конфлікти віри і наукового знання. Він показує, що протистояння торкається власне не науки у строгому і точному сенсі, але різних наукових теорій, науково-філософських узагальнень і гіпотез. Самі по собі ці теорії і гіпотези цілком законні і дуже часто корисні, як бувають корисними фантазії, але це не наука як така. Не підтверджена гіпотеза Ч. Дарвіна про те, що людина з'явилась шляхом природної еволюції із приматів, саме і є прикладом наукової фантазії, яка може мати вельми корисне значення для самих наукових досліджень, але яку аж ніяк не можна ототожнювати з наукою. Ті, хто хоча б трохи знайомі із так званою „кризою трансформізму“ (або ж теорії Дарвіна про еволюцію), знають, що серйозні вчені визнають, цю гіпотезу нині вже майже неможливо науково захищати.

Або інший приклад. Християнство вчить, що за гробом душа продовжує жити, але життя це неповне, щербате; повне ж життя повстане лише тоді, коли ми воскреснемо в тілі. Дослідники людської природи на це кажуть, ми нічого не знаємо про життя людини поза тілом. Це справедливо і не справедливо одночасно: справедливо у тому сенсі, що життя після смерті закрите для нас, що нам дозволено знати природу людини лише у її єдності душі і тіла. Але чи може наука серйозно стверджувати разом за матеріалістами, що з розкладанням тіла людина щезає взагалі, що ніякого життя душі поза гробом немає? Таке твердження буде не суворим науковим твердженням, але тією ж самою

фантазією: перед за все з тієї причини, що ми й у живій людині не маємо безпосереднього, наукового сприйняття її душі. На яких же підставах можна стверджувати, що після смерті душа не живе, якщо душу іншої людини ми взагалі шляхом науки не сприймаємо?

Якщо ж зібрати до купи усе, що може протиставити наукове знання про людину християнській вірі в те, що життя за гробом продовжується і закінчиться воскресінням, окрім скромного положення, що тут, на землі, душевне життя людини уявляється нам пов'язаним нескінченними проявами із тілом, науці сказати нічого. А з цієї тези ніяк не слідує, що душа не може жити після розпаду і розкладання тіла; єдине, що могла б чесно сказати наука про це життя поза гробом: ми нічого не знаємо і нічого не можемо ані стверджувати, ані відкидати.

Між тим, яке ж величезне, яке виключне значення для усього духовного життя, для виховання особи має само по собі вірування у життя після смерті і воскресіння! В християнському вченні, де немає місця перевтіленню (як в індуїзмі), кожна людина несе за собою у світ інший усе, що скоїла у житті. Тим самим проливається яскраве світло на сенс нашого земного життя, вказуючи нам вірний шлях до його влаштування.

Резюме. Людина стала проблемою для самої себе з кількох причин. Головне у тому, що свідомість випарувала душу, з мертвила її інстинкти, почуття і емоції. На їхньому місці утворились каверни, антропологічні пустоти. Відтак, у світі антропологічної катастрофи неможливі слова співчуття. А значить, неможлива душа. Тому сьогодні ми живемо у світі тіней, симуляції і порожнечі.

Педагогічна антропологія, це не відокремлене від духовності людства явище (або такий собі засіб методичного впливу на особу у процесі навчання, пристосований для вирішення вузько прагматичних завдань професійної підготовки). Чільне місце в умовах виховання, які склались в Україні, має займати християнська антропологія, або ж вчення Отців Церкви про обожнення людини. Отже педагогічна антропологія, як рамковий підхід до становлення свідомої, відповідальної і діяльної особистості, не повинна обходити своєю увагою це видатне культурне явище. Прилучення або не прилучення до щирої віри в Бога – це справа вільного вибору людини. Але після Жовтневої революції у нас склалась ситуація, за якої лише облудно декларується право людини на свободу віросповідання, насправді ж вона цього права позбавлена. Адже вибір без можливості обирати, не вважається вибором, свідомий же вибір відбувається лише тоді, коли людина ознайоmlена з суттю того, що їй запропоновано.

Саме тому, описана в монографії комплексна система педагогічної антропології, є запропонованим викладачам української вищої школи культурі відповідним проектом виховання. Він дарує молодій людині можливість, по-перше, вже в навчальній аудиторії під час вільного обговорення з викладачем відчувати смак християнського, радше, православного віровчення, і, по-друге, лише потім здійснити свій свідомий вибір.

Вибір між чім і чім? Між життям у такому собі одномірному просторі, навіть не наукового знання, а скоріше його побутової версії, коли зміст життя подається людині у викривленому, спрощеному, неправдивому вигляді; переконаннями, які викривляють сутність устрою Всесвіту і життя людини. І життям, яке долучає людину до опанування духовністю, життям, у якому вона знайде місце для вдосконалення власної, подібної до Бога природи, а отже наповненому вірою, світлом і можливістю прилучитись до чуда.

2. 12. ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ В. В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

В. В. Зеньковський (1881-1962) російський релігійний філософ, з 1919 р. перебував у еміграції. Магістр філософії Московського університету (1915 р.), у 1915-1919 рр. професор психології Київського університету, у 1920-1923 рр. професор філософії Белградського університету. Директор педагогічного інституту у Празі (1923-1926), професор Свято-Сергіївського православного богословського інституту у Парижі (1926-1962). Викладав історію філософії, психологію, апологетику та історію релігій. Рукоприкладений на служіння у 1942 р., протоієрей. Доктор церковних наук (1948 р.). Як видно з наведених тут, більш повних біографічних даних, Зеньковський був людиною різноманітно освіченою, помітним вченим і досвідченим педагогом у царині освіти і православної освіти зокрема. Тож не випадково що його педагогічна концепція, яку ми розглянемо, є, мабуть, найбільш глибокою з точки зору погляду православного вченого на сутність явища виховання і освіти людини.

Звертаючись до витоків існуючого стану справ у педагогіці, Зеньковський стверджує, головна причина педагогічної кризи полягає у тому, що педагогічна думка поступово відірвалась від християнської антропології, що слідом за іншими сферами культури педагогіка встала на шлях секуляризації (відділення від віри, від Церкви). Отож подолання педагогічного натуралізму, повернення до обґрунтування педагогіки кризь цілісне християнське світосприйняття, залучення ідей християнської антропології до висвітлення головних проблем педагогіки і є, на думку

Зеньковського, основною задачею, у розв'язанні якої ключ до плідної творчості викладачів вищої школи у сфері виховання.

Загальний процес секуляризації різних сфер культури та їх відділення від Церкви досяг педагогіки відносно пізно. Однак вже у XVIII і особливо у XIX століттях, у тому числі завдячуючи розвитку психології, яка привнесла значне поживлення у роботу педагогічної думки, ідея „автономії” педагогіки почала користуватись значним успіхом. Але „автономія” ця розумілась лише як відокремленість від релігії, у той час як залежність від філософії спочатку навіть підкреслювалась. Та вже у другій половині XIX століття у педагогіці почала намічатись тенденція виокремлення також й від філософії, прагнення цілковито зв'язати себе лише з науками про дитину (на жаль, це помітно, приміром, у „Педагогічній антропології” К. Д. Ушинського, яка видається збідненою, *авт.*).

Тенденція відриву педагогіки від філософії закінчилась повним фіаско вже у XX столітті і *привела до гострої постановки питання щодо світоглядної установки в педагогіці.* Саме ця потреба встановлення зв'язку педагогіки з цілісним світосприйняттям привела до відновлення зв'язку з „філософією цінностей” (так званою, Wertphilosophie), і на цій основі виникли системи педагогічного ідеалізму (в російській літературі, наприклад, у С. І. Гессена). Але ця течія не змогла задовольнити очікувань педагогічної думки, якій на переконання Зеньковського, в сутності потрібне не філософське але більш фундаментальне, релігійне обґрунтування, її поєднання з цілісною системою світу.

Автономія педагогіки була історично пов'язана з філософією „Просвіти”, тобто типовою для XVIII і частково XIX століття вірою у можливість раціонального пере устрою життя відповідно до можливостей людського розуму, з уявленнями про те, що зміна життя людей цілковито у їхній власті. Така автономія у педагогіці природно сполучувалась із педагогічним натуралізмом, тобто із відкиданням дії сакральних сил у розвитку людської особистості, але у той же час чітко й настирливо ставилось питання про розвиток творчих сил дитини. Адже відповідно до поступу психологічного знання, особливо з розвитком психології дитинства, у педагогічній свідомості все ясніше поставало питання про можливість творчого впливу на формування особистості шляхом створення відповідних умов життя і навчання.

Хоча на цьому шляху були отримані суттєві результати, які на межі XX-XXI століття знайшли відображенні у розвитку активних форм і методів навчання, появи освітніх, педагогічних і навчальних технологій, стало зрозумілим, що особистість дитини у своїх найвищих і творчих силах пов'язана із світом над індивідуальних, над емпіричних цінностей.

При цьому там, де відкривається в особистості над особисте і над індивідуальне ми стикаємось із релігійною проблемою. Педагогіка, яка відчула в розвиткові особистості ту таємничу глибину, сили якої не знаходяться „в розпорядженні” самої людини, впритул підійшла до релігійної постановки педагогічних проблем (50, 65).

Релігійний напрям у педагогіці прагне відкрито і прямо визнати цей факт і систематично пов'язати, у відповідних місцях виховання особи, педагогічне мислення із релігійною сферою. Він не бажає відкидати свободу педагогічної думки або практики, відкидати усе неоціненне значення педагогічного експерименту і пошуку або ж відсунути на задній план усі ті досягнення, які залучає педагогіка з інших наук або ж філософії, і це ми покажемо на власних методичних розробках, які будуть подані наприкінці розділу. Але він хоче відкрито визнати той факт, що педагогічна думка знаходиться у тісному зв'язку із системою релігійних ідей, і відтак цей зв'язок потрібно дослідити, зрозуміти і осмислити.

Адже особистість не може бути абсолютизованою, вона не розвивається „сама із себе”, але набуває власного змісту через спілкування із світом цінностей, частково мінливих, через живий соціальний досвід і звернення до Бога. Якою б особистість не була унікальною, вона стає „сама собою”, „знаходить себе” лише у живому і результативному спілкуванні з іншими людьми, із світом цінностей, з Богом. Адже особистість і метафізично і етично не замкнена сама в собі, вона входить до системи світу, підкоряється його законам, співвіднесена із вищими началами, які стоять „над світом”. Хоча розвиток особистості і є найбільш суттєвою задачею виховання, але *сенс, цілі й умови розвитку особистості можуть бути взяті і використані лише із системи цілісного світогляду.*

Саме тому „автономність” педагогіки, яка штучно відокремлена від системи цілісного світогляду, не може бути предметом її обґрунтування і захисту. Педагогіка повинна бути вкорінена як раз у цілісному світосприйнятті, вона має висвітлювати основні свої проблеми тими принципами, які надають їй антропологія, філософія і релігія.

Якщо ж говорити відповідально, підкреслює Зеньковський, при обґрунтуванні педагогіки можливо співвідносити лише три світогляди: натуралізм, трансценденталізм і супранатуралізм (порівняйте, з нашою концепцією необхідності залучення сучасною вітчизняною педагогікою трьох картин світу, а саме – наукової, мислєдіяльнійшої і християнської, викладеною в монографії у підрозділі 1. 6. Картини світу і методика визначення пріоритетної картини світу людини, *авт.*). Натуралізм, як відкидання усякого абсолютного начала, прагне поєднати у понятті „природа” не поєднанні категорії мінливого і вічного, умовного

і безумовного, твірного і абсолютного. Як світогляд, натуралізм протирічний і може бути утриманим людиною лише за умови, що його свідомо „не додумують” до кінця.

Що ж торкається його значення для теорії і методології педагогіки, натуралізм не у змозі обґрунтувати і осмислити усе те, на чому тримається система педагогіки, у тому числі наша віра у сили дитини, її потенціал. З натуралістичної точки зору можна вірити у ті або інші сили в людині за умови їх правильного розвитку, покладатися на „характер”, розвинений інтелект, взагалі на різні інтелектуальні функції духу, але немає у що вірити, бо ж сама особистість є „продуктом еволюції”. З найбільшою ясністю усі ці протиріччя постають в радянській педагогіці, якій не притаманний будь-який пантеїстичний містицизм, котра „без залишку” включає людину в систему природи, одночасно прагнучи виховати героїчну волю, здатність перетворювати дійсність, долати „рутинність” законів природи. Ставлячи героїчні задачі перед педагогікою, пише Зеньковський, вимагаючи виховання сили духу, необхідної для революційного перетворення світу, радянська філософія сповідувала матеріалізм і вузький натуралізм, що втілилось у масовій свідомості, побудованій на причинно-механістичній картині світу, результатом чого і є антропологічна катастрофа в пострадянському суспільстві.

Трансценденталізм же при обґрунтуванні педагогіки виходить із вчення про верховенство світу цінностей. Ця дуже глибока і суттєва у свій час концепція не лише звільняла педагогічну свідомість від вузькості матеріалізму і закликала до перетворення особистості у її фактичній підпорядкованості законам природи і соціального життя, трансценденталізм у педагогіці відкривав простір для педагогічного натхнення, творчості, постійного руху вперед. Але трансценденталізм перетворює у локальну категорію не лише причинність, такою ж, усього лише окремою категорією є для нього і релігія. Для релігії тут також знаходиться місце в системі духу, але лише як для окремої категорії, що фактично являється справою такого собі вбивання релігійного життя, яке цілковито тримається усвідомленням трансцендентності Божества. Адже поза цією релігійною свідомістю неможливий той трепет перед Богом, який є першим феноменом релігії.

Саме тому трансценденталізм є, фактично, безрелігійною філософією, точніше, філософією без релігійності, він є лише найвищою і вишуканою формою позитивізму. Але відтак віра в людину як таку, окрему, в сили її душі, що є основою і виправданням будь-якого виховання, стає у трансценденталізмі безмежною, самодостатньою і тому послаблює своє значення для обґрунтування педагогіки. Особистість людини є

настільки не самосудною, на неї так лягла печатка твірності (окрім її підпорядкованості законам природи), що сама по собі, навіть прилучаючись до світу високих цінностей, вона не здатна цілковито опанувати ними.

Саме виховання привчає нас до смирення перед таємницею духовного зростання людини, не дає зводити цю таємницю цілковито до сил, іманентних особистості. Якщо натуралізм не пояснює сили людини, її творчого само подолання самої себе, то трансценденталізм не пояснює як раз протилежного, а саме залежності людини від якогось найвищого принципу, що надає нам лише релігійне обґрунтування педагогіки. Воно єдине пояснює і силу людини і необхідність „благодатної“, як такої, що йде від Бога, а не від безликих „цінностей“ допомоги людині. У цих двох помилках натуралізму і трансценденталізму, втрачається й сам шлях релігійного висвітлення таємниці людини.

Однак, релігійне обґрунтування педагогіки не притаманне концепціям більшості сучасних педагогів, навіть людей релігійних. З одного боку це пов'язане із загальною реакцією у культурній свідомості Європи після середньовіччя (у педагогів ця реакція проти авторитарної системи до сих пір дуже гостра, внаслідок чого вони побоюються можливості фанатичного насилля над вільною думкою людини). Тоді як з іншого, у педагогів є свої особливі мотиви, адже вони вбачають у принципах свободи можливість оберігати свободу дитини, що забезпечує розкриття нею своєї індивідуальності.

Та охорона свободи у розвиткові дитини зовсім не суперечить релігійному обґрунтуванню педагогіки, але навпаки лише в ньому й отримує відповідний сенс. Отже варто припинити посилатись на авторитарну систему середньовіччя, навіть тому, що вже навіть і католицизм у наш час дуже далекий від середньовічного розуміння свободи.

Релігійне обґрунтування педагогіки, дійсно, пов'язує школу з Церквою, зазначає Зеньковський, але ні у якому випадку не вбачає її адміністративно підпорядкованою духовенству. Отож сучасне релігійне обґрунтування педагогіки взагалі не означає ніякого „повернення“ до якої б там не було архаїчної системи шкільної справи, включаючи школу вищу. Але в існуючих сумнівах педагогів, в недовірі до релігійного обґрунтування педагогіки відчувається дещо більш глибоке, радше „внутрішній секуляризм“ більшості педагогів, який підштовхує до повної „автономії“ закладів освіти.

Треба визнати, що тут не усе зводиться до „історичного непорозуміння“, до тієї реакції проти середньовічного попраання

свободи в ім'я Церкви, яка, безумовно, була головною причиною усіх видів секуляризації. Але аби зрозуміти, а не просто осудити, явище секуляризації, необхідно відновити той позитивний і творчий пафос, який одухотворяв культурні процеси нового часу. Цей позитивний і творчий корінь секуляризації лежить у вірі в людину, її творчу силу, здатність до прогресу, у вірі в історію, як у шлях і силу прогресу, який врешті решт і привів до становлення у ХХ столітті мислєдїяльнїсної картини свїту. Сама по собі ця віра не тільки не протилежна християнству, але узята з відомими важливими доповненнями, вона утворює центральне ядро християнства, основанийо на факті втілення Бога в людину і спасіння людини через смерть і воскресіння Спасителя.

Християнство не просто піднімає людину над природою, надаючи їй царського значення, але й в ідеалі обоження воно розширює царство людини за межі космосу, бо ж „Всім, хто Його прийняли, їм владу дало дітьми Божими стати, тим, що вірять у Імєння Його” (Ів. 1: 12). У той же час, відмічає Зєньковський, християнська Церква, завжди пам'ятаючи слова Спасителя про дітей, ніколи не ставила їх у центр своєї антропології. Правда, увага до дитинства, до його своєрїдності і особливї психїчної структури взагалі таки зароджується у ХVІІІ столітті і тут до глибокого вчення Ж. Ж. Руссо про дитячу душу варто додати ту філософію „цїлісності”, яку розвивав у своїй естетичній теорії Ф. Шиллер.

Однак віра у душу дитини вєла до забуття, усунєння вчення про первородний гріх, а тема виховання відірвалась від теми спасіння. Відтак виховання дитини було поставлене поза темою спасіння, підготовка дитини до життя у цьому світі ставилась поза зв'язком із підготовкою її до вічного життя. Лише у ХХ столітті, коли вчення про людину почало повертатись до тих ідей, котрі знаходяться в основі християнської антропології, стало усе більш зрозумілим християнське ядро, християнський смисл цих основних педагогічних інтуїцій. Без такого усвідомлення неможливе повернення, тобто внутрішнє „звернення” педагогічної совїсті, педагогічної творчості до християнства. Те, що педагогічна свідомість зберігає в собі, як свої інтуїції, так і свої „категоричні імперативи” є дорогоцінність, „переступання” через яку із середини розкладає саме педагогічне натхнення викладачів. Але усе те, що не поєднанє внутрішньо із цим натхненням, не може органічно увійти і не входить до системи педагогічного мислення.

Саме тому, питання про релїгійне обґрунтування педагогїки є перед усім питанням про усвідомлення внутрішньої органічної близькості і єдності педагогічних інтуїцій і релїгійної сфери. Це не значить, пише Зєньковський, що проблема ідейного взаємопроникнення педагогїки

і релігійної думки сама по собі вже включена у тему про відношення між педагогічною інтуїцією і релігійною свідомістю. Але це вкрай важлива для нас фіксація, адже усяке ідейне зближення педагогічної і релігійної думки, якщо воно не представлене на стадії інтуїції, приречене на те, аби залишитись безплідним.

Саме розкриття внутрішньої близькості і органічного зв'язку педагогічної інтуїції і релігійної свідомості передбачає достатній розвиток особистого релігійного життя і дійсного педагогічного натхнення. На жаль, внаслідок поглинання світом душі людини, яке пов'язане із відривом культури від Церкви, цілі покоління педагогів, навіть якщо вони залишались людьми релігійними, вперто впирались своїм педагогічним інтуїціям і релігійному сприйняттю життя. Тут і знаходиться корінь палкої віри багатьох і багатьох педагогів у необхідність „автономії“ педагогіки, їхнє глибоке переконання у тому, що педагогічні категорії і релігійна думка мають бути суворо відділені одне від одного.

Зеньковський зазначає, що серед інших релігій багато чого глибокого і суттєвого знав про людину індуїзм, який нині виступає у такій собі модифікованій формі, через теософію і антропософію. У наші дні це чи не єдиний серйозний супротивник християнства, а саме в ученні про людину, її внутрішній склад, про динаміку розвитку та її фактори. Не варто заперечувати, що теософія і особливо антропософія багато чого дають педагогічній думці, підтримують педагогічне натхнення. Вони досить гнучкі і багато у чому безформні, внаслідок чого, як будь яка форма еkleктизму, ще й „зручні“. Але їхній головний дефект полягає в тому, що це не релігія, але лише наполовину релігійні системи, які утримуються паразитарне за рахунок власне релігійної сфери.

Але, якщо попередньо погодитись, що одне лише християнство здатне з усією повнотою розкрити і осмислити те, що дано у безпосередніх педагогічних інтуїціях, саме тут важливо підкреслити неоднаковість стану справ у цьому питанні у різних християнських віросповідань. Особливо суттєвими є відмінності у вченні про людину: християнська антропологія в католицизмі і протестантизмі дуже глибоко і серйозно розходяться із розумінням людини у православ'ї. Православ'я у цих питаннях максимально близьке до Євангелія, воно глибше і більш цільне відображує те відношення до людини, що заповідане Ісусом Христом. Відтак проблеми християнської культури ставляться і розв'язуються помітно не однаково у різних віросповіданнях. Але саме у ХХІ столітті прийшов час творчого розвитку системи православної культури, у межах якої має бути відбудованою й система православної педагогіки.

Зрозуміло, тут не може бути мови про те, аби „православна школа“, яка до того ж є ще й темою незавершених пошуків, впроваджувалась „зверху“, шляхом державних декретів. Якщо мова йде про нову вищу школу, внутрішню, а не зовнішню пронизану християнством, що підпорядковується духу Церкви, а не її власті, ми маємо справу з ініціативою окремих педагогів, груп, можливо, педагогічних колективів і нічим більше. Така цілісна релігійна школа немислима поза відповідним середовищем, а отже організація „пришкільного середовища“ внутрішньо пов'язана з подібною школою.

Але коли окремі педагоги вважають, що саме школа має стати висхідною крапкою такого нового середовища, основою соціального перетворення, ці люди стають на шлях педагогічного утопізму. Школа, як така, не може бути основною рушійною силою соціального перетворення, але вона, як важливий і надійний чинник змін у суспільстві, надзвичайно потребує наявності живого і духовно здорового пришкільного середовища.

Резюме. Обидві ці задачі, а саме соціальне перетворення і створення бажаного пришкільного середовища, нероздільні, але головний тягар у їх розв'язанні повинен бути покладений не на школу, але на суспільство. Точніше на ті соціальні групи, усередині яких тема релігійного перетворення повинна бути поставленою в ім'я її власної правди, а не в ім'я утилітарного, для будь кого вигідного мотиву. Адже справа не в тому, аби штучно пов'язати істини Православ'я з проблемами сучасної педагогіки, але у тому, аби розкрити внутрішній зв'язок дійсних і глибоких досягнень сучасної педагогічної думки з таким же глибоким розумінням людини, яке пропонує християнство. Синтез цей має бути органічним, дійсним і В. В. Зеньковський ставить задачу, яка нами розкривається у монографії й надалі, а саме розбудови системи педагогіки у світлі і духові Православ'я, що передбачає потребу висвітлити усі проблеми сучасної педагогіки тим вченням про людину, її внутрішній світ, її судьбу, яке живе у православній свідомості.

2. 13. ПРИНЦИПИ ОСВІТИ ЛЮДИНИ

Очевидно, для того аби становлення світогляду людини відбувалось одночасно з урахуванням усіх надбань світової культури, *направленість і зміст освіти повинні підпорядковуватись певним вимогам*. В. В. Розанов, виконавши аналіз стану справ у школах царської Росії у XIX столітті, дійшов висновку, що *три основні, внутрішні принципи освіти*, як, йому видається, були порушеними в усіх типах закладів освіти (12). Це

призводило до втрат у результатах освітнього процесу, як для тих, хто здійснює освітній процес, так і для тих, хто освіту отримує. Сьогодні не зайве ознайомитись із цими принципами, як важливими настановами до використання ідей педагогічної антропології, аби використовувати їх в освітньому процесі нашої вищої школи. Адже власне на *принципах освіти* (не плутати із навчанням та вихованням) ми й досі не робимо належного акценту.

1. *Принцип індивідуальності*. Вимагає аби у тому, хто отримує освіту (учневі), і тому, що освіту здійснює (навчальному матеріалі) була можливо найбільш повно збережена індивідуальність, це найбільш дорогоцінне в людині та її творчості. Це краще в них, через зустріч чого, та їхній обопільний вплив й відбувається саме освіта людини. Там, де вона (індивідуальність) не збережена, придушена або ж нею гребують, *там освіти взагалі немає*; адже особистість, конкретна людина, а не „людина взагалі“, може бути найбільш винахідливою у думках, почуттях й волі, твердою у своїх прагненнях.

Якщо ви залишите в мені „людину взагалі“, зазначає Розанов, будете впливати на неї загальними знову ж таки засобами, ви, напевне зробите мене у всьому поверхневим, до усього млявим, ні в чому не яскравим. Непомітно для себе ви й самі зробитеся такими, багато чого не забудете, але найкраще втратите; багато чому мене навчите, але ніколи не збудите того кращого, що вже є, дрімає, що закладене в особливостях моєї власної душі.

На відміну від тварини, яка завжди є рід, вид, різновидність, людина завжди щось особливе: „*Особистість*“, ось її найвище, найбільш глибоке визначення; і маючи на увазі це визначення, яким не був би тип школи (середня або вища), система освіти лише та буде освітньою, де дотримується принцип індивідуальності. Але як це зробити і що це означає?

Збережіть дитину як можна довше у сім'ї, поставте її потім якомога ближче до Церкви, пише Розанов, – ось вимога цього принципу у частині, що торкається того, хто отримує освіту (учня), адже за самою своєю природою сім'я і Церква індивідуальні у способах свого впливу, у своєму погляді на людину, а саме в тому, як вони відносяться до неї. Вони здатні до цього найліпше від усіх інших джерел впливу не відповідно до усвідомлюваного боргу, не за своїми чеснотами, не тому що вони кращі за усе інше; але тому, що вони „внутрішні“, суб'єктивні, знають саме дану людину в обличчя, а не групу людей. Саме тому вони у вихованні і є найбільш важливими.

На противагу цьому, менш за усе довіряйте великим, гарно впорядкованим, високо дисциплінованим школам: що б вони вам не надали, вони обов'язково віднімуть у вас найбільш дорогоцінне, найбільш вагоме ніж те, що ви отримуєте від них. Не отряхуйте із квітів їхню махровість, зведіть до мінімуму навчальну переробку „пам'ятників культури“, доведіть до максимуму їхнє безпосереднє вивчення – ось вимога цього принципу у частині, що здійснює освіту (мається на увазі навчальний матеріал).

Так, замість того, аби вивчити дві сторінки про автора і дві сторінки власне його поезій, вивчить чотири сторінки творів поета – ось просте і ясне застосування цього принципу. Замість того, аби прочитавши 400 віршів із Гомера і вже почавши розуміти його, звикати до нього, розуміти його мову без ускладнень, а потім перебігати до Геродота і так же повільно, малесенькими від ривками, його засвоювати, як ви трудно працювали із Гомером, краще полишите зовсім Геродота і просидить рік-півтора над одним Гомером, – ось інше подібне застосування цього першого принципу.

Не полишайте ніякого вивчення раніше, підкреслює Розанов, аніж після своєї праці відчуєте нарешті насолоду, а разом з нею і прив'язаність, інтерес до об'єкту вивчення. Нарешті, замість того, аби запам'ятовувати короткі відомості про всіх поважних осіб і події в історії, без ясного образу й сенсу, впізнайте тепер лише чверть цих облич і подій у живих образах і з яким-небудь сенсом, ось третя складова застосування цього принципу.

Чи не дивно, чи не бездумно, чи не є розбещеністю, що ані „Борис Годунов“, ані „Скупий лицар“, ані „Слово про полк Ігорів“, ані навіть саме Євангеліє і Біблія, вказує він, не мають в російській школі й тіні тієї уваги до себе, яке надане тисячам сторінок дурного тексту, невідомо ким і як складеного, замість того ж Годунова, того ж „Слова“, Євангелія, Біблії, – адже у цих тисячах сторінок немає нічого такого, що виховує та освічує.

В. В. Розанов далі пише: „Вказавши на цей недолік школи (усіх типів і ступенів), я мусив би природно очікувати зустріти тисячі заперечень. Аби попередити їх, я зробив посилання на приклад, мені видавалось найбільш переконливий: я узяв підручник, складений особою, яка зробила свій предмет інтересом усього свого життя; потім я узяв «патріота», що написав про це ж саме подібний підручник. І якщо цитати із останнього переконливо свідчать, що тут не залишилось й сліду від того інтересу, тієї поваги до рідної історії, того патріотизму у її навчальній переробці, хіба ж незрозуміло, що у *самих умовах подібної роботи є дещо, що виключає саму можливість збереження у ньому (такого, що раніше існувало) його освітнього значення*” (53, с. 94).

Я, веде далі Розанов, хочу саме образів; я не розумію історії, яка не розрізняє народи інакше ніж за країнами, в яких вони мешкали, за напрямками, у яких вони рухались, за хронологічними датами, за язичеськими чи християнськими їх іменами. Я стверджую, це не є історія, не тільки французька, російська, але й взагалі будь яка, – так не можна вивчати людину, так не можна говорити про неї. Я, наголошує він, наполягаю, що принцип цей мусить бути вираженим за усіма лініями освітньої системи, він не повинен бути випадковим явищем у одному-двох предметах. Не інакше, як ми вивчаємо стародавній світ безпосередньо за відповідними пам'ятниками, – по ним же, цим безпосереднім пам'ятникам, що так глибоко виховують, так освічують, ми повинні вивчати і Євангельську історію, і біблейську, і свою рідну, і історію будь якої літератури. Ось у чому, і тільки у цьому, лежить джерело моєї ворожості до навчальних переробок.

2. *Принцип цілості.* Він вимагає, аби будь яке враження, що входить до душі, не переривалося до тих пір іншим враженням, аж доки воно не сформувалось, допоки не закінчило своєї взаємодії з нею, тому що лише заспокоєний у собі, незайнятий розум може розпочати сприймати плідно нові серії вражень. Відсутність розірваності у групах знань, у художньому почутті, у вольовому прагненні – ось вимога цього принципу. Він вказує, що не можна дуже сильно подрібнювати знання і почуття; адже як дуже дрібні, вони перетворюються на щось інше, ніж видавались спочатку, вони дещо втрачають, коли позбавляються цілісності. Ставши подрібнені, саме культурного, освітнього, такого що виховує значення вони вже не втримують.

І як „навчальна переробка“, „викладення своїми словами“ виступають руйнівними по відношенню до художньої краси пам'ятників культури, якими опановує особа, так і подрібнення є руйнівним щодо їхньої сили. Школа, де порушений принцип індивідуальності, не виховує, не освічує; там, де відкинутий принцип цілості, вона не впливає, не повідомляє будь-яких переконань, не дає віри у будь що.

Тож чи дивно, що як у нових єзуїтських, так і у середньовічних схоластичних, нарешті у древніх грецьких школах юнак виходить із усіх них із вірою, із відданістю тому, хоча його не так вже й багато, недосконало, грубо вчили. А саме із вірою в культуру, в освіту, у громадянськість свого часу; і лише в школах сучасного типу, що так вишукано працюють над нашими дітьми, самі ці діти стають чомусь індиферентними до усього, у що вірять їхні батьки, що вони сповідують, на чому, нарешті, виховують своїх дітей.

Чому у школі не зав'язуються ніякі сильні враження, інтереси, схильності – розумові, естетичні, релігійні, громадянські? Мене, зазначає Розанов, часто турбують питання: від чого випадкова зустріч із людиною, навіть схожого рівня розумового розвитку, але протилежних переконань, інколи незабутньо впливає на нас, перетворює нас? І, у той же час, чому подібної дії не спричиняє школа, мається на увазі саме російська школа нового типу XIX – початку XX століття (тому що усі попередні подібну дію здійснювали)? У чому тут полягає різниця і у чому взагалі таємниця впливовості?

Видається, різниця ця полягає у цілісності того, що впливає. Потрібне тривале, вдумливе до чогось одного відношення, аби саме це стало дорогим для нас, аби воно оволоділо нами після того, як ми оволоділи ним. Саме внаслідок цього принцип цілості усією своєю силою повстає супроти безлічі предметів вивчення, супроти надмірної короткості уроків, до якої вони зараз доведені (на той час 50 хвилин), супроти їхньої значної кількості в один навчальний день. Розанов вказує на те, що якими цінними не були б відомості, отримувані цим шляхом, усі вони кладуться на індіферентний до них ґрунт; що якими б навичками, знаннями не була озброєна людина, вона відтак залишиться людиною невихованою, неосвіченою.

І тут Розанов приходить до череди оцінок і висновків, які різко відмінні від тих, що існують і у наш час в діяльності закладів освіти. Так, на його думку, кращою школою є не та, котра розширює горизонтальні курси, тобто насичує дисциплінами навчальний рік, долучаючи до існуючих дисциплін усе нові й нові; натомість кращою буде та (за аналогією з Платонівською академією), яка їх звужує і, у той же час, поглиблює. Ідеал освіти для початкової і середньої школи є таким: мінімум галузей знань, що вивчаються, але вивчення повинне бути ретельним, строгим.

Таким чином на протязі одного дня важливо зосередити увагу лише на одній, двох або ж трьох дисциплінах, тоді як існуюча практика дійшла до 10-12 різнорідних і таких що змінюють один одного предметів, не затримуючи уваги на жодному більше ніж на 75-90 хвилин (5-6 прослуханих уроків в школі вранці і ще виконання домашніх завдань з 5-6 предметів ввечері). І таке відбувається не у віці 7-13 років, адже тут враження можуть бути короткими, а їх дійсно може бути багато, але й у віці 17-19 років, коли розум не лише здатний, але й прагне відокремлених вражень, коли він формується і, одночасно, щоденно немовби відкидається назад у цьому своєму незавершеному зусиллі сформуватись.

Зрозуміло, що організувавши три півтора часових уроки, на заміну 5-6 коротеньким на день, ми зробимо кожний із них насиченим за кількістю

нових відомостей і, відповідно, нічого не втратимо у їхньому обсязі. Тоді як виграш буде чималим. Бо ж підготувати до цього тривалого уроку одну закінчену сцену із „ліади” – це вже не те, що приготувати ту ж сцену, розповідь, аргумент, розірвавши їх на частини, з яких початок не є зрозумілим без закінчення, а закінчення незрозуміле і не цікаве, адже вже забутий початок.

3. *Принцип єдності типу* є третій і останній, на якому, за думкою Розанова, має бути побудована дійсна освіта. Він зводиться до вимоги, аби усі враження, що освічують людину, падаючи на єдину душу, або ж, що те ж саме, котрі походять із єдиної ж школи, були неодмінно одного типу, а не різнорідні і не протилежні за суттю. Іншими словами: вони повинні йти із джерела якоїсь однієї історичної культури, де усі вони отримали розвиток (як факти, відомості, погляди тощо), одне з одного, а не одне проти одного чи одне біля одного. Треба полишити спроби поєднати християнство із класичною древністю, або життя святих із алгеброю, думаючи, що усе це також зручно влаштується у душі дитини, „як підручник з алгебри і Катехізис сполучаються у його портфелі”. Ніколи такою індивідуальною сумкою не стане людина – даремні на це надії: таємно, із невимовною огидою він відкине від себе і Катехізис, і алгебру і залишиться порожнім, відкритим до усіх впливів – як це і є, як ми спостерігаємо із жахом, не розуміючи, що своїми руками підготовлюємо цей жах.

Існує в природі закон, за яким два промені, звісним шляхом направлені, досягають інтерференції і замість того, аби створювати посилене освітлення, призводять до мороку. Є щось подібне і в душі людини: в ній також виникає інтерференція вражень, що утворюються, якщо вони не протилежні за своїм типом. І замість того, аби „освітлювати” розум і серце, кидають їх у повний морок. Це морок хаосу, коли відомості є, коли знань багато і, однак, не витікає з їхньої суми нічого дорогого, в людині не залишається навіть тіні віри у будь-що, немає її переконань, відповідної готовності і потреб.

Знайти джерело, пояснити походження цієї порожнечі складало моє завдання, пише Розанов, у виконаному аналізі нового для того часу типу школи. Виконуючи його, я здійснював одночасно й аналіз нової людини, у зруйнованому, хворобливому строї якої мені вбачалось віддзеркалення порушених законів пластичної освіти людської душі, пише він. Щодо мого завдання, переконаний, однак, що розв’язувати його потрібно у головній його суті; отже видавалось непродуктивним розглядати школу поза її відношення до історії і головних інститутів суспільства: сім’ї, церкви, держави. Не менш поверхневим видавалось мені боротися за одну із систем освіти, що знаходяться у стані суперництва поміж собою,

коли й так зрозуміло, що жодна із них не має ніякого значення для освіти духовної структури нової людини. Просвіта, як видається, належить до тих витончених, важко здійснених в історії речей, які, у випадку порушення їхньої сутності, призводять до мерзенних рис. Придивіться до обличчя людини із похитливим, низьким виразом або ж в обличчя ідіота: адже це все-таки людина, вона ще подає подібні до людських звуки, до яких не здатна тварина. Але обличчя людини, що не втрималась на своїй висоті, мерзенне.

Резюме. Наведені думки В. В. Розанова переконують, педагогічна антропологія, що передовсім опікується турботою про світогляд людини, має спиратись на вказані принципи освіти. Але педагогам важливо не плутати різноманітні педагогічні процеси (навчання, виховання і освіти), адже кожний з них має свою спрямованість і завдання. І лише усі разом, коли освіта не зведена до стану утилітарної фахової підготовки, коли навчання передбачає одночасне розгортання навчальної діяльності студента, а виховання спрямоване передовсім на розкриття світлих сторін людської душі, лише у такий спосіб педагогіка вищої школи буде відповідати місії становлення свідомої і вольової, моральної і діяльної особистості громадянина і фахівця.

2. 14. ПЕДАНТРОПОЛОГІЧНА ДІЯ ВИКЛАДАЧА-НАСТАВНИКА

Пошлемось на виведене *головне правило* дій викладача, який самовизначився у позиції педантрополога: *у разі можливості його учня виконати доручене завдання під орудою і під опікою педагога або ж самостійно і якісно, не докладаючи над зусиль і без невиправданого ризику, перевага мусить надаватись саме останньому способу дій.* Тільки у цьому випадку ваш вихованець сконцентрує усі свої життєві сили на пошуку засобів розв'язання проблеми, крок за кроком здійснюватиме свідомі дії, аналізуючи помилки та виправляючи їх, формуватиме свої знання і досвід, тобто він творить і будує власне життя.

Починаючи від фундаментальної педагогічної праці Яна Амоса Коменського (маємо на увазі його „Велику дидактику“), було зроблено багато цілком вірних ходів у напрямку осмислення сутності педантропологічного впливу на особистість, яка формується. Але, на наш погляд, першим, хто сформулював цілком розвинену концепцію відповідної педагогічної діяльності, був Жан Жак Руссо (його головна праця „Еміль, або про виховання“ побачила світ у 1762 р.). Саме тому що ця, найпевніше, перша цілісна концепція не втратила свого значення й до

сьогодні, ми звертаємо увагу читача на сутність педантропологічних дій педагога, як нам показав їх Руссо.

Для початку такий наочний приклад з книги „Еміль, або про виховання”. Наставнику було важливо привчити бігати одну в’ялу, лінкувату дитину, яка аж ніяк не була схильна ні до цієї вправи, ні до якої іншої, хоча для неї була передбачена військова служба. Парубок переконав себе, що людина його соціального стану не повинна нічого робити і знати, що дворянство мусить замінити їй і руки, і ноги. Складність ситуації вихователя помножувалась тим, що педагог не бажав у будь який спосіб тиснути на підлітка, тому були виключені умовляння, обіцянки, погрози тощо. Але як, нічого не говорячи дитині, збудити її бажання бігати? І ось як надумав вдіяти гувернер.

Йдучи з хлопцем на прогулянку, вихователь клав у кишеню декілька його улюблених пиріжків (гуляючи, вони коштували пиріжками і повертались до дому вдоволеними). Одного разу підліток помітив, що у вихователя трапилось три пиріжки і швиденько проковтнув свій, аби випросити третій. „Ні, – відповів наставник, – пиріжок цей я з’їв би й сам, але мені хочеться вчинити змагання за нього он між тими двома дітлахами”. Він позвав їх, показав пиріжок і запропонував умови, діти погодились.

Пиріжок поклали на великий камінь, який і слугував за кінцеву мету. Було відмічене місце старту, глядачі відійшли і сіли. За командою діти кинулись бігти, переможець схопив пиріжок і з’їв його на очах переможеного. Забава ця була вартою втраченого пиріжка, але спочатку не справила на вихованця ніякого враження. Та наставник не втрачав надію і не квапився: *виховання дітей ремесло, де треба вміти втратити час, аби потім його надолужити.*

Так вони продовжували прогулянки; часто брали з собою три, а інколи й чотири пиріжки. Відтак, один чи два з них перепадали бігунам: переможця відмічали, поздоровляли, усе відбувалось урочисто. Дистанцію інколи робили більшою, до участі запрошували не двох, а більше дітей. Як тільки вони ставали на лінію старту, перехожі зупинялись, аби подивитись: вигуки, крики, оплески підбурювали їх, і педагог не раз помічав, що його вихованець підхоплювався на ноги, вигукував, коли один доганяв іншого, отже для нього це були чи не олімпійські ігри.

Між тим, суперники інколи махлювали: притримували, примушували одне іншого падати, підкидували під ноги каміння. Це дало підстави примусити їх бігати з різних, хоча й однаково віддалених, сторін. Коли вихованцю наскучило постійно дивитись, як на очах глядачів постійно з’їдали пиріжки, що вже надто йому смакували, він нарешті здогадався,

що вміння бігати теж на щось може згодитись. Роздивившись, що у нього також дві ноги, він почав тишком нишком перевіряти себе. Наставник при цьому робив вигляд що нічого не помічає. Коли ж парубок відчув себе досить сильним, він почав канючити, аби йому віддали третій пиріжок. Вихователь відмовляє, підліток наполягає і, нарешті, каже гувернеру: „Гаразд, кладіть пиріжка на камінь, а там побачимо!“. „Будь по вашому, – сказав педагог, – але хіба такий паничик вміє бігати? Скоріше ви у такий спосіб нагуляєте апетит, а не засіб його задоволення“. Захоплений за живе глузуванням, він напружує сили і отримує приз! Тим більше, що вихователь відмітив не рівну відстань бігу для учасників і позбувся головного суперника.

Зрозуміло, що було не легко після цього першого кроку, утримувати підлітка у цій граві, але з часом той так до неї зохотився, що без усяких послаблень, майже напевне, перемагав однолітків. Ця перемога покликала за собою іншу, на яку вихователь і не сподівався. Допоки парубок перемагав не часто, то майже завжди з'їдав приз сам, але, коли перемоги стали звичними, він став великодушним і часто ділився з переможеними. Це дало вихователю можливість побачити, де саме знаходяться дійсні витoki людської великодушності.

Нарешті, вихованець помітив різницю у дистанції, яку вихователь пропонував пробігти кожному учаснику, тим більше, що той свідомо робив її помітною, і сказав про це. Наставник відповів: „То ж на що ви жалієтесь? Хіба бажаючи зробити вам подарунок, я не маю права запропонувати свої умови? Хто вас примушує бігти. Я ж даю вам можливість використати нерівність на свою користь“. Хлопець зрозумів, що перемоги були не чесними і вирішив відновити справедливість, і почав сам промірювати кожну дистанцію кроками.

Ось так, описав Руссо усю логіку дій педагога-антрополога, що всіляко ініціює прагнення до самовдосконалення його учня. Але він показав і той стан душі, що притаманний звичайній людині, яка не відчула на собі антропного, достатнього, стимулюючого до саморозвитку, впливу: „Уся наша мудрість складається із рабських забобонів; усі наші звички не що інше, як підкорення, утискання, примушення. Людина, громадянин народжується, живе й помирає у рабстві: після народження, її затягують у пелюшки, по смерті заколочують у гробі; а поки вона ще зберігає людське обличчя, вона скована нашими установами“ (21, с. 206).

Руссо намічає спосіб, у який можна втримати людське обличчя: „Найкращий спосіб піднятися над забобонами і привести свої судження у відповідність з дійсним станом речей – це поставити себе на місце людини ізольованої і судити про усе так, як повинна судити ця людина,

виходячи із власної користі” (там же, с. 261). І далі: „Примушений вчитися сам по собі, він (учень) користується власним розумом, а не чужим; бо той, хто не бажає поступатись людській думці, той не повинен поступатись і перед авторитетом. Адже більша частина наших помилкових думок зароджується не в нас самих, але приходять до нас від інших. Результатом подібних, постійних вправ повинна бути сила розуму, подібна до тієї сили тіла, яка набувається працею і втомою. Інша перевага в тому, що ми йдемо вперед лише спів розмірно своїм силам. Дух, рівно як і тіло, виносить лише те, що у змозі винести. У випадку, коли ми перед тим, як вкласти знання у пам'ять, попередньо засвоюємо потрібне шляхом їх розуміння, усе що потім потрібно, *належатиме саме розумінню* (як видно, Руссо надає перевагу не знанням, але розумінню, *авт.*). Між тим, як обтяжуючи пам'ять без відому розуміння, ми ризикуємо ніколи не витягнути з неї нічого такого, що було б пов'язане саме з нашим розумінням” (с. 272).

Тож ознайомимось більш докладно з баченням Ж. Ж. Руссо антропотехнічної за суттю своєю діяльності педагога-антрополога, з огляду на особливості становлення відповідальної особи учня. Особлива вимога тут до позиції вихователів, які інколи на свій розсуд втручаються у становлення особистості, адже: „Усе виходить гарним із рук Творця, усе вироджується в руках людини, – писав Руссо. – ... Вона нічого не хоче бачити таким, як утворила природа, не виключаючи й людину: і людину їй бажано видресирувати, як лоша для манежу, потрібно переіначити на свій лад, як вона обкарнала дерево у своєму саду” (21, с. 201).

Що робити, коли замість того, аби виховувати людину для неї самої, намагаються виховати її для забаганок інших? Під тиском необхідності, – або боротися з природою людини, або ж із суспільними інституціями – педагог вимушений обирати одне з двох: створювати або людину, або громадянина, бо не можна одночасно створювати одне та інше. З цих незмінних у будь який час цілей витікають також такі, що протиставлені одне одному, два види виховання: одне – суспільне і загальне, інше – приватне, домашнє. Але: „Суспільного виховання вже не існує і не може існувати, тому що там, де немає вітчизни не може бути й громадян... Я не бачу суспільного виховання у тих смішних закладах, які звуть коледжами... Я не беру до уваги також світське виховання, тому що це виховання, що прагне до двох взаємно протилежних цілей, і не досягає жодної з них: воно здатне лише виробляти людей дволиких, які завжди роблять вигляд, що усе створюють для інших, а насправді завжди думають лише про себе” (там же, с. 204).

Отже, хай хтось бачить мого вихованця людиною, який носить шаблю, чи прислужує у церкві, чи буде адвокатом, але перед за все природа кличе

його до дійсно людського життя. „Жити – ось ремесло, якому я прагну навчити його. Виходячи з моїх рук, він не буде... ані суддею, ані солдатом, ані священиком: перед за все він буде людиною; усім, чим повинна бути людина, він зможе бути у випадку, коли це знадобиться, ... і нехай доля буде кидати його з місця на місце, він завжди не буде зайвим... Вивчення дійсно людського стану, ось наша істина наука. Той, хто зуміє краще за інших виносити блага і біди цього життя, той з нас, на мій розсуд, й вихований краще за інших... Виходить, що *дійсне виховання складається не стільки із правил, скільки із вправ*” (с. 205).

І далі: „Багато розмірковують про *якості гарного вихователя*. Перше, що я б вимагав від нього, – але це передбачає багато чого іншого, – не бути людиною продажною. Бувають настільки благородні заняття, що їм не можна віддаватись за гроші, не виказуючи себе недостойним цих занять; саме таким є ремесло наставника... Вихователь! Яка натхненна тут потрібна душа!.. Воістину, аби створювати людину, потрібно самому бути батьком, або більше ніж звичайною людиною. І ось таку посаду ви спокійно віддаєте найманцям!”. І далі сильний хід: „Я не кажу про якості доброго вихователя. Я їх передбачаю наперед і самого себе покладаю як наділеного усіма цими якостями” (с. 211).

На думку Руссо вік вихователя має бути настільки молодим, наскільки може бути розумною молода людина. Це важливо, аби він зміг стати товаришем свого вихованця і викликати у нього довіру. При цьому: „Якби я міг обирати, я взяв би своїм вихованцем дитину звичайного розуму... Виховання потрібне лише звичайним людям; їхнє виховання єдине й повинне бути взірцем для виховання таких людей... Ось для мене підстава – бажаю для себе вихованця міцного і здорового; ось початок, відповідно до якого я прагну зберегти його таким же... Дитина не повинна знати інших авторитетів, окрім батька свого і матері або... вихователя, ... та настільки згодних поміж собою у відношенні до неї, аби двоє були для дитини усього лише одним обличчям” (с. 212-213).

Щодо зростання малюка, то Руссо робить до цього віку важливі для педантрополога застереженні, наприклад, – коли діти починають говорити, вони вже менше плачуть. Це природний крок вперед; одна мова замінюється іншою. Руссо, як вихователь, ніколи не прагнув би застерегти дитину від синців, бо ж погано, коли дитина не мала забитих місць і росла не знаючи болю. Страждання – ось перше, чому вона повинна навчитись, і це вміння знадобиться їй більше усього.

Далі. Інша сторона розвитку дає дітям ще менше підстав жалітися – мова йде про розвиток їхніх сил. Чим більше дитина може зробити сама, тим рідше вона потребує допомоги інших. Разом із силою розвивається

знання, яке дає їй можливість управляти силою. Саме на цій другій стадії власне й *починається життя особистості: лише тепер вона починає сама себе усвідомлювати*. „Тільки той хто виконує свою волю, хто для її виконання не потребує інших рук, на додаток до своїх; звідси виходить, що перша з усіх чеснот, – свобода людини. Дійсно вільна людина прагне лише того, що дійсно може, і дійсно робить... Ось моя головна теза. Варто лише застосувати її до дитячого віку, і усі правила виховання будуть самі по собі витікати з неї” (с. 225).

„Суспільство послабило людину не лише тим, що позбавило її права на власні сили, але особливо тим, що зробило їх недостатніми. Ось чому бажання її множаться разом із слабкістю; ось чим пояснюється слабкість дитини відносно людини зрілої. Якщо доросла людина є істотою сильною, а дитина – слабкою, то це не тому, що перший має більше абсолютної сили, ... а тому, що перший може природним шляхом задовольнити свої потреби, а той другий – не може. Відтак, доросла людина має більше волі, а дитина – більше примхлив, під цим я маю на увазі усі бажання, які не основані на дійсних потребах і які можна задовольнити лише за допомоги інших”. Однак: „Ніхто, навіть батько, не має права примушувати дитину до того, що їй не потрібно” (с. 225).

Педагоги, тримайте дитину в залежності від одних лише речей і ви будете слідувати порядку природи у поступовому ході її виховання. Протиставляйте поки що не розумній волі дитини одні лише фізичні перепони або ж такі покарання, які є наслідком самих дій дитини, що вона у подібних випадках й пригадує. *Немає потреби забороняти шкідливий вчинок, досить лише завадити його здійсненню*. Отже досвід або ж безсилля зробити будь що повинні замінити дитині надиктований вихователем закон. Давайте згоду виконати її бажання не тому, що вона цього вимагає, а тому, що це їй потрібно. Коли вона діє, нехай не знає, що вона підкоряється; коли за неї діють інші, нехай не знає що це її влада. Нехай вона однаково відчуває свободу як у своїх діях, так і у ваших. Винагороджуйте в ній нестаток сили рівно настільки, наскільки це їй потрібно, аби бути вільною, а не власною; нехай вона, приймаючи вашу допомогу з деяким смиренням, мріє про той момент, коли зуміє обійтись без неї і коли буде мати честь сама служити собі.

Ще одна важлива теза: „Не будьте щедрими на відмови, але й ніколи не відмінюйте їх... Буває надлишок суворості, а буває надлишок м'якості. І того, і іншого треба однакового збігати. Якщо ви не звертаєте увагу на страждання дітей, ви піддаєте ризику її здоров'я і життя, робите їх нещасливими вже зараз; якщо ж ви з надмірною турботою охороняєте їх від найменших страждань, ви підготовляєте для них великі біди, робите

їх зніженими, чуттєвими, – ви їх виводите із стану людей, до якого вони однак повернуться незалежно від вашої волі”. Таким чином: „Свобода, яку я надаю своєму вихованцю, сторицею винагороджує його за ті незначні незручності, якими я його при цьому напружую” (с. 227).

Уважно відносився Руссо й до становлення розуму дитини. „З усіх здібностей людини, розум, який є немовби об’єднанням усіх інших, розвивається трудніше за все і пізніше всього, але ж його прагнуть використати для розвитку вже перших здібностей! Вершина мистецтва за доброго виховання – зробити дитину розумною, але тут претендують на таке виховання дитини за допомогою її ж розуму! Це означає починати з кінця, роботу перетворювати на інструмент, потрібний для цієї роботи. Та якби діти могли дослухатись голосу розуму, вони не потребували б виховання. Отже, говорячи з ними від самого малого віку незрозумілою для них мовою, ми привчаємо їх відбуватись пустими словами, ... вважати себе такими ж розумними, як і їхні наставники, бути сперечальниками й впертими” (с. 229).

Прагнучи переконати (словами) наших вихованців, що підкоряння є обов’язком, ви неодмінно прибавите ще й насильство та загрози або, ще й гірше, лестощі та обіцянки. Таким чином, спокушені вигодою й примушені силою, вони роблять вигляд, що переконані розумом. Адже ясно бачать, що підкорення вигідне їм, а супротив – шкідливий. Але якщо ви вимагаєте від них речей неприємних, а також тому, що завжди тяжко виконувати чужу волю, вони тишком-нишком усе роблять на свій лад. Так як мала дитина нездатна осягати свій обов’язок, то немає у світі людини, яка б дійсно могла навіяти їй таку свідомість. Страх покарання, надія на прощення, нездатність швидко знайти відповідь на неприємне запитання, витягають з неї усі потрібні нам зізнання, а ми вважаємо, що переконали її, тоді як тільки набридли або ж залякали.

Що в наслідок усього цього педагоги отримують? По-перше, покладаючи на дитину обов’язок, якого вона не відчуває, вони озброюють її проти себе і відвертають від любові до них. По-друге, привчають бути втаємниченою, двоєдушною, брехливою від притаманного їй бажання вирвати у наставника нагороду або ж позбавитись покарання. По-третє, привчаючи її завжди покрити якісь тайний мотив мотивом очевидним, педагоги дають їй засіб безперервно обманювати їх, приховувати свій дійсний характер, обходитись від них нічого не значущими словами. Якщо ж читач заперечить, що закони також передбачають примус по відношенню до дорослих, Руссо погоджується з цим, але зазначає: що таке ці дорослі, як не ті ж діти, хоча й знівечені вихованням?

Поводьтесь з вашим вихованцем відповідно до його віку, наголошує він. Поставте перед усім його на відповідне місце неповнолітнього учня і вмійте утримати його на ньому так, аби він не прагнув його полишити. Тоді, ще не знаючи, що таке мудрість, він на практиці отримає найбільш важливий урок. Ніколи нічого не наказуйте йому, дійсно нічого. Не припускайте у нього навіть думки, що ви претендуєте на якусь владу над ним. Нехай він лише знає, що допоки є слабким, а ви сильні, по такому вашому обопільному положенню він необхідно залежний від вас. Нехай він це знає, нехай навчиться цьому, нехай відчує це; нехай із ранніх років відчує над своєю гордовито піднятою головою тяжку неволю необхідності, від якої повинна покірно клонитися будь-яка обмежена можливостями істота.

„Не забороняйте йому того, від чого він має утримуватись, поставте йому лише перепону, без пояснень, без міркувань; натомість те, що йому дозволяєте, дозволяйте з першого слова, без умовлянь, без прохань і особливо без умов. Дозволяйте із задоволенням, відказуйте лише жалкуючи, але усі відмови ваші нехай будуть необоротні, нехай не похитне вас ніяка настирливість; нехай сказане вами „ні“ буде непохитною стіною так, аби випробувавши перед нею 5-6 разів свої сили, дитина вже не пробувала повалити її. Саме в такий спосіб ви робите її терплячою, рівною, покірливою, сумірною навіть тоді, коли вона не отримає того, чого прагнула, бо ж це міститься у самій природі людини – терпляче переносити неминучість речей, але не безглузду волю іншого. Слова „більше немає“ – ось відповідь, проти якої ніколи не заперечувала дитина, якщо тільки не вважала її брехнею. Тут немає середини: або не треба взагалі нічого від дитини вимагати, або ж із самого початку привчайте її до повного підпорядкування. Найгірший спосіб виховання це примушувати її коливатися поміж її волею і вашою, і постійно оспорювати, хто з двох, ви або вона, буде панувати“.

І далі: „Дивно, що з тих часів, як беруться виховувати дітей, не винайшли ще іншого способу керувати ними, окрім одного лише змагання, заздощів, ненависті, пиhi, жадності, низького страху, інших потягів, найбільш шкідливих, найбільш від’ємне здатних хвилювати і псувати душу, навіть до того, як сформується тіло. Від усякого, раніше потрібного для того часу, наставляння, яке „вбивають“ їм у голову, а у глибині їхнього серця залишається розпуста. Нерозсудливі вихователі прагнуть створити чудо, роблячи дітей злими з метою навчити, що таке доброта, а потім поважно говорять нам: такою вже є людина... Дійсно, такою є людина, яку ми самі й „зробили“ (с. 231).

Руссо-педантрополог показує, що людство випробувало усі знаряддя, окрім єдиного, що може привести до успіху у справі виховання, окрім гарно направленої свободи. Не треба й братись за виховання дитини, коли не вмієш вести її, куди бажаєш. За допомогою однієї лише узди, а саме необхідності, її можна зв'язувати, рухати вперед, затримувати, не збуджуючи нарікань; за допомогою однієї лише сили речей можна робити її гнучкою і слухняною. „Не давайте вашому учню ніяких словесних уроків, він повинен отримувати їх лише із досвіду; не накладайте на нього ніяких стягнень, бо ж він не знає, що таке бути винуватим; ніколи не вимагайте від нього просити вибачення, бо ж він не зміг би вас образити. Позбавлений будь якого морального мотиву у своїх вчинках, він не може зробити нічого такого, що було б дійсно морально злим й заслуговувало б на стягнення або догану. Тому приймемо за непорушне правило, що перші природні рухи (дитини) завжди правдиві: у серці людини немає споконвічної зіпсованості; в ньому немає жодного пороку. Єдина пристрасть, їй притаманна, це любов до самої себе” (с. 232).

Руссо робить висновок із своїх роздумів, що первинне виховання полягає не в тому, щоб педагог вчив чеснотам та істині, але в тому, щоб зберіг серце від пороку, а розум від помилок. Отже, вихователі, йдьте супротив звичного, і ви майже завжди будете діяти вірно. „З дитини прагнуть створити не дитину, та вченого, батьки і наставники тільки те й роблять, що її журять, наставляють, наводять аргументи. Дійте краще за це: будьте розсудливими і не розмірковуюйте із своїм вихованцем, особливо з метою примусити його погодитись на те, що йому не подобається, бо ж нескінченно вислуховувати у такий спосіб мислительні аргументи у речах, неприємних для дитини, означає наскучити їй цим змотуванням і наперед випалити довіру в душі, ще не здатній у повній мірі до розуміння. Застосовуйте вправи до тіла..., до органів почуттів дитини, сили, але поки що оставляйте її душу бездіяльною. Тому що варто боятися відчужень, які виникають раніше суджень, що має їх оцінити. Притримуйте, зупиняйте сторонні поки що враження і не кваптеся робити добро, аби перешкодити виникненню зла, бо ж добро лише у тому випадку буває таким, коли воно освітлене розумом. Дивіться на будь яку зупинку як на виграш: йти до цілі, нічого не втрачаючи, – це й означає багато у чому вигравати. Відтак дайте дитинству дозріти у дітях. Нарешті, якщо який-небудь урок стає для них необхідним, застережіться подати його сьогодні, якщо можете без ризику відкласти його на завтра” (с. 233).

Інша теза, підтверджуюча пропонований метод, торкається особливих обдарувань дитини: педагогу потрібно з ними гарно ознайомитись, аби взнати, який моральний режим придатний для кожної. Адже розум кожної

дитини має свій особливий склад, відповідно до якого й варто управляти ним. „Розсудливий наставнику! Вивчай прискіпливо природу свого вихованця, добре за ним спостерігай, перед тим, як сказати йому перше слово; дай перед за все в умовах повної свободи проявити себе зачаткам його характеру; ні до чого не примушуй його, аби краще побачити особу вихованця у всій її цілісності... Тож цей час свободи не буде втрачений для нього, навпаки, він буде найкращим чином використаний, бо у такий спосіб ви навчитесь не витратити ані хвилини, аніж ви б почали діяти, його не знаючи, навмання. Так ви можете помилитись, і будете вимушені повертати назад, отже ви далі будете від цілі, ніж у випадку, коли б не квапились її досягти. Тому не дійте, як скупий, який від бажання нічого не втратить, втрачає багато” (с. 233).

„Пам'ятайте, *перед тим, як наслідитись братись за справу формування людини, вам самим треба стати людьми; потрібно аби ви самі були тим взірцем, якому вона повинна слідувати...* Навіюйте усім повагу до себе, примуште перед за все себе полюбити, аби кожний шукав випадок вам догодити. Ви не будете управляти дитиною, якщо ви не господар усього, що її оточує; іншого авторитету завжди буде недостатньо, якщо він не покладений на повагу до чеснот... Тож *свій власний час, свої турботи, свої уподобання, самих себе – ось що ви повинні віддавати іншим*, бо ж що б ви не робили, люди завжди відчують, що ваші гроші (якщо ви їх даєте) – це не ви. Інші знаки співчуття і доброзичливості корисніші за усі можливі дари” (с. 234).

З часом, коли людська істота, більш тонко відчуючи, стає діяльною, вона набуває здатність до судження, пропорційно своїм силам. І тільки за умови, що сила ця, перевищує ту, що потрібна задля самозбереження, починає розвиватись здібність до абстракцій. Тому, *якщо бажаєте розвинути розум вашого вихованця, розвивайте сили, якими цей розум повинен управляти*. Неперервне тренуйте його тіло, зробіть його міцним і здоровим, аби зробити його мудрим і розсудливим. Нехай він фізично працює, діє, бігає, кричить, нехай завжди буде в русі: відтак, ставши дорослим спочатку тілом, скоро він стане дорослим і розумом.

Оберіть правильну тональність відносин з ним: „Нехай він вважає себе таким, що панує, насправді ж панувати завжди будете ви... Насправді, він повинен робити тільки те, чого хоче; він повинен бажати тільки того, чого ви хочете від нього; він не повинен робити жодного не передбаченого вами кроку” (с. 245). І далі: „Тренувати почуття – це значить не лише користатися ними: це означає вчитись вірно судити за їхньою допомогою, вчитись відчувати; бо ж ми вміємо сприймати, бачити, слухати лише так, як навчилися” (с. 249). Нарешті, завжди пам'ятайте, що задача моєї освіти

не в тому, аби викласти дитині багато чого, але в тому, щоб допустити у її свідомість лише ідеї правильні і ясні. Якби він нічого не знав, це менше зло, ніж він буде помилятися, і я для того тільки вкладаю в його голову істини, аби застерегти від помилок. Розум, здатність до судження приходить неквапливо, забобони ж прибігають натовпом; саме від них треба дитину захистити (с. 255).

Переконливий приклад знайшов Руссо, відшукуючи сутність того, як у ході виховання організувати середовище, яке б спонукало вихованця до антропотехнічних, за суттю, дій. „Робінзон Крузо на своєму острові – один, позбавлений допомоги подібних собі і усілякого роду засобів, який однак забезпечує собі провіант і самозбереження і навіть деякий рівень добробуту – ось приклад, важливий для людини будь якого віку, приклад, який тисяча способами можна зробити цікавим для дітей. Саме у такий спосіб ми освоємо ненаселений острів, який спочатку я використав для порівняння. Дійсно, людина у цьому становищі не є членом суспільства, ... але все таки саме через це умовне становище вона повинна оцінювати й усе інше. Найкращий спосіб підняти над забобонами і зрозуміти дійсний стан речей – поставити себе на місце людини ізольованої і мати судження про все таке ж, яке має мати людина відносно своєї власної користі” (с. 261). Отже, наставнику, велика таємниця виховання полягає в умінні так поставити діло, аби вправи тілесні і духовні завжди слугували одне для одного відпочинком (с. 271).

Резюме. Ось «символ віри» Ж. Ж. Руссо, на додаток до поданого: попереджайте вихованця про помилки раніше, ніж він їх зробить; коли ж все таки зробив, не поприкайте його – у такий спосіб ви лише розпалите його самолюбство. Урок, який викликає обурення, не йде молодій людині на користь. Немає нічого більш відразливого для того, хто оступився, ніж слова: „Я ж казав тобі”. Найкращий спосіб заставити його пам'ятати, що було наперед сказане, – зробити вигляд, що ви забули про це. І навпаки, якщо ви бачите його зніяковілим від того, що він не повірив вам, коротко, добрими словами спробуйте згладити це приниження. Натомість, якщо ж до того, що він вже засмучений, ви додасте ще й докори, він зненавидить вас і вирішить ніколи надалі не слухатись.

Спосіб, у який ви втішаєте його, може також служити для нього наставлянням, тим більше корисним, що він буде вам довіряти. Якщо ж ви, припустимо, скажете йому що тисячі людей роблять подібні помилки, ви насправді караєте його. Бо ж для того, хто прагне бути кращим за інших, не втіха від того, що він наслідує їхній приклад. Пошлемось, нарешті, й на таке наступне важливе зауваження Ж. -Ж. Руссо у руслі педагогічної антропології, а саме, що дитина має виховуватись у релігії свого батька.

Цією останньою статтею ми підводимо ризику під формуванням у другому розділі монографії методологічних підвалин щодо застосування педагогічної антропології у ході реформи вітчизняної вищої школи. Дві наступні статті презентують наші власні розробки у царині створення відповідних педагогічних технологій антропної спрямованості.

2. 15. «ОБРАЗ» У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСВІТІ СТУДЕНТІВ

Нові завдання, що нині постали перед вітчизняною системою освіти і, насамперед, прийняте на державному рівні рішення про якнайшвидшу рівноправну, партнерську інтеграцію у до загальноєвропейського освітнього простору *пришвидшують розгортання різноманітних наукових досліджень* з проблем подальшого розвитку вищої школи. Об'єктивним підґрунтям для їхньої організації стали включення у 1997 р. до напрямку спеціальностей вищої освіти "Специфічні категорії" фахової підготовки з "Педагогіки вищої школи" за ступенем магістр, ряд заходів започаткованих у 2005 р. з якнайшвидшого прилучення вищих навчальних закладів до Болонського процесу та інші важливі кроки.

Наразі у кожному з вищих навчальних закладах до порядку денного закономірно постало питання про розв'язання *наукової проблеми* підвищення якості освіти студентів у контексті нових обставин, що виникли. Мова вже йде про якісно інший етап поступу сучасного вишу: не стільки про відшукування внутрішніх резервів вдосконалення навчально-виховного процесу за рахунок впровадження відомих підходів, напрацьованих колегами у річищі радянської педагогіки, бо вони у значній мірі з реалізовані в останні роки, скільки про бажання започаткувати *власну наукову школу з педагогіки вищої освіти*.

Як перспективну альтернативу традиційним дидактичним підходам, що реалізуються через класичну форму уроку, ряд прогресивних науковців розглядають розробку відповідних *технологій*, які б вирішували проблему особистісно-орієнтованих виховання та освіти. Мова йде про забезпечення ситуації, коли молода людина була б суб'єктом власного розвитку і само зміни. При цьому, прийнято розрізняти різні типи технологій (освітні, педагогічні, технології навчання), що мають відношення й до різних просторів педагогічної діяльності.

У 1979 році Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США дала перше визначення *педагогічної технології*: „Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування,

забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань. Вважається, що педагогічна технологія має таку структуру: концептуальна основа, змістовна частина навчання, включаючи зміст навчального матеріалу та процесуальна частина” (70, с. 24). При цьому, якщо освітні технології відбивають стратегію освіти, то педагогічні втілюють тактику її реалізації.

Ще більш конкретними є *технології навчання*, що реалізуються через *педагогічну техніку*. Фахівці в США та в інших розвинених країнах вважають, що засвоєння традиційного *змісту освіти*, на чому у вітчизняній вищій школі за звичай роблять акцент, формуючи відповідний набір предметів навчальних планів в орієнтації на ужиткові знання відносно майбутньої професії, не може бути кінцевою метою. Студент повинен використовувати його перед за все для того, щоб навчитись самому створювати нові знання, необхідні для вирішення виникаючих проблем (у цьому контексті проблему можна визначити як таке виникле завдання, яке поки що не має алгоритмів його розв’язання), для прийняття рішень, створення продукції і взаємодії. *Технології* ж як раз і повинні сприяти реалізації такого типу навчання.

Не торкаючись нагальних кадрових і інших ресурсних проблем зазначимо, така наукова школа може бути заснована виключно на сучасних засадах методології гуманістичної педагогіки і безумовної поваги до особи студента, побудована на концепції провідної ролі *діяльності* у формуванні особистості громадянина і фахівця. У якості більш конкретних орієнтирів обрані завдання *розробки методик, педагогічних і навчальних технологій*, здатних дієво впливати на основні результати навчального процесу. В тому числі сприяти становленню не лише фахової але й патріотичної, відповідальної та професійно – діяльної особистості (7, 14, 16, 40, 41, 52, 55, 57).

Принадібно відмітимо, що застосування технологій у провідних країнах світу переконливо показує їхні переваги над класичними дидактичними формами і методами навчання, заснованими на поширеному ілюстративно-пояснювальному підході. Так, їх застосування у США знижує вартість навчання на 30–60 %, а його тривалість на 20–40%. У Німеччині за бакалаврськими програмами працюють вищі навчальні заклади, які за допомогою технологій „стискають” нормативний зміст 3–4-річного терміну навчання до року-півтора (59, с. 10), залишаючи час на індивідуалізацію освітнього процесу.

Серед першочергових пріоритетів і кроків на цьому шляху ми відзначаємо необхідність поглиблення перед за все наших знань про такі важливі педагогічні процеси як *навчальна діяльність і освіта студентів*,

дійсне забезпечення яких в сучасному їх розумінні та наповненні у вирішальній мірі буде визначати високу якість освіти, що формується у особи студента. Причому, це буде відбуватись за безпосередньої участі зацікавлених, само визначених та мобільних студентів, здатних після закінчення вищого навчального закладу самостійно поповнювати багаж необхідних знань та вмінь.

Адже *навчальна діяльність* примітна свідомим і вольовим, повним, тривалим та всебічним включенням студента у процес оволодіння необхідними йому цінностями, поняттями та знаннями, а також опанування способами застосування останніх. Дійсна *освіта студента* неможлива без усвідомлення ним ролі і місця культури, а також відповідних знань і діяльностей, якими він опанував, у вдосконаленні змісту подальшої життєдіяльності; неможлива вона без прагнення оволодіти власною життєдіяльністю.

Останнє вказане дозволяє акцентувати увагу на визначальній ролі „образу” того, до чого мусить прагнути студент у породженні, розгортанні і збереженні своєї навчальної діяльності. Без „образу” неможлива й освіта (у російській мові „образование”). Тож *метою* нашого педагогічного проекту, розробленого у контексті викладеного вище, стала розробка *навчальної технології* створення у студентів такого мобілізуючого „образу” під час вивчення провідної дисципліни. До речі, застосування цієї технології впродовж декількох років показало, що її можна використовувати для студентів самих різних спеціальностей, приміром, педагогіка вищої школи, менеджмент, економіка, право тощо. Сформований „образ” визначить надалі їхні намагання до самовдосконалення за рахунок навчальних можливостей, притаманних особливостям їх освіти в українських умовах.

Під „образом” ми маємо на увазі таку надійно побудовану в індивідуальній свідомості і зрозумілу студентові сукупну цілісність необхідних і бажаних рис та якостей особи, включаючи фахові, які вони повинні надалі поступово виховати у собі під час вдосконалення своєї природи через власну систематичну навчальну діяльність й освіту.

Практична реалізація педагогічного проекту із пробного застосування навчальної технології була започаткована у процесі засвоєння студентами–магістрами економічних спеціальностей Національного гірничого університету (м. Дніпропетровськ) дисципліни „Педагогіка вищої школи”. Адже за своєю підготовкою магістри розглядаються нині як потенційні викладачі для вищої школи. На цю роботу ми виділили майже повністю першу лекцію за темою „Вступ” на одному з лекційних потоків.

Як визначальну передумову успіху формування такого системоутворюючого „образу” було покладене наступне твердження. Для того,

аби вже під час напрацювання „образу“ були створені передумови для поступового запуску і розгортання у студентів навчальної діяльності із вказаної дисципліни, уся змістовна робота *повинна виконуватись власне самими студентами*. Задля цього їм спочатку був зачитаний приведений нижче фрагмент із раніше написаного реферату однією з наших вправних студенток, що викликало значну додаткову цікавість і довіру до викладеного і спонукало до подальшого розгортання наведених тез до стану розгорнутого „образу“ на підставі заданої змістовної та емоційної тональності. Далі цитуємо за текстом цього студентського реферату.

„Слово „учитель“ багатозначне та в містке. Учитель, викладач – це професія для тих, як мені здається, хто має мужню совість. Дивна професія: подаючи заяву до педагогічного інституту, сімнадцятирічний юнак фактично бере на себе обов'язки стати ідеальною людиною. По крайній мірі для його майбутніх учнів. Адже для них він єдиний і вони не мусять страждати із за того, що жарти статистики дали їм не найкращого учителя.

Учитель, якщо навіть цього б не хотів, вимушений грати роль прекрасної людини. Одного разу прийнята роль виконується на протязі років і внаслідок цього перестає бути лише „роллю“ – вона стає рисами характеру. Звичайна людина перетворюється у незвичайну, в *учителя* не лише наукам але й життя. Тож таку людину створює не педінститут, але тривале спілкування з дітьми, для яких вона вимушена бути найкращою на землі. Їй просто нема куди подітись, їй професійно необхідно ставати прекрасною людиною! Учитель – це артист, але слухачі і глядачі не аплодують йому. Це скульптор, але його робіт ніхто не бачить. Це лікар, але його пацієнти вкрай рідко дякують за лікування, та й взагалі не бажають лікуватись. Це батько й мати – але він як батько не отримує відповідної частки синовньої любові.

Де ж йому брати сили для щоденного натхнення? Тільки у самому собі, тільки в усвідомленні величі своєї справи. І тільки у підтримці всього суспільства, у повазі суспільства до нього.

Буденність поглинає учителя: плани, журнали, заняття, оцінки, зібрання. Все це він мусить залишити біля порогу аудиторії і зайти до своєї учнів із гарно настроєною душею”.

Після цього, ми пропонуємо аудиторії: „Давайте сформуємо ідеал успішного викладача сучасного вузу, незалежно від навчальної дисципліни, що він викладає. До такого ідеалу включимо важливі якості за трьома блоками: Якою людиною він повинен бути (вимоги до рис його особистості); що він повинен знати; що він повинен вміти”.

Після цього викладач запрошує студентів, уважно розмірковуючи над завданням, звертаючись до власного досвіду учіння та міркувань про

особу педагога, виголошувати пропозиції щодо бажаних рис та якостей такого омріяного ними викладача, виходячи у тому числі із власного позитивного і негативного досвіду навчання. Коли якась думка студентом висловлюється, викладач під час її обговорення і уточнення впевнюється, що пропозиція зрозуміла, прийнятна, та підтримується іншими. Тільки після цього вона чітко і недвозначно записується на навчальній дошці та до конспектів. І так набирається до 10 або більше позицій по кожному з вказаних блоків особи. Як наслідок за рахунок вказаного способу побудови «образу», він поступово стає „особистою справою” і важливим фрагментом навчальної діяльності кожного студента, присутнього на занятті.

Потім викладач просить студентів аби вони, працюючи самостійно, відмітили найбільш значущі для себе риси і якості уявного ідеального викладача. Відтак, проводиться рейтингове голосування студентів піднятою рукою за всіма записаними пропозиціями по кожному з блоків, коли вони підтримують тільки помічені найбільш значущі на їхню думку риси і якості, обираючи по 7-8 найбільш важливих.

При підведенні підсумків, звертається увага студентів на наступне. У нашій практиці застосування навчальної технології завжди виходить так, що до першого блоку, він має назву „Якою людиною він повинен бути”, студенти вносять найбільше пропозицій (вимог): цей показник у нас інколи досягав 70% від загальної кількості названих студентами важливих рис викладача і навіть більше, зрідка опускався приблизно до 45%. Але так, чи інакше, питома вага блоку завжди буває найбільшою. Ось тут і настає час для вкрай важливого висновку: виходить, що для фахівця з вищою освітою, і не важливо, це викладач або менеджер, економіст або ж правник, вкрай необхідно напрацювати високі людські якості. Тож, як видно, *розвинені позитивні людські якості нині варто розглядати як професійно-важливі якості!* А це, у свою чергу, означає, що прагнення зводити чи не увесь зміст освіти до *знати* та *вміти* є суттєвою помилкою чиновників від освіти.

Як завдання для подальшої самостійної (домашньої) роботи викладач просить усіх студентів виконати наступне. Повернутись кожному окремо до виділених в аудиторії більшістю голосів студентів головних позицій по усіх трьох блоках і, з огляду на сьогоднішній стан своєї власної підготовленості, оцінити ступінь притаманності для себе і „розвину тості” тієї або іншої риси або якості у відсотках (починаючи з 10 % і далі – 20 %, 30 % і т. д.). А вже потім виконати аналіз цієї самооцінки та накреслити актуальні траси власного самовдосконалення відповідно до уточненого у такий спосіб «образу».

Наприкінці викладач пояснює важливе значення уже виконаної в аудиторії роботи для кожного студента. Так, за рахунок безпосередньої участі у формуванні ідеалу успішного фахівця і, потім, оцінки власної йому відповідності, кожен із студентів врешті решт буде мати не лише у власному конспекті але й у свідомості „образ“, який повинен надалі визначати направленість його навчальної діяльності і освіти. Отже, цей створений в аудиторії і доопрацьований вдома „образ“ буде виконувати подальшу роль як для викладача при уточненні ним змісту, форм та методів організації подальшого навчального процесу, так і мобілізуючу функцію при самоорганізації студентів у ході наступних лекцій і систематичної самостійної роботи. Адже саме „образ“ тепер буде виступати тим дороговказом, який буде визначати індивідуальну освітню траєкторію студента, визначати внутрішні мотиви опанування тією або іншою навчальною дисципліною, бути опорою для власних зусиль у процесі подальшого самовдосконалення.

Що ж торкається змісту позицій, вказаних студентами по кожному з блоків, то наприклад на першому з таких занять серед інших були вказані такі риси та якості успішного викладача вищої школи.

Якою людиною він повинен бути (вимоги до рис особистості).

Бути моральною людиною; відповідальним (гарним виконавцем); акуратним (з огляду на зовнішність); мати гарно поставлену мову; мати почуття гумору; бути справедливим; бути відкритим до спілкування; бути впевненим у собі; він має любити свою роботу; має помічати у студентів сильні сторони; бути сильною, врівноваженою особою, що привертає до себе увагу студентів.

Що він повинен для цього знати.

Історію провідної діяльності, до якої мають безпосереднє відношення дисципліни, що він викладає; мати глибокі професійні знання відносно своїх дисциплін; мати різнобічні знання у суміжних дисциплінах; мати педагогічні і психологічні знання; знати основи риторики; знати основи етики спілкування.

Що він повинен вміти.

Привертати до себе увагу; зацікавити аудиторію; сприяти формуванню у студентів знань та вмінь; володіти ораторським мистецтвом; організувати самого себе та своїх учнів; постійно вчитися; вміти вислухати учасника діалогу (навіть, можливого опонента) і вести з ним змістовну бесіду; навчити студентів застосовувати отримані знання на практиці; вміти контролювати себе.

З огляду на чисельні позитивні наслідки представленого педагогічного ходу, на достатніх підставах ми репрезентуємо його як

приклад дієвої **навчальної технології**, котра може бути поширена на різноманітні вузівські дисципліни, що мають пряме відношення до опанування студентами обраною професією. Застосування технології буде сприяти активізації процесів пізнання, самовизначення до опанування даною навчальною дисципліною і, власне, до розгортання власної навчальної діяльності студентів.

Резюме. До порядку денного в українській вищій школі, а конкретно перед окремим вищим навчальним закладом поставлене питання про розв'язання за рахунок прилучення власних кваліфікованих науково-педагогічних кадрів актуальної *наукової проблеми підвищення якості освіти студентів* у контексті нових історичних умов.

Мова йде про якісно інший етап поступу кожного університету: не стільки про відшукування внутрішніх резервів вдосконалення навчально-виховного процесу за рахунок за діяння вже відомих підходів, бо вони у значній мірі з реалізовані в останні роки, скільки про започаткування *власних наукових шкіл з педагогіки вищої освіти*. У якості більш конкретних орієнтирів важливо поставити до порядку денного завдання *розробки нового класу педагогічних і навчальних технологій*, здатних дієво впливати на основні суттєві результати навчального процесу.

У статті був поданий приклад такої *навчальної технології*, яка апробована в умовах викладання дисципліни „Педагогіка вищої школи” на потоку магістрів, і полягає у формуванні „образу” успішного сучасного фахівця, як системо утворюючого фактору у подальшій освіті студентів, наочного прикладу застосування на практиці ідей педагогічної антропології. Ми презентуємо його як *зразок дієвої навчальної технології*, котра може бути поширена на різноманітні гуманітарні вузівські дисципліни, що мають пряме відношення до опанування студентами обраною професією.

2. 16. ТЕХНОЛОГІЯ ПОГЛИБЛЕНОГО АКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Вітчизняна вища школа знаходиться на такому етапі свого поступу вперед, коли більша частина педагогічних колективів вишів усе ще намагаються накопичені гострі проблеми розв'язувати неадекватними, застарілими методами. Так, усе ще помилково вважається, що саме примус, коли *студенти вимушені вчитись* внаслідок особливим чином влаштованого навчального процесу (приміром, через уведення більш дрібної ніж у параметрах Болонського процесу 12-ти бальної системи оцінювання, щомісячного модульного контролю, коротких 9-10-ти

тижневих семестрів тощо), розв'язує вузлове питання формування у студентів їхньої навчальної діяльності.

Натомість очевидно, що у такий спосіб не розв'язується проблема породження, розгортання і збереження навчальної діяльності. І там, де пішли шляхом створення від'ємної зовнішньої мотивації, коли, приміром, знаходиться правова норма, згідно з якою студент має сплатити гроші за пропущене заняття (буцімто за додаткову індивідуальну роботу з ним викладача), навчальна діяльність не розгортається. Зазвичай тут усе зводиться до того, що викладач вимагає від студента переписати своєю рукою до конспекту розділ з підручника, який той не прослухав на лекції.

Адже тут на повний зріст починає працювати правило, яке давно сформулював П. В'яземський щодо отриманих людиною непереконливих настанов, а саме, існує на Русі засіб проти хибних наказів, – їхнє дурне виконання! Як наслідок у найкращому випадку, коли вищому навчальному закладові все ж вдається „примусити вчитись” частину студентів, але останніми так і не напрацьовані, і не усвідомлюються власні мотиви навчання, *професійна освіта вироджується у явище, адекватне скоріше професійно-технічній освіті, а саме у професійну підготовку*. Підготовка ж, як педагогічний процес, має на меті свої власні завдання, зовсім не становлення інтелектуальної й культурної, такої що розвивається та діяльної, відповідальної особи професіонала, який має ще й відповідну громадянську позицію. У такий спосіб забезпечується формування перед за все ремісника, тобто справного виконавця заздалегідь визначених і засвоєних стандартних трудових операцій, і знов, як і за часів СРСР, такого собі „людино-гвинтика” з вищою освітою.

Як видно з викладеного, дійсне повернення до історичних цінностей, притаманних явищу вищої освіти, а також поступове відновлення в умовах України сутності того, що в культурі людства мають на увазі, коли мова йде про вищу освіту, є вкрай актуальним завданням для вітчизняної теорії і практики педагогіки. При цьому, в ряду найбільш невідкладних задач безумовно стоїть напрацювання й реалізація педагогічних засобів породження, розгортання та збереження навчальної діяльності студентів.

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні і практичній перевірці надійної технології становлення навчальної діяльності студентів за рахунок сприяння їх позитивній внутрішній мотивації до вчення. Дослідження проводилось в Національній металургійній академії України – НМетАУ (м. Дніпропетровськ), а до участі в педагогічному експерименті впродовж декількох років поспіль були залучені студенти II курсу спеціальності „Професійне навчання”, які опановували дисципліну „Теорія та історія педагогіки”.

Результати дослідження, яке привело до розробки *технології поглибленого активного навчання (ПАН)* можна викласти у декількох змістовних блоках.

1. У студентів сформоване поняття „*Навчальна діяльність студентів*”. Його суть можна презентувати через подані нижче твердження і пояснення.

Складне явище освіти людини (в російській мові – *образование*) містить у собі різні аспекти, які вдало розкрив Г. -Г. Гадамер (12), але ми акцентуємо тут увагу на тій умові дійсної освіти, що особа, яка присвячує себе справі власної освіти, неодмінно має бути *суб'єктом освітньої діяльності*. Отже „з під палки”, без свідомої, непростой і доволі тривалої внутрішньої роботи по формуванню образу того, якою бачить себе в майбутньому саме ця людина, суб'єкт освітнього процесу насправді не формується, адже йому потім належить ще не раз уточнювати цей образ і докладати значних зусиль, аби його врешті-решт досягти, так би мовити з ним „злитись”. Як видно, поза станом суб'єктності, без докладання людиною зрозумілих їй і цілеспрямованих власних зусиль, стану освіченості вона набути не може.

Не тільки стан освіченості, але також новий ступінь розвитку особи, тобто кількісні та якісні комплексні зміни в структурі особистості, набуваються людиною, яка має стати дійсним суб'єктом навчального процесу. Цей стан, котрий з часом перетворює саму діючу людину на якісно іншу (освічену й розвинену), як раз і має назву *навчальної діяльності студента* (НДС). А. І. Комишан слушно зауважує, що увесь обсяг діяльності студента насправді має доволі складну й розгорнуту структуру (до неї входить наукова і науково-технічна діяльність, суспільна діяльність, діяльність з розвитку особистих професійних якостей тощо), але стрижнем для усіх інших складових виступає саме навчальна діяльність, з якої все інше й починається (22).

Навчальна діяльність, таким чином, передбачає перш за все самовизначення особи до того, аби бути студентом (студент, лат. *studens*, родовий відмінок *studentis* – старанно працюючий, той, хто вчиться). Відтак намагання звести навчальну діяльність до самого лише відвідування занять це, м'яко кажучи, є такою собі неточністю у діях з боку адміністрації та викладачів вишів. Саме такі змістовні, помилкові орієнтири призвели до того, що у наших вищих навчальних закладах виникли та існують численні перепони з боку педагогічних та студентських колективів, а також у діях тих осіб, що мають сприяти якісному навчально-виховному процесу, котрі реально перешкоджають становленню нових студентів як суб'єктів навчальної діяльності.

Досліджуючи такі негативні фактори в одному з кращих вищих навчальних закладів України, ми встановили і підтвердили більше ніж 40 об'єктивно існуючих тут чинників, котрі суттєво стримують породження, розвиток і утримування НДС, про що йшла мова у підрозділі 1. 10 даної монографії (44).

Повертаючись до теми впровадження методики ПАН, зазначимо, що у наших вищих навчальних закладах з часом мають бути створені відповідні організаційні та матеріальні умови для підтримання навчальної діяльності студентів (доступні та численні персональні комп'ютери з виходом в Інтернет, гарно влаштовані бібліотеки з тривалою роботою у вечірні часи і вихідні дні, добрі умови не лише проживання але й навчання в гуртожитках тощо). Це, до речі, передбачає й Болонський процес, пригадаймо, хоча б такі його параметри, як „вмотивоване залучення студентів до навчання” та „постійне навчання протягом усього життя” (25), а також створені і застосовані *дієві засоби педагогічного впливу*, що сприяють виникненню і вдосконаленню навчальної діяльності, до числа яких відносяться перед за все відповідні методики й технології навчання (43).

Врешті решт, як наслідок застосування вищими навчальними закладами спеціальних педагогічних заходів, має формуватись стійка НДС і яскравим прикладом подібних цілеспрямованих зусиль являється вища школа США (7). Тоді як, у вітчизняній вищій школі така система продуманих заходів нині відсутня, усе ще відтворюється в сутності своїй радянська практика вищої освіти, зведена, фактично, до примусової професійної підготовки (45). Усі ці моменти у різних місцях навчального процесу обговорюються із студентами, що опановують „Теорію та історію педагогіки”, як з посиленням на погляди фундаторів педагогіки (Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, Ж. -Ж. Руссо та інших), так і у ході аналізу стану справ у вітчизняній вищій школі.

2. Напрацьована технологія ПАН, призначена сприяти виникненню навчальної діяльності студентів. Розробляючи концепцію і логіку цієї методики, ми виходили з наступних міркувань. По-перше, для становлення навчальної діяльності в навчальній дисципліні, яку вони опановують, має бути створена і використана система позитивних, зрозумілих студентам і привабливих зовнішніх мотивів до навчання. По-друге, дія технології ПАН має бути достатньо тривалою, аби сприяти виникненню, розгортанню і закріпленню феномену навчальної діяльності (дисципліна „Теорія та історія педагогіки” вивчалась протягом вересня-січня місяців). По-третє, технологія ПАН має сприяти смаку студентів до дійсного навчання (яке насправді є набагато більшим, ніж відвідуванням

занять), котре примітне отриманням задоволення від перших і наступних усвідомлених особою успіхів від навчання, як своїх маленьких перемог у здобутому розумінні сутності розглянутих нових явищ, у формуванні людиною нових для неї знань та вмінь.

Особливість тут полягає в тому, що технологія ПАН має бути використана під час опанування студентами різними навчальними дисциплінами, які припускають можливість значного посилення частки самостійної роботи студентів.

Неодмінною складовою технології має стати застосування на початку вивчення дисципліни повідомленого та обговореного викладачем разом із студентами їх освітнього рейтингу, який наперед чітко визначає умови, за яких кожен студент отримує оцінку у шкалі від „незадовільно” до „відмінно” (див. додатки А і Б). Тобто розуміння, що дотримання включених у рейтинг вимог викладача, а саме потреба не лише у відвідуванні навчальних занять без пропусків, але й систематична активність на заняттях у формі регулярних доповідей за заздалегідь підготовленими темами, забезпечить можливість кожному студенту, незалежно від того що він можливо був записним „трієчником”, отримати бажану оцінку „відмінно”. Умовою успіху тут виступає навчальна діяльність.

Студенти мають усвідомити, що за рівнем складності ці навчальні доручення викладача є для них посильними і справа не у тому, якими здібностями до навчання вони наділені, але у тому, що мова тут йде про бажання працювати у навчальному процесі і, як результат, надійно спланувати та отримати чесно зароблену позитивну оцінку. А вже проведені в Україні дослідження свідчать, що без використання рейтингового оцінювання вже через 3 місяці після складання екзамену, студенти пам'ятають менше ніж 20% змісту дисципліни, яка вивчалась, натомість в умовах застосування рейтингу зберігається близько 80% знань (28, с. 437-438).

Нарешті, за рахунок вказаних заходів навчально-виховний процес повинен бути побудованим за схемою „суб'єкт-суб'єктної” взаємодії викладача і студентів. Тобто частка свідомої активності студентів у ході опанування навчальною дисципліною має бути доволі значною і дійсно, „насправді” переводити їх у позицію співавторів організації навчальних занять з дисципліни.

3. *Проведена експериментальна перевірка розробленої методики за участі студентів II курсу в ході викладання дисципліни „Теорія та історія педагогіки” у групах ПРО спеціальності „Професійне навчання.” При цьому у повній мірі забезпечувалось дотримання принципів освіти,*

обґрунтованих В. В. Розановим, у тому числі принципу індивідуальності, принципу цілісності та принципу єдності типу (10).

У ході дидактичного забезпечення навчального процесу:

- до початку занять викладачем був напрацьований, а потім обговорений із студентами та переданий їм на руки докладний план навчання як з „Історії педагогіки“, так і „Теорії педагогіки“, в якому названі усі передбачені до вивчення особи відомих мислителів і педагогів, чії наукові праці ми успадкували, назви лекцій та їх наповнення;

- вивченню друківаних праць кожного фундаторів педагогіки, згідно затвердженої робочої програми дисципліни „Історія педагогіки“, передувало пояснення особливостей роботи студентів у ході опрацювання ними першоджерел і підготовки змісту їх доповідей на навчальному занятті в обсязі 10 сторінок комп'ютерного набору;

- робились акценти на необхідності опрацювання усього літературного джерела, на потребі виділити в ньому головне і знайти логіку побудови доповіді студента, яка (увага!) має потім стати частиною своєрідного навчального посібника з історії педагогіки написаного студентами для самих себе, як своєрідний „слід“ або ж відбиток виконаної усією групою роботи із вивчення цих історичних пам'яток;

- пропонувалось, також, зрозуміти, які з ідей, знайдених у першоджерелах відомих педагогів, будуть у нагоді студентам при формуванні та уточненні ними власного образу майбутньої професійної діяльності.

Для цього навчальною групою, за пропозицією самих студентів, був визначений студент, який мав виконувати роботу такого собі редактора-аматора майбутнього електронного навчального посібника. Редактор збирає електронні версії зроблених доповідей, їх „підчищає“ і накопичує, художньо оформлює увесь навчальний посібник, крок за кроком формуючи матеріал, що зберігає усі фрагменти текстів з історії педагогіки.

Згідно рейтингу, за відвідування усіх без виключення навчальних занять і присутність під час виголошення доповідей, студент міг отримати 55 очок, що відповідає оцінці „три з мінусом“ (або ж 4 по 12-ти бальній шкалі, прийнятій на той час у НМетАУ). Ще 15 очок нараховується за кожний змістовний виступ із доповіддю після опрацювання першоджерел відповідної історичної для педагогіки постаті і написання повного тексту своєї доповіді з головними ідеями та тезами автора наукової праці, що розглядається. Окремі очки передбачались за роботу редактора навчального посібника і підсумкову презентацію підготовленого ним електронного посібника. Таким чином, за свою роботу студент міг набрати

100 і більше очок, що давало йому можливість отримати оцінку „відмінно“, і це було докладно пояснено на першому занятті з „Історії педагогіки“.

А ось як, після самовизначення до опанування ними дисципліни і особливостей рейтингу, студенти однієї з груп ПРО працювали на заняттях (табл. 13).

Таблиця 13

Підсумкові рейтингові показники студентів однієї з груп
ПРО за „Історію педагогіки“

№	Ім'я та прізвище студента	Відвід. занять	Виступи з доповідями	Редактор посібника	Підготовка презентації	Рейтинг. очки	Рейтинг. місце в групі ПРО-06
1.	Поліна Г-р	65	45			110	5 – 7
2.	Ірина Г-а	65	60			125	2 – 3
3.	Вікторія Д-а	56	45			101	8
4.	Вікторія І-о	36	15			51	10
5.	Марина К-а	56	60			116	4
6.	Олена М-я	65	45			110	5 – 7
7.	Оксана М-а	65	45			110	5 – 7
8.	Інна С-к	65	15	30	15	125	2 – 3
9.	Сергій С-а	56	15			71	9
10.	Наталя Т-а	56	90			146	1

Звернемо увагу на наступне, переважна частина студентів, знаючи що для отримання відмітки „відмінно“ достатньо набрати 100 очок, включившись у навчальну діяльність і отримуючи насолоду від перших свідомих успіхів у навчанні, знов і знов піднімали руку і просили дати їм чергове доручення з вивчення першоджерела, підготовки доповіді і написання відповідного фрагменту майбутнього електронного навчального посібника. Лише один раз за період викладання викладач сам доручив сором'язливому студенту підготуватись до наступного заняття, але це був виправданий педагогічний хід.

Вже після закінчення вивчення дисципліни „Історія педагогіки“ в умовах реалізації застосованої викладачем технології ПАН отримуються наступні важливі для студентів освітні результати, що зафіксовано такими методами педагогічного дослідження, як включене спостереження і систематичні опитування викладача у формі бесіди:

- студенти зрозуміли „на собі”, що означає на практиці брати на себе відповідальність за результати своєї освіти, тож вони починають вірити у власні сили;

- вони напрацьовують перший важливий власний досвід відповідальної і результативної навчальної діяльності, адже її результати обов'язково пред'являються викладачеві та усій групі на черговому занятті через оголошення підготовленої доповіді за опанування праці відомого педагога або мислителя;

- до змісту цієї у повній мірі самостійної роботи варто віднести й глибоке вивчення саме першоджерел (не підручників або методичних матеріалів), а також підготовку крім доповіді на занятті, фрагменту майбутнього електронного навчального посібника з історії педагогіки і, власне, розгорнутий у межах 20 і більше хвилин виступ перед групою, включаючи відповіді на поставлені викладачем і студентами запитання;

- студенти отримали можливість планувати та аналізувати власні успіхи і прорахунки у ході опанування навчальною дисципліною, приймати рішення про те, аби „додати” у зусиллях й не відставати від кращих внаслідок чого, у наведеному у таблиці 13 прикладі, 80 % з них набрали 100 і більше рейтингових очок;

- нарешті, кожен із студентів спеціальності „Професійне навчання” отримав на руки доволі своєрідний електронний навчальний посібник з історії педагогіки, написаний навчальною групою власноруч, який очевидно знадобиться чи не кожному з них у подальшій професійній діяльності викладача вищої школи.

Усе вказане сприяло тому, що в дисципліні, яку вони опановують в наступному семестрі разом з тим же викладачем, а це „Теорія педагогіки”, педагог мав справу із зовсім іншими студентами, ніж ті, з якими він зустрівся напередодні вивчення „Історії педагогіки”. Їх відрізняє від тих самих студентів двомісячної давнини, налаштування на навчальну діяльність та ініціативність (вони самі, навіть без підказок з боку викладача, відшуковують чи не до кожного наступного семінарського заняття з теорії педагогіки додаткову літературу, готують за нею доповіді, охоче доповнюють одне одного під час семінару, сміливіше задають запитання і включаються у дискусії тощо). Тож застосування до „Теорії педагогіки” технології ПАН вже сприяє не виникненню та розгортанню навчальної діяльності, бо ця задача вже розв'язана, але її збереженню та вдосконаленню.

До числа результатів, які *отримує викладач*, варто віднести його переконання у можливості сприяти становленню навчальної діяльності студентів за допомогою технології ПАН у дисциплінах, де вона може

бути використана, а це перед усім різноманітні гуманітарні предмети, вивчаючи які студенти мають широкий простір для самостійної роботи. І, що не менш важливо, ще одне важливе переконання, – студенти у масі своїй не прагнуть, як думає дехто з наших колег, відсидітись у куточку, відмовчатись, ховаючись за спину товаришів. Навпаки, зазвичай вони прагнуть до самоствердження шляхом власних успіхів у навчанні, адже цілком усвідомлюють очевидне – навчальна діяльність має властивість поступово перетворюватись на діяльність професійну, тож дійсний студент має перспективу стати справжнім фахівцем, тоді як „немовби студент” може бути лише „немовби фахівцем”.

Резюме. Начальна технологія, яка описана, має назву *поглибленого активного навчання*, що потрібно тепер додатково пояснити. Технологія ПАН це не крапкове застосування якогось різновиду активних методів навчання на окремих заняттях, але своєрідне „занурення” студентів у атмосферу педантропологічної дії викладача. Усе те, що має робити викладач-педантрополог і про що йшла мова у даному розділі тут відбувається через діалог із студентами і дискусії, через спонування їх до самостійної роботи і взяття на себе відповідальності за бажаний високий підсумковий результат.

Таким чином, у ході концептуальної роботи та наступної практичної перевірки напрацьована й може бути рекомендована до подальшого використання закінчена технологія, застосування якої забезпечує створення достатніх навчальних можливостей для виникнення, вдосконалення і подальшого утримання студентами власної навчальної діяльності. Її сутність полягає у частковій передачі відповідальності за результати навчання попередньо підготовлених викладачем до нового способу роботи студентам, які вмотивовані можливістю реально отримати високу оцінку запропонованим освітнім рейтингом. Технологія сприяє свідомому самовизначенню студентів до навчання, переведенню „немовби студентів”, які обмежуються відвідуванням навчальних занять і виконанням навчальних доручень викладача, до бажаного стану „власне студентів”, тобто постановки ними самими власних навчальних цілей й плануванню своїх наступних дій.

ЛІТЕРАТУРА ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург, 1999. – 364 с.
2. *Архиепископ Иоанн Сан-Францисский (Шаховской).* Избранное. – Петрозаводск: Святой остров, 1992. – 418 с.
3. *Архимандрит Платон (Игумнов).* Православное нравственное богословие. – Сергиев Посад, Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. – 94 с.
4. *Беляев Г. Ю.* Воспитание как функция культуры / Г. Ю. Беляев // *Инновации в образовании.* – 2006. – № 4. – С. 16-20.
5. *Бердяев Н. А.* Самопознание / Н. А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 511 с.
6. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 164 с.
7. *Вікторов В.* Про освітні витоки професіоналізму сучасних управлінських кадрів та шляхи його удосконалення / Вікторов В., Приходько В. // *Актуальні проблеми державного управління: Зб. наукових праць.* – Вип. 3 (29). -Дніпропетровськ: ДРІ НАДУ, 2007. – С. 80-90.
8. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 318 с.
9. *Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф.* – Острог, 1998. – 462 с.
10. *Владимирский Ф. С.* Отношение космологических и антропологических воззрений Немезия к патристической литературе и влияние его на последующих писателей / Ф. С. Владимирский // *Немезий Емесский. О природе человека.* – М.: Канон, 1998. – 446 с.
11. *Вышеславцев Б.* Значение сердца в религии / Б. Вышеславцев // *Путь: Орган русской религиозной мысли.* – Париж. – 1925. – №1. – С. 112-131.
12. *Гадамер Х. Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х. Г. Гадамер: пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
13. *Гарин И.* Воскресение духа / И. Гарин. – М.: Терра, 1992. – 378 с.
14. *Груздев Г.* Педагогическая технология эвристического типа / Г. Груздев, В. Груздева // *Высшее образование в России.* – М., 1996. – № 1. – С. 117 – 121.
15. *Диспут А. В.* Луначарского с митрополитом А. И. Введенским 21 сентября 1925 года // В кн.: *На переломе. Философские дискуссии*

20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П. В. Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – С. 278-301.

16. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеёв // Педагогика. – М., 1998. – № 7. – С. 42 – 45.

17. Иерей Олег Давыденков. Догматическое богословие. Часть 3. – М., 1997. – 289 с.

18. Ильин И. А. Религиозная философия / И. А. Ильин. – М.: Медиум, 1994. – 451 с.

19. Кессиди Ф. Х. Античная философия / Ф. Х. Кессиди // Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения. – М.: Политиздат, 1991. – 523 с.

20. Киприан (Керн), архимандрит. Антропология св. Гигория Паламы. – М.: Паломник, 1996. – 493 с.

21. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 402 с.

22. Комишан А. І. Визначення освітнього рейтингу курсантів вищих військових навчальних закладів в умовах модульної системи навчання: дис... . канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Комишан Анатолій Іванович – Харків, 2005. – 258 с.

23. Контекст. – М.: Наука, 1990. – 371 с.

24. Концевич И. М. Стяжание Духа Святого / И. М. Концевич. – Издание экзарха Всей Украины митрополита Киевского и Галицкого. – Киев, 1990. – 67 с.

25. Кочкіна Н. Ю. Дослідження Європейського ринку освітніх послуг в світлі Болонського процесу / Н. Ю. Кочкіна // Маркетинг в Україні. – 2005. – № 1. – С. 40-44.

26. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000. – 351 с.

27. „Круглый стол” журнала «Вопросы философии», посвященный обсуждению книги Н. Н. Моисеева «Быть или не быть... человечеству?» // Вопросы философии. – 2002. – № 9. С. 78-92.

28. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

29. Кулаков Ю. И. Наука и религия: Почему я христианин? / Ю. И. Кулаков / В сб.: Наука и богословие: Антропологическая перспектива / Ред. В. Порус (Сер. «Богословие и наука»), – М.: Библиейско-богословский ин-т св. апостола Андрея, 2004. – С. 132-161.

30. Левицкий С. А. Трагедия свободы: Сочинения – С. А. Левицкий. – М.: Канон, 1995. – 569 с.

31. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – М., 2006. – № 1. – С. 18-23.

32. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б. Ливехуд. – Калуга, 1994. – 374 с.

33. Лосский Н. Вл. Соловьев и его преемники в русской религиозной философии / Н. Лосский // *Путь: Орган русской религиозной мысли.* – Париж. – 1926. – №2. – С. 127-142.

34. Люцци М. История физики. Мир / М. Люцци. – М., 1970. – 511 с.

35. Митрополит Амфилохий (Радович). Человек – носитель вечной жизни / Пер. с серб. С. Луганской. – М.: Изд. Сретенского монастыря, 2005. – 359 с.

36. Митрополит Филарет. Православное учение о человеке / В кн.: *Православное учение о человеке. Избранные статьи.* – Клин: Христианская жизнь, 2004. – С. 5-42.

37. Мочалова И. Античные идеалы образованности: история и современность / И. Мочалова // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – М., 2006. – № 1. – С. 21-26.

38. Мошкова И. Н. Рекомендации социальным работникам по работе с молодежью. – www.synergia.itn.ru.

39. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М., 1997. – 484 с.

40. Назарова Т. С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко // *Педагогика.* – М., 2001. – № 5. – С. 23 – 29.

41. Освітні технології: Навч. – метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.

42. Православные чудеса в XX веке. Свидетельства очевидцев. Выпуск первый – М.: Трим, 1993. – 71 с.

43. Приходько В. В. Роль „образу” у навчальній діяльності і освіті студентів (приклад актуалізації і застосування навчальної технології) / В. В. Приходько // *TERTIA. Альманах.* – Дніпропетровськ: НГУ, 2005. – С. 61-64.

44. Приходько В. В. Вища школа як дзеркало українського суспільства / В. В. Приходько, В. Г. Вікторов / *Міжвузівський збірник наукових праць „Філософія, Культура, Життя”.* Випуск 28. – Дніпропетровськ, 2007. – С. 132-136.

- 45.** Приходько В. В. Чи потрібно „готувати солдатів до минулої війни“? (Від забаганок викладачів до формування діяльної особистості студента) / В. В. Приходько, В. Г. Вікторов // Газета «Освіта». – 2005. – № 34. – С. 12-13.
- 46.** Приходько В. В. Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я: Навч. посібник / В. В. Приходько, В. П. Кузьмінській. – Дніпропетровськ, 2004. – 230 с.
- 47.** Протоиерей Борис Ничипоров. Времена и сроки. – М., 2002. – 351 с.
- 48.** Протоиерей В. Зеньковский. Вера и знание / Православие в жизни: Сб. статей. – Клин: Фонд „Христианская жизнь“, 2002. – С. 46-71.
- 49.** Протоиерей Георгий Вольховский. Православие и его отличие от других религий мира: Методическое дополнение к предмету „Религиоведение“. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 175 с.
- 50.** Протоиерей Дмитрий Предеин. Введение в философию: учеб. для православных духовных школ. – Одесса: Астропринт, 2005. – 497 с.
- 51.** Протоиерей, профессор Глеб Каледа. Домашняя Церковь. – М., 2001. – 341 с.
- 52.** Репецкий Ю. А. Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации / Ю. А. Репецкий / Нова парадигма. Вип. 2. – Запоріжжя, 1997. – С. 8-13.
- 53.** Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов / Сост. В. Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
- 54.** Склярлова Т. В. Возрастная педагогика и психология: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Т. В. Склярлова, О. Л. Янушкявичене. – М., 2004. – 261 с.
- 55.** Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности / Т. П. Скрипкина // Вопросы психологии. – М., 2002. – № 1. – С. 95 – 103.
- 56.** Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2000. – 411 с.
- 57.** Смирнов С. Технологии в образовании / С. Смирнов // Высшее образование в России. – М., 1999. – № 1. – С. 109 – 112.
- 58.** Техника дезинформации и обмана / Под ред. Я. Н. Засурского. – М.: Мысль, 1978. – 246 с.
- 59.** Тихомиров В. Современные образовательные технологии: Мировой опыт и положение дел в России / В. Тихомиров // Alma mater. – 2002. – № . – С. 9 – 12.

- 60.** *Травушкин Г. Г.* Коренная реформа образования – единственный способ выживания человечества / Г. Г. Травушкин, Р. А. Ахтаханов // *Инновации в образовании.* – 2005. – № 4. – С. 11-18.
- 61.** *Уолш Н. Д.* Дружба с Богом (необычный диалог): пер. с англ. / Н. Д. Уолш. – М.: ООО Издательский дом „София“, 2006. – 341 с.
- 62.** *Уолш Н. Д.* Беседы с Богом: Новые откровения: пер. с англ. / Н. Д. Уолш. – М.: ООО Издательство „София“, 2007. – 362 с.
- 63.** *Феномен человека.* Антология. – М.: Высшая школа, 1993. – 643 с.
- 64.** *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. – М., 2001. – 147 с.
- 65.** *Франк С.* Наука в современном сознании / С. Франк // *Путь: Орган русской религиозной мысли.* – Париж. – 1926. №4. – С. 56-84.
- 66.** *Франк С. Л.* Сочинения / С. Л. Франк // Приложение к журналу „Вопросы философии“. – М.: Правда, 1990. – 474 с.
- 67.** *Шестун Е.,* протоиерей. Православная педагогика / Евгений Шестун. – М., 2001. – 398 с.
- 68.** *Foerster W.* Religion und Charakterbildung. – Zurich und Leipzig, 1925.
- 69.** *Frankl V.* Der Mensch vor der Frange nach dem sinn. – Munchen, Zurich, Piper, 1979.
- 70.** *Toynbee A.* Surviving Future. – Zurich, 1971.

3. ПОРЕФОРМОВАНЕ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» НА ОСНОВІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

3. 1. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИ ВИПУСКНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, ЯК БУДІВНИЧОГО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Перші європейські педагогічні практики з'явилися в Древній Греції, як частина авторських філософських систем (згадаємо, що у Сократа така система пред'явлена через його діалоги, у Платона через діяльність створеної ним Академії). Спрямованість педагогічної діяльності, у подальшому, завжди визначалася особливостями та рівнем розвитку суспільства, його запитами і чеканнями. Прямий зв'язок і залежність педагогічної практики від домінуючої у суспільстві ідеології й характеру виробництва просліджується на всіх наступних етапах людської цивілізації і може бути показаний на прикладі виникнення і розвитку навчальної дисципліни „Фізичне виховання”.

Отже, наприкінці XIX століття у школах більшості країн Європи почало складатися утилітарне за своєю сутністю фізичне виховання, яке отримало потім своє поширення у СРСР, де набуло, мабуть, у своїй ідеї, найбільше втілення. Спрямованість цієї навчальної дисципліни визначалася намаганням сформувати заданий набір фізичних якостей, рухових вмій та навичок й приученням дітей та юнацтва до чіткого виконання (стройових) команд. Принагідно відмітимо, що приблизно у той же час у Великій Британії, Канаді та США формувався подібний навчальний предмет, у якому більш виражено були представлені насамперед гігієнічний напрямок, рекреація та спорт.

В кінці XX – на початку XXI століття соціальна ситуація в Європі принципово змінилася. Вузько національні та класові політичні пріоритети поступаються місцем визнанню важливості дотримуватися загальнолюдських цінностей і прагненню до міжнародної стабільності. За загальний орієнтир приймаються настанови на забезпечення стійкого розвитку у кожній країні. Тотальна мілітаризація молоді в демократичних країнах стає непотрібною бо створюються армії професіоналів. Виникають нові загрози (критичний стан багатьох давно збудованих об'єктів техносфери, руйнівні природні та екологічні катастрофи, негативні наслідки урбанізації для мешканців міст тощо), які примушують до пошуку принципово нових відповідей людства. Досягнення у показниках здоров'я

нації й тривалості життя тепер розглядаються як головні критерії якості життя у тій чи іншій країні. У відповідних статистичних даних немовби підсумовується весь наявний доробок у сфері економіки, освіти, побуту, дозвілля та охорони здоров'я.

Зазначимо, Україна займає 150 місце серед 223 країн світу за показником середньої тривалості життя. Жителі нашої країни живуть на 10 років менше, ніж в Євросоюзі та багатьох країнах СНД. За даними Державної служби статистики України, кожен десятий українець не доживає до 35 років, а кожен четвертий – до 60 років. Більше 40% юнаків 16-18-річного віку не мають шансів дожити до 60 років; в порівнянні з 2007 роком кількість дітей та молоді, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, збільшилася на 40%. 80% дітей і підлітків мають відхилення в стані здоров'я і фізичному розвитку, а багато інших не мають можливості займатися спортом (Проект Закону України «Про Загальнодержавну соціальну програму розвитку фізичної культури і спорту на 2-13-2017 роки» // <http://w1.rada.gov.ua/PLS/zweb2/webproc42pf3516=2629&ski=8>).

Якісні зміни в системі суспільного життя зажадали перегляду існуючих уявлень про примат фізичної підготовки в загальній системі підготовки випускників вищих навчальних закладів до майбутньої трудової діяльності, як це сприймалось в СРСР. З'явилися нові уявлення про важливість формування мобільного фахівця з високим рівнем розумової працездатності і сталого рівня здоров'я, готового за рахунок високого ступеню адаптації періодично займати різні професійні позиції, незалежно від назви базової спеціальності, отриманої за дипломом; який вміє швидко і результативно відновлювати та утримувати свою працездатність. Активно вишукуються можливості поширення накопичених валеологічних знань, зростає намагання пошуків способів такого їх розповсюдження і засвоєння, щоб відповідним чином освічена людина систематично та дієво їх використовувала собі на благо. Адже стало очевидно, що саме по собі засвоєння знань, накопичених валеологією, не спонукає людину до турботи про власне здоров'я.

Нарешті, якісно іншого, більш високого рівня досягли уявлення про саму людину, виходячи за межі природниче наукового знання, яке раніше було виключною основою всіх педагогічних розробок у царині фізичного виховання. Поряд із природниче науковим знанням до практики освіти поступово входить знання методологічне і знання про діяльність. З повним правом все частіше ми починаємо розглядати світ, у якому живемо, не тільки, як природний, але і як світ мислення та діяльності людини.

I. Бех, знаний фахівець з питань особистісно-зорієнтованого виховання, змушений визнати наступне. Сучасний, у своїх сталих границях стан психолого-педагогічної теорії такий, що не дозволяє за рахунок лише класичних дидактичних засобів цілеспрямовано формувати морально розвинену особистість. Таку особу, для якої загальноприйнятї духовні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу і суб'єктивної цінності, виступали дієвими регуляторами її соціальної поведінки. Виховна практика, стверджує автор, орієнтується переважно на різні форми зовнішнього підкріплення, тобто на методи заохочення і покарання. Їх домінування у виховному процесі призводить до культивування пристосовницької моралі, моралі вигоди. При цьому основними психологічними механізмами, які вважаються генетично вихідними у формуванні особистості, виступають зовнішнє обумовлення, наслідування та ідентифікація (6, с. 123).

Якщо педагогічні технології створюються та реалізуються через сталі (достатньо консервативні) навчальні предмети, то їхнє застосування, незаперечно, вкрай важливе у питаннях оволодіння молодію діяльною людиною необхідними поняттями й знаннями, вміннями й навичками управління власним здоров'ям. Зараз цими новими для нашої вищої школи проблемами починає опікуватись педагогічна валеологія. Одначе, з одного боку, введення відповідного навчального предмету досі не поставлене до порядку денного (немає підготовлених фахівців, якісно розроблених навчальних програм, тощо). Тоді як з іншого, сама по собі існуюча дисципліна „Фізичне виховання”, в разі її вдосконалення, надає достатні передумови для формування студентів як діяльних будівничих власного здоров'я.

Вихід до категорії здоров'я через мислєдіяльнїсну картину світу, що відповідає головній ідеї креативної валеології, концепції і технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів технічних і гуманітарних спеціальностей, котрі ми обґрунтовуємо як альтернативу валеологічним (медичним) знанням, – принципово новий і перспективний хід. Адже до останнього часу звертання до категорії здоров'я людини, з відповідною акцентуацією, було виключною прерогативою релігійної, або природниче наукової картин світу і, відповідно, церковної чи медичної практик, служителів церкви чи лікарів.

Але вже перші роки викладання в загальноосвітній школі нової навчальної дисципліни „Валеологія”, яка виросла із відповідної області медичних знань про здоров'я людини, виявили утруднення, що не дозволяють розраховувати на одержання істотних соціальних наслідків. Це, як ми вказували, закономірно пов'язане з обмеженими можливостями

природниче наукової картини світу та засобів традиційної дидактики. Таке твердження не здається перебільшенням, якщо як кінцевий результат у процесі формування особистості бачити не саме по собі засвоєння учнями деякої суми наукових знань про здоров'я, але їхнє формування як суб'єктів фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я, на що валеологія не претендує. Креативна валеологія, на відміну від суто педагогічної валеології, яка побудована виключно на застосуванні класичних засобів дидактики задля трансляції знань, опікується соціально-важливим завданням становлення фізкультурно-діяльної особистості та будівничого власного здоров'я.

Задіяння, крім релігійної, філософської і наукової парадигм, у яких до останнього часу було прийнято розглядати здоров'я людини (дух і душа, психіка і тілесність), миследіяльній картини світу дозволяє сподіватись на реалізацію особистістю справді діяльного відношення стосовно управління власним здоров'ям (за загальною схемою: мислення – свідомість – діяльність). Саме цими намаганнями обумовлюється виникнення такого нового напрямку педагогічної валеології, як *креативна валеологія*. Адже здоров'я визначається вихідним станом тілесності особистості, що формується, супутніми поведінковими моментами, особливостями миследіяльності і життєдіяльності людини. Власне, на цих обставинах фіксується увага у відомому визначенні Всесвітньої організації охорони здоров'я, де стверджується *здоров'я* – це не тільки відсутність захворювань, але й стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя людини.

Як бачимо, „здоров'я” і відсутність захворювань не тотожні стани людини. Медицина, традиційно зорієнтована на діагностику і лікування по ознаці встановлення норми і патології, відшукує хворобу і прагне до її подолання. Тоді як високий та стійкий стан здоров'я явище не випадкове, рукотворне. Наявність здоров'я характерна, як правило, для діяльної особистості, що свідомо й систематично прикладає значні власні зусилля для оптимізації своєї життєдіяльності. Зазвичай ці дії характерні для, у якийсь незвичний для існуючої педагогічної практики спосіб освіченої й підготовленої людини, радше в результаті не частих фактів самоосвіти особи.

Ми називаємо цю особу *фізкультурно-діяльною*, якщо акценти розставляються на використанні засобів фізичної культури і фізичної рекреації (як приклад, пошлемося на відомі постаті пропагандиста бігу підтюпцем Г. Гілмора, циркового жонглера В. Дікуля, хірурга і вченого М. Амосова). Або *будівничим власного здоров'я*, коли залучаються інші різноманітні засоби досягнення здорового стану (приклади – творець

системи лікувального голодування П. Брегг, конструктор авіаційних двигунів у роки Великої Вітчизняної війни й автор книжки про власну систему боротьби зі старістю О. Мікулін, автор правил оздоровлення „Дитинка” П. Іванов).

Будівництво власного здоров'я – це не перехід до практики самолікування, але відповідна цінностям бути здоровим і можливостям життя конкретної людини система її творчої діяльності по формуванню і підтримці оптимального рівня індивідуального здоров'я. Будівництво здоров'я створює перспективи суттєвого підсилення можливостей медицини за рахунок участі освіченої і діяльної людини, котра разом з медичними працівниками, переймається бажанням подолати наявні патології і поліпшити свій психофізичний стан. Сьогодні очевидно: „Головною задачею освіти стає забезпечення не державних потреб, але потреб усього суспільства в цілому і кожного його члена. На зміну виробничо-орієнтованій освіті приходить освіта, що спирається на соціокультурну й особистісну домінанту. ... У XXI столітті визначальне значення набуває світоглядна і виховна функція освіти” (113, с. 40).

Становлення особистості, яка самовизначилась до *фізкультурної діяльності* або *будівництва власного здоров'я*, відмовилась від звичної пасивної, але такої комфортної позиції *споживача медичних послуг*, важлива теоретична і практична *проблема* для сучасних систем освіти на рубежі XXI століття. Тут доречно згадати тезу німецького філософа Х.- Г. Гадамера: „Загальна сутність людської освіти полягає в тому, що людина робить себе у всіх відношеннях духовною істотою. Той, хто віддається дрібницям, неосвічений” (14, с. 54).

Концептуальна робота у вказаних напрямках стала проводитись наприкінці 80-х – початку 90-х років. По педагогічному напрямку, доречно згадати докторську дисертацію автора (87), по методологічному організаційно-діяльністну гру під керівництвом відомого московського філософа Г. П. Щедровицького „Людина в екстремальних умовах: нові підходи до охорони здоров'я” (м. Сургут, Росія, лютий 1990 року).

Резюме. Незаперечно, освіта фізкультурно-діяльних молодих людей та потенційних будівничих власного здоров'я актуальна для України, мільйони жителів якої знаходяться на територіях, які потерпають від радіаційного і техногенного забруднення. Жителі Києва і Дніпропетровська, Донецька і Запорозжя, Кривого Рогу і Краматорська, Маріуполя і Нікополя, десятків і сотень інших населених пунктів з отруєним повітрям, водою і ґрунтом не мають шансів досягти високого рівня здоров'я лише за рахунок кроків, що широко пропагуються.

Наприклад, за рахунок закликів до відмови від шкідливих звичок, регулярного виконання комплексів ранкової гігієнічної гімнастики тощо.

Непрофесійна фізкультурна освіта (або ж фізкультурна освіта людини) – це складова частина різнобічної освіти особистості, важлива для раціональної організації її індивідуальної життєдіяльності. Очевидно, що в цьому випадку авторами не розглядаються проблеми й аспекти власне спеціальної фізкультурної та спортивної освіти, що одержують в інститутах фізичної культури чи на факультетах фізичного виховання.

3. 2. ВИМОГИ ДО КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Реформа окремої навчальної дисципліни, яка обумовлюється черговим етапом історичного розвитку українського суспільства, і „Фізичне виховання” тут не є винятком, вкрай складна й тривала педагогічна інновація. За нашими розрахунками її етапи, від реального початку (підготовки нормативного і науково-методичного забезпечення та освіти фахівців відповідної кваліфікації) до отримання помітних й соціально-значущих результатів у засвоєнні молоддю відповідних надбань культури, розтягнуться приблизно на 15 років. І зараз освітянам – фахівцям з фізичної культури можна лише жалкувати про час, марно згаяний після того як незалежна Україна стала на шлях демократичних реформ, розпочала пошук можливостей максимально розкрити, розвинути та реалізувати особистісний духовний, інтелектуальний та психофізичний потенціал кожної людини, включаючи справу досягнення та підтримання оптимуму її фізичного розвитку і здоров'я.

Аби реформа навчальної дисципліни відбулась, необхідно виконати ряд попередніх умов. Перед за все повинна бути розроблена державна концепція подальшого розвитку фізичного виховання, проекти заходів щодо розробки актуальних науково-прикладних досліджень, пакет необхідних навчально-методичних матеріалів. Треба, також, визначити зміст та форми освіти нових генерацій викладачів фізичної культури й підвищення кваліфікації фахівців, які вже працюють, прописати методику нової системи оцінки успішності з цього навчального предмету тощо. Але оскільки ми знаходимося лише на підступах до такої дійсної реформи, зосередимось перед за все на вимогах до вихідного документу, а саме на концепції розвитку навчальної дисципліни та відповідному педагогічному проекті її впровадження.

Державна концепція – це вкрай важливий документ, який повинен відповідати низці принципів вимог. Не можна не помітити, що ряд

з таких вимог були враховані авторами при написанні існуючої, але майже „не працюючої“, концепції фізичного виховання учнівської і студентської молоді. Це, перш за все, покладення у якості контексту завдань гуманізації та гуманітаризації, як загальних векторів розвитку освіти у державі, і досить струнка архітектоніка вказаного документу. Але саме по собі *поняття концепції* передбачає прописування у *теоретико-методологічному обґрунтуванні такого документу очевидних, зрозумілих та надихаючих фахівців і громадськість ідей подальшого розвитку навчального предмету на найближчі десятиліття*. За рахунок цього, поряд із підтримкою з боку суспільства, визначаються вектори і простір для наступних актуальних наукових досліджень, запит на навчальні програми для різних типів закладів освіти, нові вимоги до змісту освіти фахівців фізичної культури і т. ін.

Відсутність такої базової, переконливої теоретико-методологічної передумови визначених трансформацій у значній мірі визначає ту скромну роль, яку відіграє наявна концепція фізичного виховання студентів. Без неї документ, що претендує на роль концепції, по-перше, завжди сприймається як особиста точка зору його авторів. По-друге, і це головне, без ідеї він не виконує мобілізуючу функцію систему утворюючого фактору в програмі довгострокових заходів по підготовці та проведенню назрілої реформи.

Принагідно розведемо, як не рівнозначні у якості можливих орієнтирів для створення концепції, доробок *педагогів-новаторів* і наслідки культурної роботи *вчених-теоретиків*, котрі використовуються у якості основи для реформування педагогічної практики. У першому випадку ми маємо справу лише з прикладом успішної самореалізації окремого діяльного викладача, успіх якого часто обумовлюється скоріше високою особистісною віддачею та власним талантом, ніж розробкою й впровадженням перспективних і придатних для подальшого поширення нових форм, методів і засобів педагогічного впливу; намаганням вирішити нагальні питання створення „тут і зараз“ локальних матеріальних умов для реалізації своїх задумів на противагу увазі до перспективних ходів, включаючи розробку дієвих педагогічних технологій, які б могли застосовувати також інші колеги.

З викладеного виходить, що у першому випадку у якості орієнтира пропонується лише особистий досвід педагога і ніщо інше, тоді як в другому нові положення й рекомендації, що обґрунтовуються в умовах попередньо проведеного та покладеного на теоретичний фундамент розумового і натурального педагогічного експерименту. Тому слідування позитивній практичній діяльності педагога-новатора, яка

не має теоретичного обґрунтування, не дасть і не може дати в принципі справжнього ефекту скільки-небудь значного поширення будь-яких дієвих пропозицій, як фактору розвитку педагогічної практики, на що нерідко покладається надія окремими організаторами народної освіти.

Підкреслимо, що *стрижневі ідеї подальшого розвитку навчальної дисципліни не носять довільного характеру і не визначаються особистісними чи професійними перевагами авторів концепції*. У деякому розумінні вектори розвитку предмету жорстко детерміновані історичними тенденціями та загальнолюдськими цінностями, адекватним розумінням розробниками концепції ролі освіти у сучасному суспільстві, урахуванням особливостей національного менталітету та існуючих традицій у вихованні молоді.

Інакше кажучи, будь-який наступний автор вистроєної у такий спосіб концепції, якщо він спирається на вказані вимоги, прийде до одних і тих же основних ідей та результатів. Наукове дослідження відзначається від дій самого успішного новатора, а концепція неодмінно повинна бути результатом теоретичного дослідження й культурного педагогічного проектування, що будь-який вчений, виконавши необхідні процедури, прийде по суті до одних і тих же результатів. Спробуємо й ми пройти шлях до виявлення основних незаперечних, детермінованих логікою історичного поступу сучасного суспільства концептуальних трас подальшого розвитку вузівської дисципліни „Фізичне виховання” в Україні з урахуванням завдання посилення її впливу на формування студента, як фізкультурно-діяльної особи та будівничого власного здоров'я.

Зауважимо з самого початку, сучасна, так би мовити „багато функціональна” дисципліна не може містити у назві вказівки лише на який-небудь один педагогічний процес: виховання, навчання, підготовку, розвиток тощо. Всі ці процеси, у тому чи іншому співвідношенні, повинні бути задіяні у кожній шкільній або вузівській навчальній дисципліні. І акцентування у назві предмету того або іншого педагогічного процесу може свідчити, принаймні, що відповідальні особи, повторюючи сформульовану за колишніх соціальних та політичних умов назву дисципліни, чи віддають данину традиції (але ж, хіба доцільне сліпе слідування традиціям при визначенні стратегії подальшого розвитку навчальної дисципліни?). Або не дали собі турботи поміркувати над сучасною і перспективною, точною і не сумнівною його назвою.

З огляду на вказане, даний навчальний предмет на початку ХХІ століття може називатись лише „Фізична культура” або навіть сміливо і по-європейському „Тілесна культура”. Тим самим від самого початку

намічаються шляхи інтеграції цієї дисципліни з іншими, перед за все, валеологією, що опікується питаннями здоров'я людини.

Визначимось, також, з нашим розумінням особливостей витоків цієї навчальної дисципліни, артефакція яких сягає XIX століття, як рефлексія робіт Іоганна Генріха Песталоцці та філантропістів. Бо саме ці витоки й визначили, що фізичне виховання в нашій країні стало саме таким навчальним предметом, яким воно є й до сьогодні. Ласло Кун у „Загальній історії фізичної культури і спорту” так описує соціальні передумови введення фізичного виховання у європейських школах наприкінці XIX століття (11).

Перша. Мануфактура, а потім початкові форми укрупненої машинної промисловості почали розділяти трудовий процес на окремі операції, однорідні рухи. З'ясування цих основних рухів стимулювало наукові дослідження фізіологічних і біомеханічних процесів, пов'язаних з руховими функціями людини.

Друга. Відбувалась докорінна перебудова військової техніки і тактики: „Особиста ініціатива воїнів була відсунута на задній план зімкнутим строем і залповим вогнем частин, вимуштруваних для спільних дій і механічного виконання команд... У той же час увага політичних керівників поступово зверталась до школи і громадських об'єднань, котрі видавались підходящими для того, щоб стрійові, за командами, вільні вправи і вправи на снарядах давали молоді своєрідну попередню військову підготовку” (46, с. 169).

Третя. Важливу роль відігравали національні прагнення до єдності і незалежності. Так, система гімнастичних вправ знайшла підходящий ґрунт у тих європейських народів – німців, італійців, чехів, поляків, хорватів, словенців і болгар, – де буржуазний рух за національне визволення і єдність знаходився у стадії інтенсивного розвитку.

Нарешті, *четверта.* Було визнано, що фізичні вправи зможуть проявити своє значення з точки зору охорони здоров'я, виховання і естетики лише за наявності організаційно оформленої структури, перед за все шляхом включення відповідної дисципліни до числа навчальних предметів загальноосвітньої школи.

Всі названі вихідні, що так чи інакше пізніше обумовлювали устрій шкільного фізичного виховання і в Російській Імперії, пояснюють тодішню неухвагу керівників народної освіти до гуманістичних підходів П. Ф. Лесгафта, який акцентував увагу до такого напрямку, як фізична освіта. Хоча, якщо бути об'єктивним, можливості цього підходу на той час треба кваліфікувати лише як своєчасну претензію до актуалізації у фізичному вихованні дидактичного принципу свідомості. До того

ж, слабка розвиненість науки, а мова може йти про стан педагогіки і психології, не дозволяла застосувати дієві педагогічні прийоми для реалізації ідей фізичної освіти на практиці. Саме про це, фактично, писав В. В. Горіневський, описуючи невдачі з розучуванням дитиною перевороту через голову за методикою Лесгафта не за показом, а лише за розповіддю (20).

За повною аналогією, хоча й з дещо іншим обґрунтуванням, формувались підвалини фізичного виховання в СРСР. Пошлемось на наступну декларацію руху пролеткульту: „Мета пролетарської фізичної культури: досягнути максимуму життєвості й виробництва людської машини, іншими словами, досягнути здоров'я, працездатності і витривалості (сили опору), мускульної сили, прудкості і психофізичних якостей – активності, енергії, відваги, холоднокровності, настирливості, рішучості, підприємливості, винахідливості” (24). Така задана орієнтація на ціль, як на систему утворюючий фактор, логічно привела її авторів при становленні радянської системи фізичного виховання до використання у якості базових основ навчального предмету підходів французьких методистів Г. Демені та Г. Ебера, котрі щиро обстоювали пріоритет вдосконалення утилітарних навичок і зосереджувались на прикладній військовій підготовці молоді.

Один із засновників вітчизняного фізичного виховання Є. О. Піонтковський у своїй книжці „Ебер та його природний метод фізичного виховання” (73) фактично пропонує використовувати відібрані Ебером випробування: біг на 100, 500 і 1500 метрів, лазіння по канату без допомоги ніг, стрибок у висоту з місця та з розбігу, стрибок у довжину з місця й з розбігу, піднімання ваги у 40 кілограмів, штовхання ядра, плавання та пірнання. Частина з цих випробувань не лише були включені до шкільних і вузівських навчальних програм та до комплексу «Готовий до праці та оборони» (ГПО), але й використовуються для оцінки фізичного стану школярів та студентів до сьогодні.

На цей же час приходить визначення підходів до прописування відповідних методик фізичного виховання в СРСР, жорстко орієнтованих на розвиток наперед заданих фізичних якостей. У якості аргументу до цієї тези, пошлемось на схему уроку з фізичного виховання, запропоновану відомим радянським теоретиком Г. О. Дюперроном.

„1. Йду на базар (марширування).

2. Привезли товар до лавки; приймання його з возу на руки, розкладання на полиці й під прилавок (вправи для рук, для тулуба, для ніг).

3. Привезли капусту – перекладання її до льоху (метання), привезли ящики з яблуками (спільне перенесення, піднімання).

4. Трапилась пожежа: їдуть пожежні; весь люд біжить дивитись (біг).

5. Всі допомагають качати воду (коригуючи вправи для м'язів спини і черевного пресу).

6. Пожежні налили багато води; аби дістатись до дому, вимушені перестрибувати через калюжі (стрибки).

7. Йдемо додому (марширування); втомились від усього (потягування з диханням)" (23).

Намічені підходи пізніше були підтримані, уточнені та розвинені через практику професійно-прикладної фізичної підготовки у професійно-технічних училищах, технікумах й у тих вузах, де ППФП була цілком адекватна у підготовці спеціалістів „вузького” профілю. Наприклад, вона стала у пригоді для майбутніх льотчиків в інститутах системи цивільної авіації. І навпаки, ідеї ППФП очевидно непридатні у формуванні діяльних спеціалістів широкого профілю, очікувані якості яких передбачають можливість продуктивно змінювати різні професійні позиції в залежності від назрілих змін у виробничих процесах та при виникненні нових ситуацій у їхній життєдіяльності. До того ж існує багато професій, наприклад, інженерних, учительських, економічних, тощо, де використання підходів ППФП було штучно „притягнуте за вуха”.

Причому, кількість таких спеціальностей, де конкретні (специфічні) фізичні якості фахівця не мають помітного впливу на результати його діяльності, невпинно зростає. Як правило, вимоги до тілесності фахівців зводяться до забезпечення сталого стану здоров'я, їхньої високої розумової працездатності та швидкого після робочого відновлення.

На початку XXI століття політична та економічна ситуація у державах, які утворились на території колишнього СРСР, *докорінно змінилась*. Отже тепер ми маємо свідомо повернутись до важливих надбань людства, а саме до праць відомих філософів та педагогів аби визначити шляхи подальшого розвитку освіти в Україні, як європейській державі. Саме внаслідок цього, у якості визначеної національною Доктриною розвитку освіти, загальної мети зусиль всіх педагогів, *на перший план має виходити формування свідомої та діяльної особистості учня та студента*.

Продовжуючи цю тезу, вкажемо, що перш за все освітяни повинні переосмислити через зміст всіх навчальних дисциплін, у тому числі й „Фізичну культуру”, філософський принцип еріmelia (грецьк – турбота про себе) який, починаючи з древньої античності, розглядається як основа поведінки у будь-якій формі активного життя людини, котра прагне не підкорятися омані духовної раціональності (116). Звертаючись

до витоків, а саме близько 385 року до Різдва Христового з'явився перший вищий навчальний заклад (створена філософом Платоном Академія), ми намагаємось відновити розуміння призначення ролі цього соціального інституту у структурі життєдіяльності суспільства.

Epimelia вимагає досягнення вміння людини переключати погляд із зовнішнього світу, з об'єктів природи і техніки на саму себе. Epimelia означає певний спосіб дій, які суб'єкт здійснює по відношенню до самого себе, коли людина змінює, очищає і перетворює сама себе. Мабуть, маючи на увазі саме цю особливість дійсної освіти, відомий російський фахівець-освітянин Микола Кареев в 1901 році у своїй праці „Ідеали загальної освіти” писав: „Ставлять питання не про те, що школа повинна зробити для людини, але про те, що вона з нею зробити повинна задля досягнення тих або інших, поза нею існуючих цілей – національних, державних, суспільних і т. ін. ”. І потім: „Освіта повинна мати на увазі перед за все саму людину, а вже потім суспільство” (35).

Розуміння минулості утилітарного за своєю сутністю радянського фізичного виховання з'явилося на межі 80-х – 90-х років минулого століття і було пред'явлене у публікаціях перед за все Д. Ареф'єва, В. Приходька, В. Столярова та деяких інших авторів. З'явилися нові педагогічні поняття „непрофесійна (неспеціальна) фізкультурна освіта” й „фізкультурна діяльність людини” (87, 90), пізніше були сформовані поняття „будівництво здоров'я” і „будівничий власного здоров'я” (80, 132), а також напрацьована педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти фізкультурно-діяльної особи та будівничого власного здоров'я. Вони, фактично, окреслили підходи до становлення через систему непрофесійної фізкультурної освіти креативної та діяльної особистості, яка свідомо й послідовно формує здоровий спосіб власного життя.

За рахунок освоєння і використання на практиці вказаних понять нова вузівська дисципліна „Фізична культура” може отримати механізми реального впливу на поширення серед молоді цінностей здоров'я, становлення у юнаків та дівчат індивідуально-значущих мотивів бути здоровими і працездатними, формування у них актуальних і необхідних для цього валеологічних знань, вмінь та навичок. Таким чином, на рівні теорії вже буде фактично вирішена проблема за діяння через предмет „Фізична культура” актуальних для кожної людини накопичених валеологічних знань.

Отож, представлене дозволяє задати досить конкретні концептуальні вимоги до змісту, форм та методів викладання сучасної дисципліни „Фізична культура”. Серед таких загальних орієнтирів, окрім традиційної направленості на досягнення *оптимального фізичного розвитку* кожної

молодої людини, що зберігаються у повній мірі й нині, можна насамперед назвати наступні:

- „Фізична культура” як наскрізний предмет, від дитячого садочка до вищої школи, повинна забезпечувати формування фізкультурно-діяльної особи та особи будівничого власного здоров’я;

- цю особливим чином освічену людину повинні відрізняти актуалізовані цінності досягнення й підтримання власного оптимального фізичного розвитку й здорового стану, наявність індивідуально значущих мотивів опанування засобами після робочого відновлення та досягнення високого рівня працездатності на будь-якому робочому місці;

- вона повинна мати відповідну суму засвоєних понять і знань, вмінь та навичок управління своєю психофізичною сферою, включаючи корекцію стану основних функцій організму, в залежності від періодичної зміни зовнішніх умов життя.

Аби з часом забезпечити трансформацію нинішнього „Фізичного виховання” до стану «Фізичної культури», потрібно розробити відповідний педагогічний проект. Власне, проектуванням прийнято називати процедуру розробки моделі бажаного об’єкту, а не створення й впровадження його самого (87, с. 150). Тож, *проектування представляє собою діяльність по створенню моделей таких додаткових елементів педагогічних систем, застосування яких до структури “дефектних” об’єктів переведе їх із стану не оптимального (або не ідеального), у бажаний оптимальний (або ж, ідеальний).*

В наших педагогічних дослідженнях ми використовували загальну схему *проектування*, напрацьовану у сучасній методології, яка застосовується незалежно від природи об’єкта, що проектується:

$$\Delta pr : [m\Psi' ; ml(\Psi)] \rightarrow mO ;$$
$$\Delta vn : (\Psi'O) \rightarrow \Psi , \text{де}$$

Δpr – процедура проектування;

Δvn – процедура впровадження;

$m\Psi'$ – модель практично неідеального об’єкта Ψ' відносно ідеалу $l(\Psi)$;

$ml(\Psi)$ – модельне формулювання ідеалу;

O – об’єкт, що проектується;

mO – модель об’єкта, що проектується, або ж *проект*;

Ψ – практично ідеальний об’єкт.

При цьому, під $m\Psi'$ ми маємо на увазі знання і уявлення про існуюче фізичне виховання студентів, яке поки що не має підсистеми непрофесійної фізкультурної освіти; $ml(\Psi)$ – модельні уявлення про

предмет „Фізична культура” з підсистемою непрофесійної фізкультурної освіти; O – підсистема непрофесійної фізкультурної освіти, яка нами проектується; mO – модель системи непрофесійної фізкультурної освіти, що проектується, яку ми й розглядаємо у якості бажаного педагогічного проекту; Ψ – вузівський навчальний предмет „Фізична культура” з підсистемою непрофесійної фізкультурної освіти.

Важливим тут є спосіб, через який забезпечується трансформація не ідеального об’єкта в ідеальний: $\Psi' \rightarrow \Psi$. Таке перетворення є продуктом системного доповнення практично не ідеального об’єкта якимось новим об’єктом O . Або ж ситуація, коли об’єкт O впроваджується в структуру Ψ' і за рахунок цього перетворює її в Ψ .

Ми виходимо з того, що педагогічне проектування вирішує свої практичні задачі, доповнюючи неідеальну ситуацію Ψ' якимось новим об’єктом O , раніше у цій системі відсутнім. Принциповим є те, що його не можна знайти чи побачити у Ψ' , його треба створити вперше. Діяльність по створенню mO ґрунтується на припущенні про існування або ж необхідність існування об’єкта O . І це припущення повинно бути прийняте як робоче, у ході здійснення Δnp . Конкретність у розумінні O досягається за допомогою аналізу $m\Psi'$ та $mI(\Psi)$, у процесі якого й розкриваються конструктивні ознаки об’єкта O , який передбачається спроектувати й створювати у подальшому.

Резюме. За звичай використовувалась така логіка визначення змісту занять з фізичного виховання студентів. У якості точки відліку при підборі засобів педагогічного впливу на них приймалися зафіксовані у наукових дослідженнях філогенетичні вікові особливості тілесності молодих людей. І фахівці, яким доручалось розробити відповідну навчальну програму з фізичного виховання, пов’язували зміст цих занять з особливостями подальшого філогенетичного формування психофізичної сфери у різні періоди дитинства (філогенез – від. грецьк. *phylon* – рід, плем’я та ... генез, процес історичного розвитку живих організмів як у цілому, так і окремих груп: видів, родів, класів). Так, наприклад, визначалось, що спочатку перевагу треба надати розвитку гнучкості і координації рухів, а вже потім швидкості, спритності і сили, на сам кінець витривалості.

Зараз, безперечно, ця схема, що раніше була направлена виключно на розвиток тілесності, повинна бути доповнена логікою формування свідомості фізкультурно-діяльної особи та бажаних рис особистості будівничого власного здоров’я. Мова йде про фактичне поєднання у навчальному процесі звичних завдань досягнення оптимального фізичного розвитку молоді людини і становлення її інтелектуальної

сфери, як майбутнього діяча фізичної культури і будівничого власного здоров'я.

Аби виконати таку процедуру, важливо окреслити „кінцевий результат“ багаторічних занять молоді фізичною культурою. Іншими словами, сформувані уявлення про риси та якості молодої людини, у якій, окрім оптимального фізичного розвитку, повинні бути актуалізовані цінності досягнення та підтримання здорового стану, усвідомлені мотиви фізкультурної діяльності й діяльності будівництва власного здоров'я, система засвоєних необхідних для цього понять та знань, вмій та навичок.

Такий „ідеал“ молоді фізично розвиненої та діяльної людини, що вступає у самостійне життя, який можна досить детально прописати на підставі вивчення існуючих прикладів фізкультурно-діяльних осіб і будівничих здоров'я, фактично стане орієнтиром для розробників наступних навчальних програм нового типу для вишів. „Відступаючи“ від нього крок за кроком назад, можна задати додаткові специфічні освітні вимоги до змісту предмету „Фізична культура“ від ВНЗ різних рівнів акредитації, з урахуванням специфіки їхніх спеціальностей, до початкової школи та дитсадочка включно.

3. 3. ОБГРУНТУВАННЯ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ, ЯК ОСНОВИ КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ «ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

Запропонована нижче концепція непрофесійної фізкультурної освіти є справді історичним феноменом, адже вона збагачує культуру фізичну, як частину світової культури. Дане твердження варто визнати очевидним фактом, адже в основу виконаних автором досліджень і розробок покладені визнані досягнення людства в таких областях, що обґрунтовують педагогічну практику. У тому числі (див. рис. 19): антична філософсько-освітня концепція (концепція ерімелія); теорія освіти і педагогічна антропологія; концепція фізичної освіти Петра Францовича Лесгафта; системно-мислєдіяльнісна методологія (СМД методологія).

Використані, також, положення філософії, педагогіки і психології стосовно освіти і виховання, мислення і свідомості, життя і діяльності людини.

Формування теоретичних основ до практики фізкультурної освіти людини варто розглядати, як закономірний етап у становленні нового циклу освіти, особливістю якого є поява особистості, яка опанувала знанням проектного типу й успішно вирішує проблему співвіднесення та використання природниче наукового знання зі своєю діяльністю, що розгортається. Ця особливість освіти була помічена, як об'єктивна

тенденція, із середини ХХ століття. Університет нового циклу освіти примітний прагненням до одержання і використання не тільки традиційного знання, але також знання про людський світ, як світ мислення і діяльності (68). Можна сказати й так: якщо релігійна картина світу прямо зв'язана з церквою, природниче наукова – із об'єктами природи і матеріальним виробництвом, то діяльнісна – із сучасними системами освіти. Причому, у кожній з цих картин необхідно і особливим чином присутня така, що її створює та засвоює людина.

Антична філолофсько-освітня концепція
Теорія освіти і педагогічна антропологія
Концепція фізичної освіти Петра Лесгафта
СМД методологія

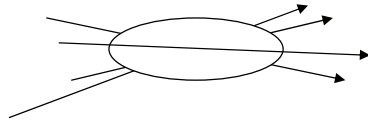


Рис. 19. „Місце” формування концепції непрофесійної фізкультурної освіти

Відповімо, також, на закономірне питання, чому саме на освіті як пріоритетному педагогічному процесі ми робимо акцент? Наші розробки відповідно до ідей педагогічної антропології не випадково присвячені фізкультурній освіті студентів, які, згідно існуючих вікових періодизацій, знаходяться в періоді пізньої юності чи ранньої дорослості, коли структура особистості, в основному, сформувалася. Адже, відмітимо, що роль власне виховного впливу по мірі переходу людини з дитячого і юнацького віку до дорослості поступово знижується, що додає складнощів до змісту діяльності педагогів вищої школи.

З іншого боку, у різні періоди існування суспільства у новий час та до наших днів співвідношення різних педагогічних процесів у ньому було не однакове. Так, наприклад, у СРСР пріоритет віддавався саме вихованню, як способу „ротації”, „відтворення” генерацій молоді на основі заданих ідеологією стабільних моральних і поведінкових орієнтирів. Однак у періоди зламу суспільно-економічних формацій ефективність раніше визначених шляхів педагогічного впливу різко знижується, а роль виховання зменшується. Аргументуючи цю тезу, пошлемося на висновок В. В. Розанова: „В епохи, що істотно доживають, коли всі керівні принципи життя ослабли і люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним і може бути укріплено тільки особистим надмірним зусиллям” (94, с. 129-130). І далі: „У подібні епохи усе, що робиться для виховання, є в сутності незначна, лише закриваюча очі на майбутність гра – є побудова стіни на фундаменті, плити якого ретельно укладаються в ґрунт що відвалюється від жерла вулкана. Нехай вони покладені міцно, нехай

шляхетною була праця трударів – через хвилину і їх самих, і результатів їхньої праці не буде” (там же, с. 130-131).

Сучасник Розанова, що також пережив події зламу в Росії на рубежі XIX-XX століть, Микола Кареев визначив суть гуманістичних вимог до процесу освіти. У праці „Ідеали загальної освіти”, він писав: „Особистість учня може бути для школи чи сама в собі метою, чи тільки засобом для цілей, для цієї особистості сторонніх, і відповідно з цим науці буде приділятися та чи інша роль, тобто чи шукання однієї істини, чи обґрунтування упереджених думок. Хто в особистості учня бачить самостійне Я, що у собі самому носить ціль свого існування, той не дозволить собі думати, начебто школа повинна робити щось інше, ніж розвивати духовне Я особи” (35, с. 82). І далі: „Якби в питаннях освіти ми висували на перший план, скажімо, тільки інтереси національної самобутності чи державної служби, зовсім ігноруючи потреби живої людської особистості, що має у самій собі мету свого існування, то бачили б у ній тільки одне із знарядь національного самозбереження чи одне з коліс державного механізму. Але давно вже було сказано: „Субота для людини, а не людина для суботи” (там же, с. 83). Нарешті: „Освіта, що ставить своєю метою розвиток особистості, тим самим сприяє виникненню і зміцненню особистої ініціативи, критичного відношення до навколишньої культурно-соціальної дійсності і прагненню втілювати у житті особисто усвідомлену істину й особисто усвідомлену справедливість” (там же, с. 84).

Як видно, останні обґрунтування виводять на перший план для нашої країни, а також для держав колишнього соціалістичного табору, що пережили злам соціально-економічної формації та знаходяться на етапі глибинних політичних і соціальних перетворень, процеси власне освіти молоді. Тож, згідно викладеного вище, наші зусилля й були зосереджені саме на фізкультурній освіті людини.

Одним з основних, фундаментальних положень концепції непрофесійної фізкультурної освіти є урахування і використання сформованого в західній античності принципу *epimelia*. Будучи важливим орієнтиром для освітніх систем, *epimelia* (чи турбота про себе) вимагає переключення погляду, уваги з навколишнього світу, з інших об'єктів на самого себе; спостереження за тим, що думає людина, що відбувається усередині її думки. *Epimelia* також означає дію, якою суб'єкт не тільки піклується про самого себе, але й змінює, очищає і перетворює себе (116, с. 284-285).

Існують три типи уміння (чи *techné*), тобто три типи відносин до учня, необхідні для освіти молоді людини в підході *epimelia*: наставляння

прикладом діяльного педагога, або інших значущих і впливових людей; наставлення знаннями; наставлення в труднощах, що формує здатності до виходу з важких і екстремальних ситуацій (Сократове *techne*).

Перед за все, підкреслимо цікаву і важливу для нас позитивну особливість екстремальності для формування особистості, яку у свій час помітив В. В. Розанов: „... Працею і нуждою виховується духовно здорове, сильне; геніальне ж у розумі чи особливо в характері виховується нещастям, незаслуженим, тривалим горем” (94, с. 128). Зрозуміло, що випадки плідного впливу екстремальності на розвиток людини чергуються з несприятливими слідами стресів. Але позитив цього механізму варто вивчати й вчитись його використовувати в процесі розв’язання складних практичних проблем педагогіки розвитку. Пізніше ми не раз повернемося до обговорення фактору екстремальності відповідно до педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти.

Діяльний учень, у процесі свого становлення, відповідно до концепції *epimelia*, повинен прагнути не до того, щоб яке-небудь знання прийшло на зміну його незнанню, але щоб відбутися як суб’єкту діяльності. Не суб’єкт, має стати справжнім суб’єктом, що визначається його відповідальним відношенням до власного „Я”. Отже, мова йде не про процеси *educare* (грецьк., виховання), але про прагнення забезпечити *educere* (виведення) людини до саморозвитку в поданих вище орієнтаціях, згідно принципу *epimelia*.

Всебічний розвиток „Я” й розглядається в якості кінцевої і єдиної мети, а саме турботи про себе. Конкретніше, це діяльність освіти, зосереджена на власному „Я”, здійснювана відносно самого себе. Адже: „... освіта являє собою кістяк індивіда перед обличчям подій” (116, с. 293).

У педагогів виникає закономірне питання, з якого віку можна підходити до становлення молоді людини, як суб’єкта власної діяльності, суб’єкта будівництва власного життя? Сьогодні прийнято вважати, що тільки після досягнення статевої зрілості (умовно в 14-16 років) запускається процес „народження духовної сутності людини – вона здобуває інтелект, здатність до міркування й абстрагування” (29, с. 11). Але очікувати повного розкриття інтелектуальних функцій ще рано: „Єдина діяльність, що може претендувати на адекватну відповідність своєрідності соціальної ситуації розвитку підлітка – це діяльність самовизначення” (31, с. 89).

У той же час, не варто недооцінювати роль самовизначення особистості: „Шлях самовизначення є... шлях „порятунку” від емпіричної залежності” умов життя. Воно передбачає „вміння людини виходити, виривати себе з причинно-наслідкової залежності, зі свого минулого, з попереднього стану”. Для цього їй потрібно знайти чи створити

внутрішній механізм, „за допомогою якого вона почне „розкривати” себе – для неї стануть можливими нові почуття та уявлення” (9, с. 34).

Ю. Репецький у статті „Концепція особистісного самовизначення: вихідні положення та спроба їхньої верифікації” відзначає наступну обставину. Одним з центральних, систему утворюючих факторів процесу особистісного самовизначення є активність, спрямована на добування позитивного особистісного смислу за допомогою рефлексивно обумовленого пошуку й розробки джерел позитивної самоповаги (93, с. 12).

I, далі, самосвідомість це насамперед процес, за допомогою якого людина пізнає себе, відноситься до самої себе. Це суб’єктна активність, що включає свідоме, цілеспрямоване застосування пізнавальних процесів, спрямованих на формування, підтримку, стабілізацію чи зміну „Я”. Тоді як саме відношення (чи зміст „Я”)... „народжується через зіткнення „Я” з мотивами (що визначають потребу в самореалізації), і являє собою результат оцінки себе і почуття прихильності чи симпатії до себе. Відношення до себе, виявляючи емоційно-ціннісне відношення людини до самої себе, виконує функцію зворотного зв’язку в життєдіяльності особистості, адекватно інформуючи її про ступінь успішності самореалізації” (там же, с. 8-9).

Нарешті: „Під самовизначенням ми розуміємо свідомий і довільний процес зміни особистісного уявлення про себе (свого „Я – образу”, „Я – концепції”), спрямований на збільшення реальності (імовірності) своєї самореалізації” (там же, с. 9). Як результат процесу самовизначення, Репецький бачить побудову задуму життя, що, на нашу думку, цілком може відбутися в процесі відповідно організованої освіти людини, котра формується. Тим самим, знаходження задуму замикає смислову цілісність особистості.

Оскільки задум життя являє собою когнитивно-переживальне утворення, то „задум дуже тісно зв’язаний з основними особистісними мотивами, у тому числі з мотивами самореалізації” (там же, с. 10). При цьому автор виділяє тільки дві найбільш загальні стратегії особистісного самовизначення, але обидві вони визначаються рефлексивною активністю. Перша реалізується через усвідомлення даності існуючого положення справ. Усвідомлення йде „знизу – вгору” – від реалізації конкретних, локальних цілей (задумів) до розуміння загального задуму життєдіяльності. У другому, активному змісті – це формування „належного” від абстрактного задуму (надзадачі) до його розробки у вигляді конкретних цілей і задач і пошуку особистісного змісту життя (там же, с. 10).

Як видно, у першому випадку процеси самовизначення й самореалізації йдуть паралельно, а в другому самовизначення передусе власне самореалізації людини.

Саме тут ми підходимо до розуміння глибинного змісту антропологічного принципу і антропотехнічної дії людини. „Антропологічний принцип – не теорія, але оригінальне психологічне пояснення розвитку дитини виступає... становленням авторства й універсальності саморозвитку” (61, с. 124). Антропологічний принцип „орієнтований на розвиток людини... обдарованої суб'єктивністю, є здатністю перетворювати свою життєдіяльність у предмет практичного перетворення” (100, с. 12).

Повертаючись до принципу ерімелія відзначимо, що турбота про себе тісно зв'язана з прагненням людини врятувати себе та інших. При цьому, врятувати себе означає підтримувати себе в стабільному стані, який ніщо не в силах порушити, які б події не відбувалися навколо. „Врятуватися” тут прислужується для позначення діяльності, що здійснюється протягом всього життя і єдиним виконавцем якої виступає сам суб'єкт.

М. Фуко підкреслює: „Виникає інверсія відносини між порятунком інших... і порятунком самого себе... Відповідно до Платона, варто піклуватися про себе, піклуючись про інших, і, якщо людина врятувала інших, то, тим самим, вона врятувала саму себе... Порятунок інших є наслідок, результат турботи про себе” (116, с. 301).

На нашу думку, процес і результати самовизначення детерміновані ступенем довіри особистості до самої себе. При цьому, „рівень довіри до себе пов'язаний із суб'єктивними уявленнями про власні можливості діяти відповідним чином” (99, с. 101). Звідси, „внутрішні зміни особистості можуть бути спрямовані у дві протилежні сторони – вбік творчого розвитку й у бік саморуїнування”.

„Усвідомлення власних можливостей, – відзначає Скрипкіна, – передусе постановці цілей і безпосередньо зв'язане з їхнім вибором. Емпіричне усвідомлення своїх можливостей припускає переживання „Я можу”, котрі слід розглядати як рефлексивне сприймання своїх можливостей”. І далі: „... Одного переживання „Я можу” зовсім недостатньо, для здійснення діяльності необхідно ще й вольове зусилля, але це вже наступний етап. Переживання „Я можу”, помножене на вольове зусилля, породжує той самий вектор „ціль – мотив”, з якого починається сама діяльність” (там же). Отож: „... Довіра виступає як механізм, засіб, що поєднує минуле і майбутнє людини в один цілісний процес... Оптимальний рівень довіри до себе в кінцевому підсумку припускає оволодіння здатністю до самореалізації у процесі свого життя” (там же, с. 102-103).

М. Фуко, який витратив чимало сил на дослідження концепції *epimelia/cura sui* („турбуйся про самого себе“), виявляє в її становленні три фази розвитку:

1) сократівсько-платонівська: поява поняття „*epimelia/cura sui*“ у філософії;

2) золотий вік турботи про себе і культури свого „Я“ (друге та перше ст. до н. е.);

3) перехід від філософської язичницької аскези до християнського аскетизму (IV та V ст. н. е.) (116, с. 44). Християнство збагатило плідну античну думку ідеєю особистості і ввело розуміння гуманності в його сучасному змісті. Саме тому християнство нині визнається за фундамент загальноєвропейської культурної ідентичності.

„Після гріхопадіння світ перетворився на лікарню, Христос – на першого лікаря... Хвороби-покарання, чи іспити, виліковуються за допомогою молитов, посту, благодатних дарунків і чудесних зцілень... Установлюється характерна для православ'я терпимість до народних цілителів“ (105, с. 86-87). „Фізичне здоров'я, – відмічає Кузьмик, – один з не багатьох аспектів життя, до якого небайдужі всі. Усі ми прагнемо пізнати таємниці повноцінного життя. На нашу думку, це насамперед дотримання вічних принципів християнської моралі, котра здатна подарувати людині здоровий спосіб життя“ (42, с. 373).

Виникнення перших уявлень про здоровий спосіб життя ототожують з іменем Гіппократа, який так визначив у своєму трактаті „Про здоровий спосіб життя“: „Отже, у відповідності з віком, порою року, звичкою, країною, місцевістю, будовою тіла слід влаштовувати і спосіб життя так, щоб ми могли протистояти і спеці і холодам, бо тільки таким чином досягається найкраще здоров'я“. Щодо категорії здоров'я, то ще в Древній Греції „... починає зароджуватись аксіологічний аспект поняття „здоров'я“, тобто особливо підкреслюється його соціальна значущість або загальнолюдська цінність. В античному світі... наявність здоров'я є основним критерієм для забезпечення інтелектуального розвитку підростаючого покоління“ (108, с. 43-44).

Християнство, що дало вказівки про шлях порятунку, активно оперує поняттям „аскетизм“. У Давньогрецькій історії „аскезис“ означало гімнастичні вправи, а ще пізніше у філософії, досягнення чеснот за допомогою вправи. Апостол Павло (1 Коринф., 1X, 24-27) вживає це поняття у двох значеннях: подвигу в ім'я виконання гімнастичних змагань і подвигу духовного творіння. „У творах святих отців термін „аскезис“ увійшов у загальне вживання і означає: пост, молитву, самоту, пильнування, й інші подвиги і позбавлення“ (38, с. 14). При цьому: „...

Людина не може обмежуватися як би тільки механічним засвоєнням таїнств. Від неї необхідне бажання й відповідне зусилля, про яке Спаситель говорить: „Царство небесне силою береться, і ті, що докладають зусилля, досягають його” (Мф. Х1, 12). Для порятунку необхідне співробітництво, як благодаті, так і вільної волі людини, що повинно йти шляхом аскетичних подвигів (там же).

Як відмічає Сущенко, концепція „турбуйся про самого себе”, що існувала до християнства, знову з’явиться в Олександрійській духовній традиції, як у вигляді християнської турботи у Філона і Плотіна, так і у вигляді християнської аскези Григорія Ниського. У середні віки на перший план виходить духовний компонент структури здорового способу життя людини. „... Фактично загальна релігійність стає могутнім спонукальним механізмом до виконання всіх релігійних ритуалів, у тому числі оздоровчих і гігієнічних правил. Біблія, як основа християнства, виступає своєрідним проповідником здорового способу життя людини” (108, с. 44-45).

Ми маємо відомості про поважне ставлення до дотримання здорового способу життя на Київській Русі. Термін „здоров’я” зустрічається вже в давніх писемних пам’ятках. Наприклад, руські княжичі зичили здоров’я половецькому хану Боняку (1140 р.), а посла половецького хана – князеві Святославу (1147 р.) (120, с. 210).

Згідно „Поучення” Володимира Мономаха (1053-1125), основою здорового способу життя є продуктивна трудова діяльність, боротьба з лінощами й постійне удосконалення своїх фізичних та розумових здібностей. Психічне здоров’я повинне ґрунтуватись на релігійних заповідях і передбачати комплекс високоморальних та етичних вчинків щодо оточуючих. Обов’язковим елементом життя людини була рухова активність, що визначалась постійними іграми в лови, військово-фізичними вправами та військовими походами. Загартування, раціональне харчування й особиста гігієна також входили складовими частинами до здорового способу життя. Основним методом формування у дітей здорового способу життя був особистий приклад батьків і старших (120, с. 215-216).

Минуло майже дві тисячі років, перш ніж Ж. Ж. Руссо, Г. В. Ф. Гегель та І. Кант по-новому розглянули явище діяльності і формуючої її освіти, розкривши їх механізми, показали, як „Я” змінює і перетворює себе. Гранично чітко суть антропологічного принципу в „моральних науках” подав М. Чернишевський. „... Принцип цей полягає в тому, що на людину потрібно дивитися як на одну істоту, що має тільки одну натуру, щоб не розрізувати людське життя на різні половини..., щоб розглядати кожну

сторону діяльності людини чи як діяльність всього організму..., чи якщо вона виявляється спеціальним відправленням якого-небудь особливого органу людського організму, то розглядати цей орган у його натуральному зв'язку зі всім організмом" (122, с. 252).

К. Р. Ушинський розкрив значення цілісного погляду людини на себе, як на об'єкт процесу освіти, у своїй педагогічній антропології. Важливим для теми, що ми розглядаємо, є таке зауваження: „Ще менш, ніж щиросердечними почуттями, вміємо ми користатися волею людини – цим могутнім важелем, що може змінювати не тільки душу, але й тіло з його впливом на душу. Гімнастика, як система довільних рухів, спрямованих до доцільної зміни фізичного організму, тільки ще починається, і важко побачити межі можливості її впливу не тільки на зміцнення тіла і розвиток тих чи інших його органів, але й на попередження хвороб та навіть лікування їх... А що ж таке гімнастичне лікування і фізичне виховання організму, як не виховання і лікування його волею людини”.

Антропологія сьогодні розглядає і вивчає людину з позицій діалектичної єдності її двоїстої природи – як соціальної істоти, суб'єкта історії, та як представника біологічного виду, живий організм. Г. Роот, відомий німецький педантрополог, бачить мету процесу формування людини в досягненні „... відповідальної поведінки, у якій людина знаходить сама себе і досягає свого найвищого призначення”. За Роотом, задача педантропології полягає в тому, щоб знайти й задіяти внутрішні, духовні передумови для становлення особистості у відповідальній, вольовій дії індивіда (130, с. 146). Роот підкреслює, саме головне на цьому шляху, це зміцнення в людині здатності до відповідальних дій, котрі, у комплексі взаємовпливів один на одного середовища і спадковості, сприяють вільному моральному вибору людини. Вирішальними для само визначення і вольової людини він визнає не спадкоємні (фізіологічні) особливості, але внутрішню духовну структуру, яку людина створює в собі в результаті спілкування й досвіду, навчання та освіти.

Тут ми знову зтикаємося з відповідальною місією екстремальності в реформуванні життєдіяльності, яка у той або інший спосіб вже склалась. О. Ф. Больнов стверджує, що через кризу завжди відкривається новий початок, тому „... усяке нове життя починається з кризи”. У кризі відбувається відновлення, „омолодження” людського життя (44).

У статті „Сприйняття суб'єктом інформації як загрозової” ми знаходимо свідчення, що суб'єкт переробляє таку інформацію по-іншому, ніж ту, яка не містить загрозового змісту. Маються на увазі такі когнітивні процеси, як сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, тощо. „Оцінка особистісної значущості загрозової інформації активізує стратегію

концентрації уваги на цій інформації. Вона супроводжується появою відповідних когнітивних, афективних, поведінкових та фізіологічних патернів, еволюційно спрямованих на виживання та забезпечення безпеки” (69, с. 93).

Активація способу перероблення інформації, у якому переважає установка на загрозу, характеризується: 1) автономним збудженням – підготовкою до захисних дій; 2) поведінковою мобілізацією та блокуванням, тобто підготовкою до виходу з ситуації або запобігання їй, щоб зменшити ризик і небезпеку; 3) звуженням векторів когнітивних зусиль, їх концентрацією на загрозовій інформації; 4) відчуттям страху; 5) підвищеною увагою до всіх ознак загрози. Автори статті відмічають, цікаву обставину: „Зазначені вище особливості поведінки спостерігали як в разі клінічної тривоги, так і в ході лабораторних досліджень, у яких моделювалась нормальна тривога” (69, с. 94).

Як наслідок, настанова на селективне сприйняття загрозової інформації, сформована на етапі активації, домінує далі, нав'язуючи індивідууму тривожні думки. Є також експериментальні дані, що свідчать про краще не довільне запам'ятовування загрозової інформації через хвилювання, яке переживає індивідуум, і концентрацію уваги на загрозовій інформації. Важливо, коли особа від рефлектує власні думки і почуття, пов'язані із загрозою, тривога може зменшитись завдяки більш конструктивному переосмисленню ситуації, в результаті чого людина „знижує” ймовірність або рівень загрози і „підвищує” власні можливості подолання важкої ситуації (69, с. 95-96).

Продовжуючи обговорення історичних і культурних підстав концепції непрофесійної фізкультурної освіти, необхідно відзначити, що найбільш тісно ідеї фізкультурної освіти людини зв'язані з концепцією „фізичної освіти” П. Ф. Лесгафта (1837-1909). Але до початку ХХ століття вже сформувалися теоретичні і методичні основи навчальної дисципліни „Фізичне виховання”, орієнтованої на забезпечення фізичного розвитку. У найбільш концентрованому виді ідею цього утилітарного предмету виражали методичні системи французів Г. Демені і Г. Ебера. Процес фізичного виховання вони бачили через серію жорстко нормованих уроків, зв'язаних між собою закономірностями розвитку заданих фізичних якостей. Викладач, у даному випадку, виступає як методист, який забезпечує реалізацію заздалегідь сформованої навчальної програми.

Піонтерковський у книзі „Ебер і його природний метод фізичного виховання” писав: „У даний час питання про раціональну постановку фізичного виховання є тісно зв'язаним з питаннями раціоналізації виробництва і наукової організації праці. На перший погляд здавалося б

дивним зв'язувати ці різні питання, але при ближчому розгляді й аналізі ми повинні будемо переконатися, що зв'язок цей цілком логічний і впливає із самої суті справи" (73, с. 3). Як він показує, фізичне виховання в СРСР, вже на перших етапах свого становлення, було жорстко детерміновано цілями тотальної фізичної підготовки, у тому числі професійно-прикладної фізичної підготовки до фізичної праці.

Принципово інший підхід до фізичного виховання, розглядаючи його як повноцінну навчальну дисципліну, з усіма властивими їй педагогічними процесами, намічав П. Ф. Лесгафт. Приділимо відповідну й належну увагу обговоренню суті його концепції. Як відзначав історик Г. Г. Шахвердов, „... освіта за Лесгафтом повинна дати дитині не тільки вміння свідомо роз'єднувати, порівнювати, вивчати й знову синтезувати одержувані нею відчуття і враження, зробивши з них відповідні наукові висновки, але також свідомо відноситися до своїх рухів, дій і вчинків... . Молода людина повинна навчитися замислюватись над внутрішніми логічними зв'язками наукових висновків з тими передумовами, з яких вони випливають. Правильно поставлена освіта і навчання повинні забезпечити їй не тільки накопичення знань, але й глибоке розуміння придбаних знань, їхнє значення для практичної діяльності" (125, т. 1, с. 52-53). В уявленнях Лесгафта фізична освіта повинна стати частиною освоєної і свідомо застосованої людиною області культури, накопиченої всім попереднім історичним досвідом.

Важливо відмітити важливе значення передбачень Лесгафта, адже без процесу *освіти*, як показав весь подальший досвід поширення фізичної культури в СРСР і Україні, свідоме входження людини в систему фізкультурної діяльності не відбувається, тому що при цьому не вирішується проблема включення її вищих інтелектуальних функцій.

Л. С. Виготський так пояснив цей феномен: „... Без функції знаку немає вищої поведінки і мислення ... Сигніфікативна (пов'язана з активним вживанням знаків) структура є загальним законом побудови вищих форм поведінки. Центральна роль у динаміці процесів цього типу належить мові... Функціональне вживання слова чи іншого знаку в якості засобу активного направлення уваги, розчленування і виділення ознак, їхнього абстрагування й синтезу є основою і необхідною частиною всього процесу в цілому; освіта є результатом складної активної діяльності (оперування словом або знаком), у якому беруть участь всі основні інтелектуальні функції у своєрідному їх сполученні" (12, с. 51-52). Відповідно до визначення, яке міститься у „Філософському енциклопедичному словнику": „Знак – матеріальний предмет (явище, подія), що виступає як представник якогось іншого предмету, властивості

чи відносини і використовується для придбання, збереження, переробки та передачі повідомлень (інформації, знань)”.

Випереджаючи роботи Виготського, П. Ф. Лесгафт відмічав: „Як загальне явище виявляється: чим менше розумово розвинена людина, чим вона навчилась менше виводити загальні закони й істини і застосовувати їх, тим більше вона обмежується однією зовнішністю і дрібними подробицями, ніколи не може дивитися глибше, осягати істини і передбачати явища. Передбачення є відмінною і невід’ємною ознакою розуміння... Без теорії неможлива ніяка наукова діяльність, без теорії також неможливе й істинно людське життя, і практика окремої особи повинна узгоджуватися та впливати з теоретичних її понять” (49, т. 3, с. 201).

Як ми побачимо далі, *фізкультурна діяльність і діяльність будівництва здоров’я розгортаються людиною, як своєрідний завчасно підготовлений експеримент зі своєю тілесністю, і не можуть будуватись інакше, ніж на припущенні про можливість досягнення в майбутньому значимих для неї позитивних ефектів.* І навпаки, як свідчать численні дослідження, проведені в нашій країні за часів СРСР і пізніше, найбільш розповсюдженою причиною нездатності включитися в систематичні фізкультурно-оздоровчі і рекреаційні заняття називаються нездатність організувати себе і безвольність.

Цей парадокс насправді закономірно впливає із суті так влаштованого до сьогодні фізичного виховання, коли студент, поставлений у позицію, фактично, сліпого виконавця команд викладача. У той же час: „Воля може бути вироблена тільки діяльністю розуму, – відзначав Лесгафт, – і не може складатися з повторення знань, зібраних пам’яттю, відтворених по їхній асоціації, не засвоєних аналізом і не перевічених досвідом. Ясно, що для цього необхідний розвиток розуму, а це можливо тільки при строгому роз’єднанні одержуваних вражень за часом, поступовому і послідовному посиленні розумової діяльності як аналітичної, так і синтетичної... Прояв істинного характеру зв’язаний з відповідним ступенем розумового й морального розвитку” (49, т. 1, с. 208-209).

Лесгафт вірно розводив, не розглядав як подібні процеси навчання та освіти. Бачив нездатність навчальних предметів, що припускають лише засвоєння передбаченого обсягу знань, сформувані активну і діяльну особистість. До їхнього числа з повним правом можна віднести нинішній теоретичний розділ програм по фізичному вихованню, а також навчальний матеріал „Валеології”. „Усякий... описовий предмет може сприяти тільки розвитку пам’яті, що, звичайно, ще не є освіта: якщо ми

дамо тому, хто займається, тільки знання, то він не зможе розуміти явища, які зустрінуться йому в житті” (49, т. 4, с. 348).

У той же час: „Задача загальної фізичної освіти (або непрофесійної фізкультурної освіти, як ми її називаємо сьогодні, *авт.*), може складатися тільки в тім, щоб навчити молоду людину свідомо діяти і перевіряти розумову свою діяльність... Метою науки повинно бути самостійне вироблення й засвоєння загальних положень та істин... Освітою ми бажаємо знищити сваволю в міркуваннях і діях людини, навчивши її розуміти й напрацьовувати істину” (49, т. 4, с. 340, 342, 348).

Лесгафт показав неможливість шляхом перевірки засвоєння знань визначити готовність до діяльності. „Ми... думаємо, що раз молода людина підготовлена до іспиту, витримала його, цим вже усе зроблено, – ми не запитуємо, одержала вона освіту чи ні, чи навчилася вона справлятися з тими перешкодами, які їй поставить життя. Книжкові уявлення, звичайно, не дадуть їй цього, раз у неї немає своїх власних реальних уявлень... Тільки те, що ми дійсно засвоїли, зрозуміли, перетворили в плоть і кров нашу, ввійде в наше життя” (49, т. 4, с. 348-349). „Якщо навчання відбувається тільки книжкове, словесне чи, скажімо, класичне, то з одних книг освіта не складається. Насправді за допомогою одних книжок людина не підготовляється, вона зовсім далека від життя; абстрактне мислення у неї не розвивається, тому що вона не набирає достатнього матеріалу, досить ясних уявлень, щоб порівнянням переводити їх у думку, поняття” (49, т. 2, с. 322).

Це положення автор розкриває: „... Якщо при розумовій освіті засвоювалися не одні тільки знання, а розумова робота була роз’єднана за часом, внаслідок чого розвилося абстрактне мислення, засвоїлися загальні поняття й істини..., керуючись цими істинами, можна з’ясувати для себе окремі явища. Але все ж таки необхідно, щоб вони були перевірені спостереженням і життєвим досвідом, інакше ці істини не будуть служити підставою самостійних, індивідуальних проявів людини. Істини, засвоєні пам’яттю і не перевірені досвідом... не можуть ще бути підставою дій людини і служити фундаментом вольових її відправлень, тому що для цього необхідне повне їхнє засвоєння, необхідна та підготовка, коли усвідомлюється все їхнє значення і застосування” (49, т. 1, с. 230-231).

Лесгафт застерігав і проти зневаги індивідуальним підходом, проти створення програм фізичного виховання для „натаскування” людей на окремі трудові операції. Якщо з цим можна погодитися при підготовці не кваліфікованих працівників, вважав він, то такі дії геть-чисто не годяться при освіті інтелігента. „Якщо ми задовольняємося грубими ремісниками, котрі не розуміють свої справи й не здатні до творчих проявів, то ми

можемо дотримуватись такої методики; але, якщо ми хочемо мати майстрами людей мислячих, ми не повинні триматися вузького шляху – ми повинні починати також із загальних прийомів. Отже, чим ширше загальна освіта людини, чим більше її розуміння життєвих явищ, чим краще вона знайома із загальними прийомами, тим краще вона справиться з кожною окремою справою, яку дадуть їй в руки, тим більше вона буде в змозі видозмінювати її, вкладати в неї душу. Якщо ж ми ознайомимо людину лише з окремими прийомами, то вона ніколи не розвернеться так, як тому відповідають її темперамент, здібності та інші якості” (49, т. 4, с. 346).

При цьому, Лесгафт високо оцінював роль мови у процесі фізичної освіти, яка мобілізує мислення учня. „Із усіма необхідними діями треба знайомити осіб, які займаються, неодмінно по слову, а не по показаному. Цьому основному положенню необхідно строго слідувати при всіх фізичних заняттях. Сприймати об’єкт зором легше, сприймати його за описом, слухом – стужніше..., вимагає... більшої уваги... Бачити можна багато, але освіта, тобто уявний образ, цим шляхом ще не виходить, а залишається тільки враження картини, що легко згладжується, не залишаючи сліду... Якщо це буде уявлення про дію, що її запропоновано зробити і яке (людина) засвоїла слухом, тобто по слову, то вона тільки тоді зуміє свідомо застосувати його в житті, коли сама виконає цю дію, й у такий спосіб уявлення про неї з примарного переведе в ясне” (49, т. 2, с. 321-322).

Він відзначав, далі: „Джон Локк стверджував, що існує не один, а два джерела ідей, а саме: відчуття і рефлексія... Хоча відчуття й складає джерело більшої частини наших ідей, але існує ще джерело, з якого досвід здобуває ідеї для розуму; і це джерело (рефлексія), що „хоча й не є почуття, тому що не має справи із зовнішніми предметами, але дуже подібне до почуттів і може бути назване внутрішнім почуттям”. Локк визнає почуття джерелом усякого чуттєвого знання, а рефлексію – джерелом відверненого (ідеального) розуміння” (42, т. 1, с. 170).

Як ми побачимо далі, і на рубежі XIX-XX століття, а також на початку третього тисячоліття однаково важливо врахувати думку Лесгафта щодо обмежених можливостей участі медичних працівників у педагогічному по своїй суті процесі прилучення людини до досягнень фізичної культури. Це тим більше цікаво, адже він випускник петербурзької медико-хірургічної академії, фахівець в області анатомії, доктор медицини і хірургії і, отже, його думка є цілком професійною. „Наші педагоги. .. – писав він, – завжди радяться з лікарями з питань про фізичний розвиток дитини. Насправді ж лікар зовсім некомпетентна особа з фізичної освіти в школі: це питання чисто педагогічні, а лікар не педагог, у нього зовсім інші задачі, інші

прагнення. Лікар у кращому випадку знайомий з фізіологією, тим часом як науково освічений педагог неодмінно повинен бути психологом. Лікар переслідує хворобу як зло і бажає її викоринити, тим часом як педагог намагається підтримати добрі прояви дитини... Лікар вивчає медицину, але не вивчає педагогіку. Один не може замінити іншого, не може зайняти місце іншого" (49, т. 2, с. 318).

Резюме. Відповімо на важливе запитання, чому гуманістичні підходи і педагогічні ідеї Лесгафта не були використані за його життя і навіть пізніше?

По-перше, педагогічна концепція, не підкріплена відповідними педагогічними засобами, формами і методами, не може бути зреалізованою. Тоді як наприкінці XIX – на початку XX століття недостатній рівень розвитку педагогіки і психології не дозволяв створити дієві методики й педагогічні технології. Пошлемося на думку сучасника Петра Францовича, відомого вченого і методиста Горіневського. Відзначаючи, що він (Лесгафт – *авт.*) встановив зв'язок між фізичним, розумовим і моральним вихованням, Горіневський писав: „Гімнастика Лесгафта набула великої популярності як істинно педагогічна система фізичних вправ, спрямована на удосконалювання фізичних і морально-вольових якостей людської особистості“. Однак: „...Вона дуже туго прищеплювалася в школі; вона носила дуже теоретичний характер і, за відгуками практиків, була нудна. Вправи не за показом, а за розповіддю представляли занадто важку задачу для дітей молодшого і середнього шкільного віку; окрім цього, слід зазначити, що, захоплюючись гімнастикою, багато послідовників Лесгафта забували його вказівки про необхідність застосування природних рухів, рухливих народних ігор та ігнорували введення нормативів" (20).

По-друге, партійні й державні установки, прийняті в СРСР для використання фізичного виховання, насамперед для можливо більш надійного формування тілесності молодої людини, загартованої як для праці, так і для оборони, перетворювали концепцію Лесгафта в щось другорядне й не актуальне для громадського життя.

І все-таки, педагогічні погляди Лесгафта з повним правом необхідно розглядати, як важливий фрагмент основ, на яких побудована концепція фізкультурної освіти. Важливо, що ідеї Петра Францовича ґрунтувалися на культурних уявленнях автора про сутність освіти, ролі людського розуміння, наукових понять і знань у процесі формування фізкультурно-діяльної особистості, розумінні місця педагогічної антропології у вирішенні задач самовизначення людини до свідомого застосування засобів фізичної культури.

3. 4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПЦІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Системно-миследіяльнісна методологія (СМД методологія) виникла та оформилась в ході робіт Московського методологічного гуртка, створеного в 1953 році (керівник Георгій Петрович Щедровицький). В різні роки до складу ММК входили Олександр Зіновієв, Борис Грушин, Василь Давидов, Владислав Столяров та інші відомі філософи, соціологи, психологи та педагоги. СМД методологія, як своєрідний спосіб практичного освоєння світу дійсністю мислення та діяльності, сформуvala ряд понять, що доповнюють відомі філософські й наукові закони та категорії. Серед них ряд таких, у тому числі започаткованих Дніпропетровським методологічним гуртком, що використані при формуванні педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти людини (НФО).

Серед них, насамперед, це відрефлектовані та наочно представлені *картини світу*, у рамках яких організується світосприймання. Картина світу (КС) – це максимально широка, розвинена система поглядів, що оформилась і поширилась у суспільстві, яка пояснює устрій, розвиток і функціонування Всесвіту, природи, суспільства й людини та має у своїй основі відповідні глибинні вихідні культурно-історичні підстави. Історія розвитку Європейської цивілізації дозволяє виділити ряд основних КС, а саме релігійну (християнську), причинно-механістичну, природниче наукову та миследіяльнісну.

На нашу думку, випускник сучасного університету повинен, як мінімум, мати уявлення про різні картини світу і розуміти як, у зв'язку з особливостями сприймання різних картин, влаштовані його власні свідомість та мислення. Тобто, яка КС ним сприйнята, як базова, для влаштування своєї життєдіяльності? Ще більш важливо сучасній людині глибоко розумітись на особливостях кожної картини світу, бо саме це дозволяє розкрити, у границях окремої картини, всі можливості діючої людини, яка вирішує ті або інші питання організації своєї власної миследіяльності і життєдіяльності. Оптимально ж, у зв'язку з вирішенням завдань гуманітаризації вищої освіти, сформуvати здатність молодой людини сприймати як ціле, як систему, три картини світу. І, це є головним, вона повинна бути у змозі свідомо вибудовувати свою професійну діяльність й життєдіяльність взагалі в границях природниче наукової й миследіяльнісної КС, розуміти і застосовувати вимоги до організації людського життя, що впливають з релігійної КС.

До речі, як показав проведений нами педагогічний експеримент, описаний в кінці розділу, формування мислєдїяльнїсної КС у студентів цїлком можливо в рамках предмету „Фїзична культура“, що ми покажемо далї в ходї обговорення його результатів.

Справа в тїм, що прийняття тїєї чи їншої картини свїту, як головної для себе, принципово впливає на вїдношення людини до рїзних аспектів власної життєдїяльності, у тому числї до свого здоров'я. Мислєдїяльнїсна картина ї, вїдповїдно до неї, зайнята людиною позицїя, цїлком вїдповїдає самовизначенню будївничого власного здоров'я. Тодї як перевага природничо-наукової, може перевести людину в такого собї «споживача медичних послуг», повною мїрою залежного вїд якостї роботи установ системи охорони здоров'я. *Мїж тим, жодна країна свїту допоки не створила таку систему охорони здоров'я, яка б взяла на себе всю повноту вїдповїдальностї за дїєву профїлактику ї надання своєчасних ї якїсних медичних послуг всьому населенню без виключення.*

Як вїдомо, реформа охорони здоров'я у США, їнїціатором якої став Президент країни Б. Обама, передбачає значне розширення кола осіб, якї мають право на медичне страхування, ї це означає бїльшу доступнїсть для людей їснуючої системи медичної допомоги. Але ми ранїше зазначали, що „здоров'я“ ї „вїдсутнїсть захворювань“ не одне ї те саме. Ознаки дїйсно здорової людини, це її спроможнїсть управляти станом своєї працездатностї ї вїдновлення, можливїсть свїдомо та результативно пїдвищувати свїй потенцїал конкурентноздатностї за рахунок набування якостей особи, якї вїд неї вимагає отримане робоче мїсце, це також недопущення стану хронїчної перевтоми тощо. Їншими словами, дїйсно здоровою людиною, є та, яка такою себе робить, а перїодично виникаючі збої у станї свого здоров'я вона здатна, отримуючи необхїдну допомогу медиків, долати.

Що ж до релїгїйної картини свїту, то її сприйняття дозволяє людинї знайти вїдповїдї на багато питань про своє життя та здоров'я ї впливати на становлення власного здорового способу життя. Хоча, само по собї оволодїння здоров'ям для людини релїгїйної не є самоцїллю. Здоров'я тут впливає, як похїдне вїд наслїдків життєдїяльності, приведеної у вїдповїднїсть до заповїдей Спасителя. Бо ж, згїдно догматів православ'я, хвороби людини виникають як покарання за скоєнї нею гріхи. Грїхом же вважається будь-яка провина, удавана чи дїєю, що є порушенням заповїдей, даних Богом. У той же час, виняткова увага православної релїгїї до стану духу людини, прагнення опанувати тїлеснїстю ї досягти придушення плотї, привели у свїй час до культу аскези – усїякого гноблення плотї в їнтересах зростання духовностї. Сприймаючи вїдомї

Божі заповіді, як безперечні моральні орієнтири, вкрай важливі для виховання людини і складання вимог до її життя в суспільстві, треба відзначити, що і в наш час релігійна картина світу істотно доповнює можливості мислєдїяльностї картини в контекстї формування моральностї фізкультурно-дїяльностї особистостї і будівничого власного здоров'я.

Таким чином, важливим орієнтиром для визначення змісту, форм і методів непрофесійної фізкультурної освіти є досягнення такого *світосприймання студентів, яке б відповідало самовизначенню дїяльностї особистостї до опанування власним здоров'ям.*

Важливою умовою запуску процесів фізкультурної освіти людини ми вважаємо штучне *створення в навчальному процесі екстремальної ситуації*, що породжує стан тривожностї особи різного ступеню. Теорія педагогїки вже розпочала вивчати можливостї використання окремих негативних емоцій, наприклад, страху. О. Ф. Попова так формулює досліджені нею різні функції страху в навчальному процесі.

Оціночна. Тут страх виступає попередньою оцінкою ірраціональних модусів внутрішньої чи зовнішньої рефлексії. Ця функція, також, дозволяє визначити ступінь своєї залежностї від іншої людини, чи самодостатностї якостей іншого для здійснення активної експансії у навколишній соціум.

Функція, що сигналізує. Вона визначає шляхи аналітичної роботи механізмів відображення, „фільтрації” сигналів, що усвідомлюються, в залежностї від ступеню їхньої значимостї для людини.

Регулююча функція. Складається з мобілізації наявних ресурсів на найбільш загрозливих ділянках, полягає у забезпеченні оптимального психофізіологічного стану людини в цілому та у його підструктурах.

Евристична функція. Її суть складається в напрацюванні універсальних засобів передбачення, подолання й недопущення подальших деструктивних ситуацій та станів. Говорячи інакше, ця функція зв'язана зі звільненням людини від страху.

Нарешті, функція що активізує. Це функція самозбереження й розвитку душі, розуму людини (77, с. 18).

Викликає інтерес представлена автором схематизація, з якої наочно видно вплив страху різного ступеню на емоційні стани людини в ході педагогічного процесу. Згідно з Поповою, лише стан жаху, як крайній ступінь прояву страху, характеризується тут очевидно негативними наслідками (див. рис. 20).

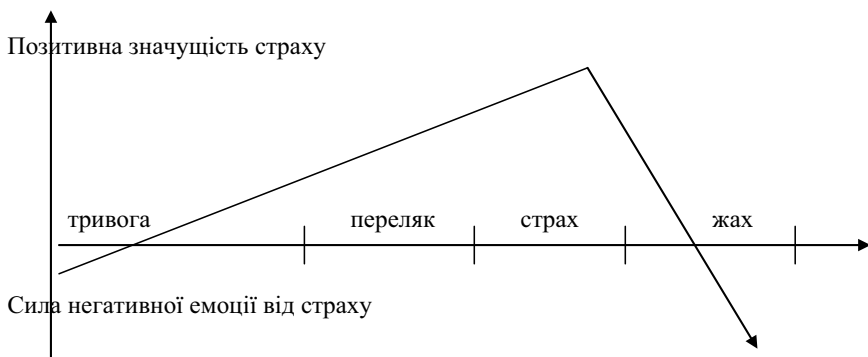


Рис. 20. Позитивні й негативні стани людини, яка відчуває страх (за О. Ф. Поповою)

Будь-яка діяльність людини, у тому числі й фізкультурна діяльність, ініціюється, підтримується і перестає існувати під впливом мотивів, емоцій і потреб людини. Однак, як затверджує Шкуркін у дисертаційному дослідженні „Мотиви як фактор ефективності навчальної діяльності студентів медичного вузу”, потреби самі по собі не спонукають людину до діяльності. Відбиваючись у вигляді мотивів, вони поєднуються із ситуаціями й умовами, у яких можуть бути задоволені (39). Мотиви відповідають на запитання, заради чого здійснюється та чи інша діяльність. Специфіка мотивів, що спонукають людину до відповідної діяльності, визначається потребами, що й задовольняються в цій діяльності.

СМД методологія створила особливу практику освіти діяльної людини, а саме організаційно-діяльнісну гру (ОДГ) і організаційно-навчальну гру (ОНГ), у яких екстремальна ситуація задається штучно і є невід’ємним атрибутом ігор такого типу. Процес мислєдіяльності в умовах ОДГ та ОНГ, як важлива складова фізкультурної освіти людини, являє собою роботу по забезпеченню змін у свідомості людини в орієнтації на прийняття нею мислєдіяльнісної картини світу і, зрештою, на самовизначення до фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров’я.

Свідомість людини являє собою унікальну, неповторну сукупність інтеріоризованих та „розфарбованих” емоціями наслідків від отриманих вражень і знань, переломлених кризь індивідуальне світосприймання. Свідомість особистості, що формується, утворюється та змінюється, трансформується в основному в результаті зовнішніх впливів. В результаті таких впливів у людини складається власна базова система цінностей і потреб, мотивів і установок, понять і знань, що визначають суть того чи іншого її самовизначення щодо різних аспектів життєдіяльності.

При цьому, зазвичай доросла людина змінює себе, точніше, фрагменти сформованої системи світогляду, зміст і характер своєї життєдіяльності лише в надзвичайних, екстремальних обставинах. Поряд з можливим могутнім природним зовнішнім впливом, нерідко випадковим, роль такого спеціального, наперед передбаченого „пускового механізму” трансформації структури особистості через активізацію її власної мислєдіяльності (МД) може виконати спеціально влаштований, штучний педагогічний процес. При цьому, ми вважаємо за необхідне розрізнати діяльність і мислєдіяльність (остання необхідно пов’язана з конкретною людиною). І якщо ми вживаємо поняття мислєдіяльність, то мова завжди йде про дану особу, індивіда.

Можна припустити, що тип впливів, коли процеси МД особи свідомо педагогічно забезпечені, організовані й спрямовані, носить більш могутній характер, ніж випадкові зовнішні подразники. Такі впливи ведуть до переструктурування свідомості немов би „із середини” за рахунок виникнення та фіксації важливих для людини яскравих „прозорінь”, або ж нових образів, онтологічних картин, наукових та філософських понять, які реально й „за адресою” впливають на потрібні педагогу зміни в структурі особистості.

Роль процесів МД тут варто зв’язувати зі здатністю особистості задіяти структури інтелекту, що пов’язані з проявом індивідуального „само-”. „Я” і „само-” не тотожні: самосвідомість і самодіяльність можливі, коли особистість, як суспільна людина, уже відбулася, що примітне в педагогіці і психології настанням періоду дорослості, який припадає на період студентства. Тільки тепер до засвоєного людиною історичного й соціального досвіду може додаватись те, що Л. С. Виготський назвав подвоєним досвідом: „Праця повторює в рухах рук і змінах матеріалу те, що колись зроблено в уявленні працівника мов би з моделями цих же рухів і цього ж матеріалу... Тепер нова частина формули поведінки людини прийме такий вид: історичний досвід, соціальний досвід, подвоєний досвід... Поведінка є система реакцій, що перемогли” (12). Як видно з поданого, педагогічний вплив у процесі фізкультурної освіти людини, на відміну від її інформування, використовуючи представлені механізми, саме й повинен прагнути до реального впливу на поведінку і зміст життєдіяльності особистості студента.

Отож, завдяки екстремальності, що виникла:

- у людини виникає необхідна для процесів наступних змін організованість, зібраність свідомості подібна до відомого в спорті передстартового стану;

- в результаті появи деякої ідеї щодо подолання екстремальності, формуються уявлення про можливий спосіб виходу з неї. А вже потім оформлюються ціль, розлогий задум, проект і програма фізкультурної діяльності чи діяльності будівництва здоров'я;

- в орієнтації на створені ідеальні конструкції настають процеси вольової самоорганізації, що підтримують наступні етапи фізкультурної діяльності, яка розгортається;

- формується особливе середовище існування людини, як такий спеціально створюваний нею простір у навколишньому світі, де втілюються задумані проекти і програми будівництва здоров'я;

- нарешті, у випадку досягнення перших позитивних ефектів від витрачених зусиль й пережитого задоволення відчуття свого нового фізичного стану та ефекту здоров'я, що переживає людина, відбувається закріплення у подальшій життєдіяльності нових форм поведінки та діяльності. Тепер вже можна вести мову про існуючий факт фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я у життєдіяльності даної людини.

Як бачимо, в екстремальності перевіряється і переглядається система цінностей. Адже екстремальність, що веде до напруження всіх життєвих сил, найчастіше демонструє людині, що пасивний спосіб життя та детренованість створюють загрозу не тільки здоров'ю, але й, інколи, самому її існуванню. Звідси неминучість непростого вибору: прагнути зберегти фізкультурно-пасивний спосіб життя, погоджуючись на очевидний ризик втрати зовнішньої привабливості, працездатності і здоров'я в надії на медицину, чи приступати до його докорінної зміни, аби підвищити власний життєвий потенціал?

Останнє в системі непрофесійної фізкультурної освіти стає можливим, коли студент співвідносить свої цінності з цінностями і способом життя близької йому за духом особистості (педагога, іншої відомої та авторитетної людини), що подає наочний діяльний приклад будівничого здоров'я. Адже ще К. Д. Ушинський підкреслював: „Людські вчинки є наслідком багатьох конкуруючих причин: по-перше – характеру і самовизначення людини; по-друге – впливу зовнішнього середовища і, по-третє, впливу суспільства, у якому вона живе, а також того положення, що займає в суспільстві”.

Перехід через екстремальність, подолання її за рахунок розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я насправді означає прийняття й використання людиною відповідних норм культури. Звідси, екстремальність – суть особливий механізм фізкультурної освіти людини, що немов би „пропонує” їй будувати нові

образи свого власного майбутнього; онтології, поняття та способи нових же дій, без застосування яких не можна подолати екстремальність, новий рівень здоров'я не може бути отриманий. Зв'язок і функціонування суспільної та індивідуальної свідомості репрезентує запропонована нами схема життєдіяльності людини (див. рис. 21).

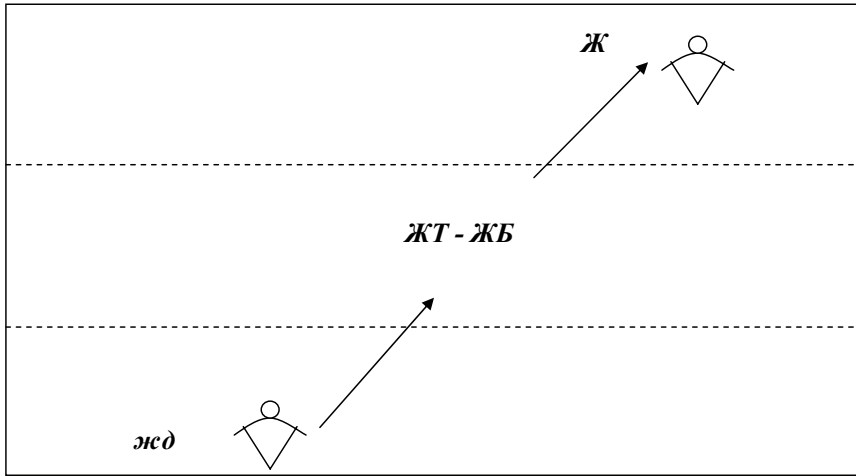


Рис. 21. Схема життєдіяльності людини

Відповідно до символіки, використаної у схемі, рівень життєдії (жд) може бути охарактеризований рівнем суспільної свідомості. Це функціонування „Я” – людини, як своєрідної „молекули” соціуму; це відтворення людиною загальноприйнятих, поширених норм і форм поведінки. Саме такий стан свідомості особистості, котрий „зливається” з масовою свідомістю, характеризував К. Маркс, коли стверджував: „Свідомість ніколи не може бути чим-небудь іншим, як усвідомленим буттям, а буття людей і є процес їхнього життя” (52, с. 20). Іншими словами, якщо фізкультурна діяльність і діяльність будівництва власного здоров'я не характерні для даного суспільства чи соціальної групи, вони не можуть бути природним явищем й для окремого їх представника. Отож, цей вид діяльності не запускається у людини „автоматично”, на підставі закликів до неї.

„Я” – це прояв особистості в соціумі, так би мовити обличчя людини, звернене назовні. „Я”, що сформувалось, визначене впливами систем ідеології й виховання; у процесі ж подальшого виховання прагнуть впливати на „Я”, апелюючи до очікуваних бажаних позитивних властивостей особистості. Адже призначення виховання полягає в тім,

щоб передати новим поколінням суспільно-історичний досвід, підготувати особистість до громадського життя та продуктивної праці. Таким чином, „про соціальне Я” формується у більшості людей, фактично, за будь-яких обставин, без чого життя людини в суспільстві, як своєрідної фракції соціуму, є неможливим. Як наслідок, у суспільної людини зрештою виникають (типові) соціальні ролі, що вона й виконує.

Тоді як же людина змінює себе? У чому полягає механізм штучного (від *techne*), тобто підготовленого й цілеспрямованого, не випадкового, спеціально організованого впливу на свідомість людини?

Щоб відповісти на це питання, треба зв'язувати „Я”, що сформувалось, зі здатністю додатково задіяти структури свідомості, які відносяться до індивідуального „само-”, що має трансцендентальну природу: „Я” і „само-” не тотожні. „Самосвідомість” і „самодіяльність”, як виражені і пред’явлені назовні прояви індивідуального, можливі коли особистість, в основному, відбулася, й природно, відбулося становлення свідомості людини. Відповідно до уявлень про вікову періодизацію, ці властивості характерні етапам пізньої юності чи ранньої дорослості, що припадає на студентські роки.

Можна стверджувати, що життя, у якому б знайшло місце індивідуальне „само-” (тобто особистісне, не „гуртове” в людині), неможливе без переведення створених у мисленні ідеальних об’єктів у власну життєдіяльність. Воно припускає підйом, у відповідності зі схемою життєдіяльності, від стану життєдії (жд) до рівня справді духовного життя особистості й індивіда (Ж). І тут людина немов би проходить через сполучний шар схеми життєдіяльності (ЖТ і ЖБ).

Життєутворення (ЖТ), це випереджаюче підготовлені людиною свідомі дії, починаючи від створення бажаного образу фрагменту життєдіяльності, що реформується. У даному випадку: формування образу себе здорового на основі актуалізованих цінностей і цілей досягнення здорового стану, а також онтологічних картин, понять і знань, необхідних для розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров’я.

Життєбудівництво (ЖБ) являє собою приєднання до онтологічного і понятійного простору (ЖТ) реалізаційної діяльності по втіленню задуманого у процесі життя. Хоча й все, що відбулось до цього, потрібно відносити до змісту діяльності людини, адже ще Лейбніц стверджував: „Мислення є діяльність, а не сутність душі” (50, с. 143).

Важливо додати, що життя дійсно людське, духовне неодмінно характеризується діяльністю по переведенню створених у її мисленні ідеальних об’єктів (задумів) у реальність. Воно, фактично, відбувається

у процесі само програмування і являє собою шлях, пройдений від життєдії, чи своєрідного природного стану суспільної людини, через життєутворення і життєбудівництво до справді духовного людського стану життя (Ж).

З представленого можна вивести, що характер і зміст життєдіяльності визначається, зрештою, особливостями освіти, які визначають спрямованість прийнятих рішень, а також засобів їхнього досягнення. Або ж інакше за схемою:

$$\text{ЖД} = \text{Жд} \longrightarrow \text{Тип освіти} \longrightarrow \text{ЖП} \longrightarrow \text{ЖБ} \longrightarrow \text{Ж}$$

Таким чином, життєутворення, – це зміст роботи проектування і конструювання, де й виявляється індивідуальне або „само-“, тоді як життєбудівництво – суть вольова реалізація створених ідеальних конструкцій в умовах реальності. При цьому, обидва ці процеси є нерозривними: „Розходження між мисленням і волею, – відзначав Гегель, – є лише розходження між теоретичним і практичним відношенням; але вони не являють собою двох здібностей, тому що воля є особливий спосіб мислення: вона є мислення, що переміщає себе в особисте буття, як потяг повідомити собі наявне буття” (16, с. 380).

Ф. Т. Михайлов підкреслює важливу особливість людини. Вона виділяється тим, що відрізняє себе від своєї ж власної життєдіяльності. Іншими словами, тим, що здатна відноситися до себе, бути предметом своєї уваги, контролю та волі. Отже: „Бути людиною, – зауважує Михайлов, – це й значить цілком реально і постійно бути не рівним самому собі, оцінюючи себе як загальнозначущою мірою задачами зони найближчого свого розвитку. Бути людиною значить бути суб'єктом своєї само зміни” (59, с. 195).

У той же час, повинні існувати могутні способи педагогічного впливу на свідомість людини, щоб надати їй імпульс до виходу за границі освоєних у дитинстві і юності звичок, поведінки і норм культури, а в мисленні та діяльності особистості розпочалися процеси життєутворення та життєбудівництва. Лише тоді фрагменти свідомості людини перебудовуються і змінюються, що свідчить про появу нових образів власної життєдіяльності, як відлуння знайденого нею раціонального виходу з екстремальності.

Ми вважаємо, що мислення та думання не можна вживати, як синоніми, це розрізнені в педагогіці поняття. Факт мислєдіяльності є перманентним, це не постійний стан інтелектуальної сфери. Спалахи мислення, що виникають „поверх” свідомості, проблиски самосвідомості

індивідуальні за характером прояву, ситуативні й дискретні. Загальним для процесів мислення є те, що вони виникають в екстремальних ситуаціях, коли досвід і знання людини недостатні, щоб знайти адекватне ситуації рішення.

Екстремальність для людини зв'язана не з фактом несприятливої зміни зовнішніх умов, але в першу чергу з усвідомленням власної (себе теперішнього) їм не адекватності. Таке розуміння виникає, коли немає можливості зберегти своє теперішнє „Обличчя” через продовження відтворення накопиченого арсеналу засобів забезпечення життєдіяльності. Етап проектування нової (зміненої) системи життєдіяльності, який потім настає, диктується бажанням гармонізувати свій нині не оптимальний стан у середовищі. Саме в ході осмислення екстремальності до людини приходить розуміння, що життя це зовсім не „потік, що несе”, але свідомо й цілеспрямовано організований процес життєдіяльності, критерієм необхідної якості якого є заняття позиції будівничого власного життя.

Уточнимо, управляти мислєдіяльністю людини в педагогічному процесі можливо, наприклад, через організаційно-діяльнєстну чи організаційно-навчальну гру, у якій вона була свідомо й штучно поставлена у ситуацію екстремальності (ми повернемоь до цієї теми докладно). Вихід з екстремальності в умовах ОДГ або ОНГ передбачається педагогом таким, коли учасник гри буде вимушеним поводитися єдино можливим способом, перспективним для пошуку адекватних рішень щодо подолання екстремальності. Екстремальністю, власне, стає тут виникаюче розуміння неможливості продовжувати в новій ситуації намічену раніше лінію життя, непридатності звичних норм поведінки пасивного споживача „медичних послуг”. Як наслідок, у людини починається проблематизація сформованих життєвих основ – цінностей і цілей, форм і способів організації свого життя, котрі ще донедавна здавалися цілком вірними.

Екстремальність створює сприятливі передумови для вдосконалення життєдіяльності людини, яка відчуває себе вільною у виборі траєкторій устрою власного життя. Яка не є заручницею слабкості духу, непевності в собі й звички залишатись „як усі”. Одночасно, екстремальність несе загрозу для людини, не здатної переглянути систему цінностей, що у неї сформувалася, у ситуаціях коли очевидна необхідність їхньої ревізії: „голова у пісок” – так може бути охарактеризований спосіб життєдіяльності останньої. Екстремальна ситуація, тому, є своєрідним фільтром, що стратифікує людей в залежності від їхньої сьогоднішньої готовності до вольових проявів, мислення і діяльності, оволодіння собою в повній мірі в процесі власної життєдіяльності. Головним інструментом

оцінки екстремальності і пошуку способів реагування на неї є ретроспективна (аналіз того, що відбулось) і проспективна (як аналіз того, що має відбутись) рефлексія, як відомо, рефлексія людини, це поворот свідомості на саму себе.

Перший етап (ретроспективна рефлексія), це фіксація нової ситуації, як такої, що вимагає її аналізу й осмислення, а вже потім слідує „рефлексивний вихід”, як момент зусиль по „повороту свідомості на себе”. У ході перегляду ситуації, тому, хто рефлектує, потрібно зрозуміти що відбувається, кваліфікувати її (екстремальна, якщо в людини немає адекватних способів реагування, чи не екстремальна, коли вона має належні відповіді тощо). Необхідно вловити суть екстремальності та дати їй оцінку.

У ході проспективної рефлексії потрібен своєрідний „погляд у майбутнє” для з’ясування, що означає виникла загроза; що може статися, якщо вона буде реалізована; поставити питання, як її перебороти? Відповідь на останнє питання саме й веде до процесів життєтворення та життєбудівництва і, як наслідок, до стану, що Ф. Т. Михайлов назвав „бути людиною”: без таких моментів очевидно необхідного розвитку людина не живе, вона животіє.

Нове самовизначення, як ухвалення рішення про фізкультурну діяльність і діяльність будівництва власного здоров’я, вимагає розуміння „рукотвірності” середовища мешкання діяльної людини.

Відмітимо, що усвідомлення феномену середовища мешкання як одиниці, яка не тотожна зовнішнім умовам, виникло досить давно. Наприклад, Л. С. Виготський розглядав як самостійну одиницю особистість і середовище, що повинно враховуватися в педагогічному процесі. Він стверджував, переживання дитини і є така найпростіша одиниця, що саме середовище визначає розвиток дитини через її переживання того, що включене до змісту середовища. Виготський відзначав і двосторонній зв’язок людини та середовища: дитина є частиною соціальної ситуації, відношення дитини до середовища і середовища до дитини дається через переживання і діяльність самої дитини; сили середовища мають направляюче значення завдяки переживанням дитини.

У визначеній нами дефініції „середовище мешкання людини” фіксується, що існують зовнішні умови життя і вона сама. При цьому було б спрощенням стверджувати, що зовнішні умови самі по собі визначають життєдіяльність всіх і кожного, що саме зовнішній світ перетворює людину в ту, якою вона зрештою стає. Середовище ж мешкання діяльної людини формується значною мірою нею самою. Вона немовби „затиснута” між існуючим діяльним „Я” і зовнішніми умовами. Саме тому середовище

мешкання вже в двох людей, які живуть поруч, буде мати розходження. Середовище мешкання – це світ, що існує на границі зустрічі „Я” із зовнішніми умовами. Середовище мешкання – це подвійність людського „Я” і зовнішніх умов, внаслідок чого воно носить характер перетворення дійсності (див. рис. 22). Звідси зрозуміло, як моральні і діяльні люди, створюючи своє, сприятливе для їхньої життєдіяльності середовище мешкання, змінюють у кращу сторону й оточуючий зовнішній світ (і навпаки). Цю особливість і призначення середовища мешкання показав Г. Саймон, коли стверджував, що штучний світ зосереджений саме у точці зустрічі внутрішнього і зовнішнього. Його призначення саме і складається в пристосуванні першого до другого (98).

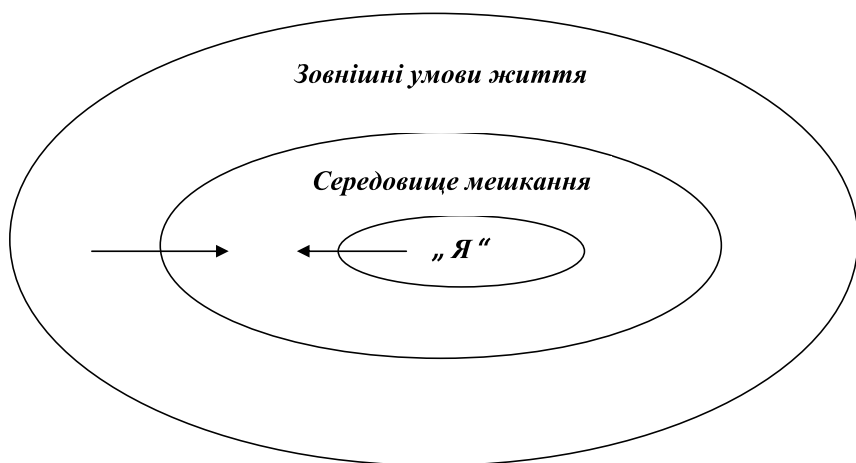


Рис. 22. Схема середовища мешкання діяльної людини

Людина пасивна, не само визначена до фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я, сильнішим чином піддається впливу зовнішніх умов. Вона не вільна, її життя в повній мірі залежить від характеру все нових і нових ситуацій. Саймон підкреслює, у тій мірі, у якій людина здатна до адаптації (прагне лише прижитися, притерпітися, пристосуватися до зовнішніх умов), її поведінка буде відбивати в основному характеристики зовнішнього середовища.

І навпаки, фізкультурно-діяльна особистість і будівничий здоров'я, які формують і реалізують програми досягнення та збереження свого здорового стану, впливають як на власну природу, так і на оточуючі зовнішні умови, змінюючи їх згідно своїм цінностям. За рахунок цього вони перетворюють світ, в якому живуть і діють, а їхнє власне життя стає

в значній мірі своїм, рукотворним, а не лише відтворюючим життя свого оточення.

Резюме. У ході адаптації процес пристосування діяльної особистості відбувається, по-перше, при активному і перетворюючому умови життя участі його мислення і волі. По-друге, стосовно такої людини середовище, в якому здійснюється адаптація, має принципово інший характер – воно, у значній мірі, є результатом її мислєдіяльності. По-третє, людина не просто пристосовується до умов життя, але й змінює їх згідно своїм цінностям і цілям. Саме тому, людське суспільство є системою, яка не тільки адаптується, але й перебудовує, перетворює дійсність у відповідності до своїх потреб.

Власне, у формуванні діяльної особистості, що проектує й організує своє особисте та професійне життя з урахуванням, як ситуації, що виникла, так і очікуваних наслідків від реалізації прийнятих рішень, полягає важливе призначення сучасної вищої освіти. Таким чином, непрофесійна фізкультурна освіта людини повною мірою відповідає очікуванням, спрямованості й змісту гуманізації і гуманітаризації вищої освіти.

Вона повною мірою відповідає особливостям поведінки людини, що сприйняла мислєдіяльнісну КС і діє відповідно до неї. Г. Саймон підкреслював, що конструювання в сучасному світі це не тільки прерогатива інженерів. Людина конструює, коли розробляє способи переведення даної ситуації в іншу, більш для неї прийнятну. Тож інтелектуальна діяльність, що допомагає створити штучні матеріальні об'єкти, принципово не відрізняється від тієї, котра допомагає лікарю прописати ліки хворому, а економісту розробити план збуту. Конструювання, чи синтез, що розуміється в такому широкому контексті, складає основу навчання будь-якій професійній діяльності. Саме це й відрізняє області практичної діяльності від сфери науки. Головною задачею як інженерних, так і архітектурних, юридичних, педагогічних, медичних чи адміністративних навчальних закладів, стверджує Саймон, власне кажучи і є навчити студентів конструюванню.

Розглянуті методологічні посилання, дефініції були враховані та використані нами в концепції фізкультурної освіти людини, при створенні та застосуванні педагогічних технологій формування фізкультурно-діяльної особистості й будівничого здоров'я.

3. 5. ОСНОВНІ ТЕРМІНИ ТА ПОНЯТТЯ ДО РЕФОРМУВАННЯ «ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

Залучення потрібної концепції НФО системи понять і знань не можна обмежити винятково природничими науками, які з тієї чи іншої сторони вивчають тілесність та психіку людини. Людина і життя людини, її здоров'я – це категорії не тільки природниче науки, адже вони є предметом розгляду також філософії, релігії і методології.

Отже, до побудови важливого нас базового *поняття „здоров'я людини“* необхідно підходити, використовуючи не тільки науковий, але й філософський метод. Саме таким є метод створення онтології чи онтологічної картини (від грецьк. *ontos* – сутність), що представляє собою „... розділ філософії, вчення про буття, у якому досліджуються загальні основи, принципи буття, його структура та закономірності“ (103, с. 941).

Часто уживаний у практиці високої філософської культури, цей метод одержав право на існування також у діалектичному матеріалізмі, де: „... використовується при тлумаченні явищ об'єктивної дійсності, що існують незалежно від свідомості“ (101, с. 481). Застосовуючи цей метод, можна послідовно переходити від побудови онтології, що вхоплює суть розглянутого явища, до формування розгорнутого поняття за рахунок перевірки онтології на відповідність культурі, логічність і системність у ході подальшого уточнення та розвитку вихідної змістовної конструкції.

Поняття необхідні людям, окрім того, що вони несуть істотне знання і являються складовою частиною теорій, також для розгортання ними відповідних діяльностей. У нашому випадку діяльностей, що забезпечують досягнення здорового стану людини.

Ми виходимо з того, що різні грані, особливості та складові, які характеризують сутність людини, як такої, „схоплені“ у тій або іншій мірі в різних провідних картинах світу. І зневажати всім тим істотним, що описано як в релігії і філософії, так і встановлено в теоретичній і прикладній науці, тут не можна. Однак, виділяючи те головне, що характеризує людину в миследіяльній картині світу, відзначимо наступне.

Людина – це єдність трансцендентального і матеріального, інтелекту і тілесності, це суб'єкт своєї само зміни й розвитку. Отже людина „несе у собі“ суму визначальних для неї індивідуальних властивостей, в тому числі притаманних їй від народження особливостей світосприймання і нахилів, а також набутих якостей, котрі врешті-решт задають загальну громадянську та професійну спрямованість особистості в процесі її життєдіяльності. **Людина**

є своєрідною „матричною структурою”, що формує в процесі своєї життєдіяльності за рахунок так би мовити „заповнення осередків матриці” усе своє неповторне індивідуальне та особистісне (цінності, знання, звички і т. ін.). **Людина**, зрештою, знаходить компроміс між прагнучою своєї реалізації індивідуальністю і зовнішніми умовами життя. За рахунок актуалізації нових для даного етапу життя цінностей, створення (прийняття) нових онтологічних картин вона часто визначає й нові траси своєї подальшої життєдіяльності.

В Європейській традиції, починаючи з праць давньогрецьких філософів, докладалися помітні зусилля для розкриття тих або інших граней і складових здоров'я людини. У середньовіччі, у питаннях здоров'я людини, розглядалися три такі частини. Тіло – фізично відчутна частина, що відноситься до матеріального рівня; душа – внутрішнє „Я” людини, психологічний рівень; дух – глибинна частина чи причетність до Бога. „Справою” душі був вибір між тілом і духом, між злом і добром. Пізніше була спроба замінити в цій тріаді дух – „соціумом”, соціальним рівнем, що й знайшло відображення в різних відомих визначеннях здоров'я (118, с. 36).

Ще пізніше виникло й розуміння не тотожності зусиль аби бути здоровим, самій лише практиці лікування хвороб. Наприклад, цікаву думку ми знаходимо в роботі К. Маркса „Дебати про свободу друку”: „Людське тіло від природи смертне. Хвороби тому неминучі. Однак, чому людина звертається до лікаря тільки тоді, коли занедужує, а не коли вона здорова? Тому що не тільки хвороба, але й самий лікар уже є зло. Постійна лікарська опіка перетворила б життя – у зло, а тіло – в об'єкт вправ для медичних колегій. Хіба не бажаніше смерть, ніж життя, що складається тільки з заходів попередження смерті? Хіба життю не притаманний також і вільний рух? Що таке хвороба, як не утиснуте у своїх різноманітних проявах життя? Нехай життя й вмирає, але смерть не повинна жити”.

Звідси випливає, можна кваліфікувати здоров'я, як не утиснуте у своїй свободі життя людини. Якщо визнати справедливим твердження, що хвороба – будь-який стан, що збільшує ймовірність смерті, то в такому випадку здоров'я – це також будь-який стан, що збільшує ймовірність життя. Або інакше: здоров'я – це атрибут життя, а хвороба – атрибут смерті. Виходить, що здоров'я – це діалектична єдність життєдіяльності й умирання, їхнє співіснування у визначених цими поняттями межах (118, с. 36-37).

Як правило, ми знаходимо в різних (природничих наукових) визначеннях здоров'я ряд характерних елементів. У тому числі: нормальна функція організму на всіх рівнях його організації; динамічна рівновага організму та його функцій відносно факторів навколишнього

середовища; здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участі в соціальній діяльності й суспільно корисній праці; відсутність захворювань, хворобливих станів чи хворобливих змін; повне фізичне, духовне та соціальне благополуччя; здатність організму пристосовуватися до мінливих умов існування в навколишньому середовищі тощо (30, с. 62). Треба думати, що йдучи саме від вихідного формулювання Всесвітньої Організації Охорони здоров'я, Бундзен та Дібнер узагальнюють та уточнюють відоме визначення дефініції як виключно природниче наукове: „Здоров'я – це психосоматичний стан людини, що характеризується відсутністю патологічних змін і функціональним резервом, достатнім для повноцінної біосоціальної адаптації і збереження фізичної і психічної працездатності в умовах існуючого природного середовища” (7, с. 7).

У той же час, обговорювалася й привертає увагу активна, діяльна версія досягнення стану здоров'я. Згадаймо, Аристотеля: „Здоровий стан виходить наступним ходом думки (врачувателя): якщо здоров'я є те й те, і треба щоб хтось мав бути здоровим, важливо, щоб у ньому було наявності те й те. „, і так (врачуватель) міркує все далі, допоки, нарешті, не прийде до того, що він сам у змозі зробити. Рух, що починається з цього часу, спрямований на те, щоб (тілу) бути здоровим, називається створенням. І в такий спосіб виявляється, що в деякому розумінні здоров'я виникає із здоров'я» (5, с. 198-199).

Саме в контексті турботи про себе ми розглядаємо думку Аристотеля, що: „... знання і здоров'я є образ, деяка форма, зміст і немов би діяльність здатного до них: знання – здатного до пізнання, здоров'я – здатного бути здоровим” (5, с. 398).

І навпаки, „...Якщо наша хвороба є наслідок нашого способу життя, вона звичайно є результатом принаймні одного з наступних факторів: 1) дурості, 2) недоліку знань, 3) недоліку можливостей, 4) легкодумства, 5) інших, більш важливих обставин”. Збігнев Шаварський так пояснює цю свою точку зору: „Чим більше я здатний контролювати свою поведінку і свою життєву ситуацію, тим більше я відповідальний за наслідки своїх дій. Звичайно, я не відповідальний за свою мозкову пухлину, якщо це справа рук природи, але відповідальний за свій рак легень, якщо він був викликаний моїм поінформованим рішенням курити” (124, с. 59).

Нарешті: „Ми відповідальні за своє здоров'я настільки, наскільки ми знаємо, що добре і що погано для нашого здоров'я, при тому, що здатні формувати свій моральний обрис певним чином. Аристотель говорив, що моральна чеснота формується звичкою. Я не бачу нічого невірного в ідеї раціонального формування наших звичок до здорового способу життя,

писав він. У цьому сенсі персональна відповідальність за здоров'я стає різновидом чесноти, і можна стверджувати, що ми морально відповідальні за втілення і збереження цієї чесноти" (41, с. 61).

Вважається, що стан здоров'я визначається рядом факторів і обставин (див. табл. 14).

Таблиця 14

Фактори, що впливають на здоров'я людини (М. О. Красуля, 41, с. 164)

Область впливу	Питома вага факторів, %	Групи факторів ризику
Спосіб життя	49-53	Шкідливі умови праці, погані матеріально-побутові умови, стресові ситуації, гіподинамія, низький освітній і культурний рівень, незбалансоване харчування, паління, зловживання алкоголем
Генетика, біологія людини	18-22	Схильність до наслідуваних і дегенеративних захворювань
Зовнішнє середовище, природно-кліматичні умови	17-20	Забрудненість повітря, ґрунту і води канцерогенними та іншими речовинами, різка зміна атмосферних явищ, підвищені геокосмічні, магнітні та інші зміни у оточуючому середовищі
Охорона здоров'я, діяльність медичних установ	8-10	Не ефективність особистих гігієнічних і громадських профілактичних засобів, низка якість лікарської допомоги, її несвоєчасність

При цьому, захворювання і порушення у стані здоров'я, пов'язані зі способом життя людини, є причиною 70-80% смертності в розвинутих країнах і приблизно 40% – у країнах що розвиваються (96, с. 337). Викликає тривогу своєю розповсюдженістю наступна обставина, характерна для країн небагатих, до яких відноситься й сучасна Україна. Досить часто до шкідливих звичок звертаються саме найбільшніші прошарки населення, серед яких спостерігаються більш високі показники як щодо паління, так і вживання алкогольних напоїв і наркотиків, оскільки саме ці прошарки відчувають найбільший стрес, намагаючись перебороти життєві негаразди, обумовлені неадекватним рівнем доходу, незадовільною освітою, безробіттям і нестабільністю в питаннях працевлаштування (96, с. 338).

Таким чином, виходячи з поданого, узагальнимо, що важливим орієнтиром для визначення змісту, форм і методів непрофесійної фізкультурної освіти є досягнення *студентами такого світосприймання,*

яке б відповідало самовизначенню діяльної особистості до опанування власним здоров'ям. Процеси збереження значної кількості „споживачів медичних послуг“ вимагають як найскорішого і результативного втручання, тому що: „... “Хворі” індивіди роблять свою цивілізацію ще більш „хворою”... Поліпшення здоров'я людини – це один з підходів до створення кращого світу” (55, с. 29).

Тим часом, З. Шаварський акцентує увагу на такій важливій обставині, – навіть найбагатша держава не може задовольнити у повній мірі всі потреби своїх громадян з охорони здоров'я. Отож, ми можемо або марно вимагати радикального збільшення бюджетних витрат на медичне обслуговування, для чого впродовж найближчих десятиліть в Україні немає необхідних економічних підстав, або ж пробувати переконати громадян розділити з державою відповідальність за власне здоров'я. Саме в цій атмосфері і виникла в наш час ідея відповідальності особистості за власне здоров'я (124, с. 56).

В роботах сучасних філософів ми знаходимо, схоже розуміння суті індивідуального здоров'я, як результату активного самозбереження і саморозвитку, що підтверджує нашу позицію: „Здоров'я – здатність пручатися, пристосовуватися і пристосовувати, здатність до самозбереження і саморозвитку, до все більш змістовного життя у все більш різноманітному середовищі мешкання” (19, с. 47). Воно передбачає наявність здібностей:

- пристосовуватися до середовища і до своїх власних можливостей;
- зберігати себе, природне і штучне середовище мешкання;
- протистояти хворобам, старінню та іншим формам деградації;
- розширювати можливості, облаштовувати умови мешкання, обсяг і розмаїття доступного сприятливого екологічного, інтелектуального і морально-етичного середовища;
- розширювати свої можливості, облаштовувати умови мешкання, обсяг і розмаїття доступного сприятливого екологічного, інтелектуального і морально-етичного середовища;
- збільшувати тривалість діяльної та повноцінної життєдіяльності;
- поліпшувати важливі можливості, властивості і здібності свого організму, якість життя і середовища мешкання;
- підтримувати собі подібних людей, а також відповідні культурні, духовні і матеріальні цінності;
- створювати адекватну самосвідомість, позитивне етико-естетичне відношення до себе, ближніх, окремої людини, людства, добра і зла (там же).

Але вже зазначалось, навчання здоровому способу життя (ЗОЖ) у представлених складових досить складна, до сих пір не розв'язана педагогічна проблема, що так і не була вирішена традиційними дидактичними засобами. Дійти до такого висновку можна, проаналізувавши, як вітчизняний, так і закордонний досвід. Пошлемося, наприклад, на статтю відомого англійського фахівця Енна Чарлтона, керівника дослідницької групи по навчанню здоровому способу життя Манчестерського університету.

Чарлтон аналізує моделі навчання здоровому способу життя, які використовуються у Великій Британії. Перед за все, це *медична модель*, що побудована на інформуванні школярів. Її, також, називають моделлю ЗВП (знання, відношення, поведіння). Вона виходить з припущення, що якщо людина знає про загрози для здоров'я відповідного стилю поведінки, вона почне відноситися до такої поведінки, як негативної, і буде від неї відсторонюватись. Автор аналізує, також, *освітню модель* і *радикально-політичну модель* і доходить висновку, що: „... Одна лише інформація недостатня для того, щоб здійснити вплив на поведінку людини у відношенні до свого здоров'я” (121, с. 5).

Повною мірою ми зустрічаємося і в Україні з не результативністю навчання ЗОЖ через предмет „Валеологія”, який, аби виправдати його існування, нерідко поєднують з лікуванням хворих школярів у медичних закладах. А оскільки до цих пір не було ані власної, ані створеної за кордоном діючої концепції навчання здоровому способу життя, не дав нових надій і прийнятий у 2001 році офіційний документ під назвою „Формування здорового способу життя молоді. Стратегія для України” (115).

Що ж до наведеної вище та інших дефініцій здоров'я людини, неважко переконатись, що їх автори прагнуть об'єднати в одному подібному визначенні декілька складових. По-перше, відсутність патологічних станів, як у тілесності, так і в психіці, а також оптимальний фізичний і функціональний статус. По-друге, біосоціальну адаптацію людини. У той же час очевидно, що здоров'я, на відміну від хвороби, не є медичною категорією, хоча медицина має пряме відношення до усунення різних груп патологій, до запобігання захворюванням та до їх лікування. Тож з повним правом до числа таких, що впливають на здоров'я, можна віднести різного роду профілактичні й оздоровчі заходи, приміром, заняття фізкультурою, загартовування, очищення організму і профілактичне голодування. Однак, головним чином, тут варто виділити наявність діяльнійшої, вольової позиції людини, без якої не тільки неможлива її успішна адаптація до складного і різноманітного зовнішнього світу, але й систематичні,

протягом усього життя, заняття фізичними вправами і, по мірі необхідності, загартування, очищення організму, профілактичне голодування, психологічне розвантаження та психотренінг і т. ін.

Відтак, ми продовжуємо актуалізувати важливе значення виховання й освіти у формуванні особистості, здатної бути здоровою; тему розробки та використання у педагогічному процесі концепції непрофесійної фізкультурної освіти, як умови свідомого розгортання особистістю фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я.

Переходячи до формування онтології „здоров'я людини” і „будівництва власного здоров'я”, звернімося перед за все до семантики, яка вивчає значення одиниць мови. У словнику російської мови знаходимо, виділяючи ключові для нас слова: „Здорова (людина) -... не хвора, *правильно діюча*”. „Здоров'я – ... той чи *інший стан* організму, *самопочуття*”. „Охороняти... здоров'я кого-небудь; берегти, зміцнювати, поправляти, *розбудовувати... здоров'я*”. У російській мові ми зустрічаємо, також, сполучення слів „*підключатися* про своє здоров'я”. Виявляємо, також, наступну необхідність для нездорової людини, підмічену Л. М. Толстим: „... Намагатися *відігнати цю думку*, як помилкову, неправильну, хворобливу і *витиснути її* *другими, правильними, здоровими думками*”. В усіх особливостях нашої рідної мови ми теж виявимо явну вимогу до людини брати участь в оволодінні здоров'ям, чи, скажемо інакше – бути будівничим власного здоров'я.

До відміченого, додамо, що англійське словосполучення *bodybuilding* буквально означає „будівництво тіла”. Як бачимо, неологізм „будівництво здоров'я”, що ми вводимо у креативній валеології, визначається самим змістом категорії здоров'я. Має таке сполучення слів виправдання й в подібних аналогіях із сучасною англійською мовою.

Звернення до семантики мови, окрім завдання точних значень поняттю „здоров'я людини”, дозволяє зробити й наступний висновок. Поняття здоров'я має пряме відношення до формування цінностей і цілей, мислення, волі, свідомості і діяльності по устрою людиною свого життя, що, як відомо, відноситься до ведення педагогіки.

Щоб пройти далі, визначаючи сутність поняття, що нас цікавить, сформулюємо наступну тезу. Оскільки людина живе, знаходячись в оточенні Всесвіту, природного середовища і людської цивілізації, що розвиваються за своїми внутрішніми законами, *повинен існувати найбільш доцільний спосіб її мислєдїяльності, що забезпечує, як оптимальне функціонування організму, так і максимальну гармонію з навколишнім світом*. Такий ідеальний спосіб життєдіяльності у своїх

проявах враховує і відбиває розуміння людиною складного устрою оточуючого її світу.

Тому, *гармонічна як із власною природою, так і з навколишнім світом життєдіяльність особи всіяко підтримується навколишніми Всесвітом, природою і людським оточенням.* Людина, що будує своє життя в орієнтації на вищі етичні цінності, не руйнує себе і зовнішній світ, не множить кількість факторів (наприклад, породжених своїми діями порушень екологічної рівноваги і шкоди для природи від хижацького способу господарювання), що, так чи інакше, відбиваються на її здоров'ї.

Релігія і філософія, різноманітні наукові і навчальні дисципліни, усі вони, показуючи залежність людини та її здоров'я від законів побудови світу, претендують на те, щоб передати людям накопичені знання і уявлення про еталонну (ідеальну) організацію людського життя. При цьому, частина з них знаходяться немов би поза історією, наприклад, догмати релігії, тоді як інші формують і транслюють нове знання, важливе для людини, що належить до сучасної цивілізації (рис. 15).

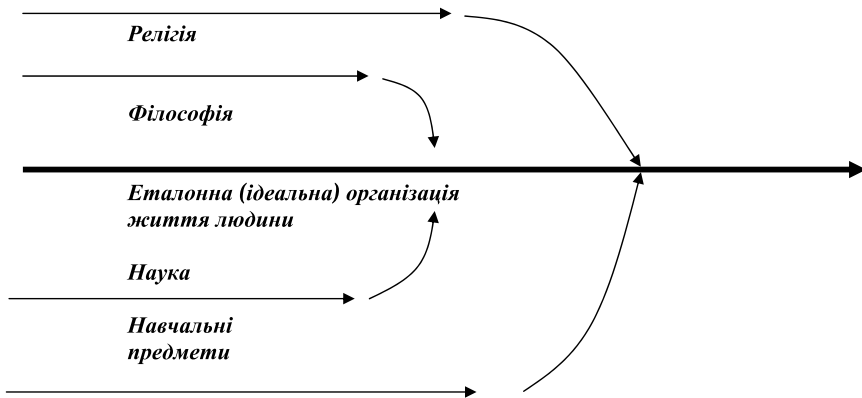


Рис. 15. Еталонний вектор проживання здорового життя

Переїдемо, далі, до системи дефініцій, необхідних для використання на практиці у ході реалізації концепції непрофесійної фізкультурної освіти.

Життя людини ми визначаємо, як індивідуальний процес послідовності подій, так чи інакше пов'язаних з її активністю й існуванням в оточуючому реальному світі. Тобто, життя це події, що відбуваються з конкретною людиною від народження до смерті, які тим чи іншим способом впливають на його зміст, характер і тривалість.

Хвороба, по К. Марксу, це утиснуте в своїх проявах життя. Одночасно, хвороба дорослої, відповідальної за все, що відбувається з нею людини,

це сигнал про те, що вона „не туди йде” (48, с. 15). „Хвороба, – стверджує С. Лазарєв, – є одним з моментів розвитку духу... Головне зрозуміти свої помилки, усвідомити їх і через покаяння вийти на гармонію з Всесвітом, з Божественним... Лікування повинне впливати і на тіло, і на душу. У першу чергу – на душу і дух, тому що вони первинні” (48, с. 14).

Звідси, на наш погляд, **здоров'я** це цілісний, системний стан різноманітних функцій людини як складної системи, особливості якого прямо залежать від дотримання нею ідеального для даного етапу розвитку Всесвіту і цивілізації способу життєдіяльності. Усвідомлюючи особливість людської цивілізації на рубежі третього тисячоліття, С. Лазарєв пише: „Людина, якій призначено вижити в найближчі роки, повинна бути одночасно святою, звичайною людиною і ділком” (48, с. 38).

Здоров'я, – результат індивідуального устрою життя, що проживається, справжнім хазяїном якого є людина. І, коли це так, краще, якщо людина буде не тільки усе сказане розуміти, але свідомо й результативно на підставі засвоєного будувати своє життя.

Стан здоров'я – це моментальний зріз, фіксація у визначений момент, як за об'єктивними показниками, так і за самопочуттям, що доповнює їх, різних характеристик життєдіяльності людини, які так чи інакше характеризують ступінь її гармонії (дисгармонії) із зовнішнім світом.

Резюме. Підводячи підсумки поданого, важливо підкреслити, що знання про своє власне здоров'я дається людині не тільки через оцінки фахівців, наприклад, кваліфікації лікаря, але й через власні відчуття, тому, тут знання те ж саме що й розуміння про щось. Приміром, людина, безумовно, більше вірить собі, прислуховуючись до ритму роботи власного серця, аніж можливим твердженням лікаря, який прочитує вашу електрокардіограму, про те, що серцеву аритмію вдалося подолати.

Очевидно, також, що гармонізувати свої відносини із зовнішнім світом людина може, створюючи своє власне середовище мешкання, як свідомо формоване місце (у природному оточенні, колі спілкування і способах організації життєдіяльності), устрій якого буде відбивати зрозумілі її закони і правила проживання здорового життя.

3. 6. АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ОСВІТА ЛЮДИНИ»

До нашого часу склались і, певною мірою відокремились один від одного, два погляди на освіту. Перший виник у ХІХ столітті, був поширений у СРСР і країнах соціалістичного табору. Він полягає в тому, що освіта розглядається, як наслідок цілеспрямованого впливу на людину

дії педагогічних установ. Освіченою людиною, згідно такого розуміння, вважається та, що засвоїла офіційно визначену у відповідних навчальних програмах, соціально значущу суму знань, вмінь і навичок (71, с. 103-104).

Максимально чітко воно сформульовано в „Радянському енциклопедичному словнику” за редакцією О. М. Прохорова (М., 1989): „Освіта – результат засвоєння систематизованих знань, вмінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя і праці. Основний шлях одержання освіти – навчання в навчальних закладах...” (103, с. 921). На наш погляд, фіксуючи увагу насамперед на ролі спеціальних навчальних закладів, подібне тлумачення освіти є неповним, тому що при цьому з поля зору випускаються як власні зусилля особи, так і значимі зміни в структурі особистості та індивіда.

У той же час, ряд філософів освіти й фахівців з проблем педагогіки зосередили зусилля на розкритті явища освіти з позиції діяльності особи, що прагне її отримати. Так, В. В. Розанов пише, що „... Ідея Локка про *tabula rasa* як про сутність душі людської звила собі гніздо в області (освіти)... і загубила б її..., якби мала силу опанувати нею. Це він перший, глянувши на душу як на беззмістовний у самому собі приймач відчуттів, тим самим відкрив волю для висновку, що чим сильніші й кращі будуть самі враження, тим змістовніше і, отже, глибше і досконаліше буде самий дух людський...” (94, с. 13).

В результаті, відзначає Розанов, у поколіннях, що підпадають під вплив такої позбавленої особистості освіти й виховання, відбувається те, що можна назвати „відсутністю натури”. Обтяжена інформацією свідомість, скоріше навіть перевантажена пам'ять, надмірно переважає всі сильні, жагучі й діяльні сторони душі. При найкращих успіхах такого виховання дійсність, нарешті, просто втрачає свій інтерес для осіб, що вчать, вони зберігають здатність переживати її лише, як книжкову (94, с. 23).

Протилежністю такого знеособленого підходу є освіта, зв'язана не стільки з вправою пам'яті, скільки з необхідністю виконання величезної внутрішньої роботи, яку живлять емоції та розмірковування особи. Приводячи у якості прикладу добре відому йому постать російського філософа Сергія Соловйова, що читав лекції в Московському університеті, В. О. Ключевський дає нам уявлення про справді освічену людину: „Слухаючи Соловйова, ми неясно відчували, що з нами розмовляє людина, яка багато й дуже багато знає і подумала про все, про що варто знати й подумати людині, і всі свої передумані знання склала у стрункий порядок, у цільний світогляд, відчували, що до нас доноситься тільки відголос великої розумової і моральної роботи, що колись була виконана над самою собою цією людиною і яку повинно рано чи пізно виконати

над собою кожному з нас, якщо він хоче стати справжньою людиною” (37, с. 518).

Розуміння освітнього процесу як само становлення, самостійного руху, особливого „вироблення” себе особистістю й індивідом також почало оформлятися в XIX столітті перед за все в двох країнах Європи, а саме в Росії і Німеччині, які досягли найбільших успіхів у справі освіти. Гегель першим, і як філософ, і як педагог, проаналізував освіту інакше, ніж систему суспільних інститутів, що виконують соціальне замовлення. Він вважав, що спосіб пізнання органічної єдності в природі, суспільстві й мисленні є одночасно й способом формування самого суб’єкта, що пізнає, іншими словами – є освітою індивіда. Виявивши специфіку процесу становлення людини як її само породження в процесі власної діяльності, Гегель розкрив і сутність освіти як загальної (родової) форми становлення кожного індивіда (57, с. 13). Така принципово відкрита для майбутнього людини освіта вимагає особливої логіки пізнання, що народжується тільки в акті взаємодії об’єкта пізнання, який розвивається, і вільного суб’єкта навчальної діяльності. Саме так влаштоване освоєння світу і є дійсною освітою індивіда (11).

Сучасна вища школа повинна стати особливим місцем у суспільстві, де не тільки освоюються сучасні знання і технології, але й «виробляється» мисляча й діяльна, така що само породжується і розвивається особистість. Для цього потрібно відновити справді освітню функцію вищої школи, що мусить ввібрати в себе традиції справжніх університетів дореволюційної Росії, притаманні й кращим сучасним вищим навчальним закладам України.

При цьому М. Кареев відзначав, що загально університетської освіти не існує. Говорити можна про освіту загально історичну, загально філологічну тощо, та й то на противагу подальшій вузькій спеціалізації, що необхідно відбувається в окремих науках (35, с. 81). „Зрозумілий університет, – писав Л. М. Толстой, – що відповідає своїй назві та своїй основній ідеї – зібранням людей з метою взаємної освіти. Такі університети, невідомі нам, виникають й існують у різних куточках Росії; в самих університетах, в кружках студентів збираються люди, читають, тлумачать між собою, і, нарешті, ухвалюється правило, як збиратися і тлумачити. Оце і є дійсний університет” (110, с. 47).

Освіта, як деякий „образ”, досягнення якого прагне людина, у значній мірі, визначає її велику життєву перспективу. Таким чином, поняття „освіта людини”, представлене в її справжньому культурно-історичному значенні, повинне бути засвоєне і застосовуватися не тільки фахівцями в області

теорії педагогіки, але також безпосередньо практикуючими педагогами й самими учасниками освітнього процесу.

Два можливі способи побудови понять. Як відомо, *поняття* це одна з форм абстрактного мислення. У понятті відображаються лише суттєві ознаки явищ та предметів. Основними логічними засобами формування понять є аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення. Поняття формується на підставі узагальнення суттєвих ознак, властивостей та відношень, притаманних ряду подібних явищ та предметів.

Існує і, до останнього часу широко використовується, традиційний для науки спосіб представлення понять. Він виник у зв'язку з особливостями природниче наукової картини світу, характерної пізнавальним відношенням суб'єкта до навколишніх явищ, а також сталих матеріальних об'єктів. Вчений, самовизначаючись у позиції дослідника, відбирає якийсь об'єкт вивчення та дослідження, наприклад, процес освіти людини, або ж здоров'я людини. В результаті такого самовизначення він формує специфічну рамку (фокус) розгляду досліджуваного явища, через яку, потім, і здійснює побудову поняття.

Однак, цей спосіб має свої вади, адже навіть якщо вчений прагне виконати вимоги гносеологічної чистоти представлення того чи іншого явища, дефініція неминує відбиває світоглядні і професійні особливості його суб'єктного мислення через сформульовані гіпотезу, обрані методи дослідження, спосіб інтерпретації отриманих результатів тощо. Тобто дефініція неминує включає в себе суб'єктивне та індивідуальне людини, яка формулює дане поняття. Точно також, поняття „освіта людини”, сформоване в традиціях науки, завжди буде відбивати індивідуальність людини, що взялася за його визначення, що ми бачили вище.

В результаті, будучи схожі, побудовані різними фахівцями поняття будуть суттєво відрізнятися одне від одного. Вчений, що сформував і відстоює „своє” визначення поняття, організуючі розуміння усіх інших, буде аргументувати свій спосіб роботи і зміст, вкладений у створену за використаною ним логікою смисловою конструкцію. Інший, який побудував це ж поняття, буде діяти аналогічно. Це яскраво просліджується, наприклад, у намаганнях визначити поняття „здоров'я людини”, колосальна кількість яких, суттєво відмінних одне від одного, так і не призвела до появи одного, погодженого та беззастережно сприйнятого всіма фахівцями інтегруючого поняття.

Але ж поняття створюються для того, щоб ними могли користуватись всі, хто причетний до даної області знання. У такому разі неминує виникає питання про вибір одного з понять для подальшого

представлення цього явища, яке вирішується у такий спосіб. Або, за звичай, віддають перевагу поняттю, сформованому представником більш авторитетної організації чи наукової школи (як у випадку з дефініцією „здоров'я”, визначеною ВООЗ), або йдуть на компроміс і „добудовують” обране за базове визначення за рахунок значимих рис інших тотожних дефініцій.

Обидві версії мають істотні недоліки. У першому випадку „присвоєння» поняття, до формування якого вони не причетні і сутність якого їм не очевидна, учасникам професійної комунікації дається трудно. Звідси, або поняття ними без критики приймається (згідно вимоги домовлятися про поняття), тоді як в іншому, формування синтезу з понять, а кожне з розроблених понять є вершиною людської думки, власної логіки і використаних культурних основ, порушує внутрішню цілісність кожної із залучених дефініцій, породжуючи її еkleктичність.

Якщо застосувати для теорії і практики непрофесійної фізкультурної освіти даний спосіб визначення і застосування поняття „освіта людини” та всіх інших потрібних понять, виникнуть суттєві утруднення з їх безпосереднім застосуванням, переведенням у діяльнісний план. Іншими словами, якщо організатори і керівники народної освіти, вчені, методисти й безпосередньо студенти „отримають на руки” кимсь для них підготовлене поняття „освіта людини” та інші необхідні поняття, надалі у них виникнуть складнощі із застосуванням цих понять для розгортання власної фізкультурної діяльності. Виходить, що базові поняття, аби людина була у змозі їх задіяти, необхідно формувати в умовах колективної мислєдіяльності. Це в повній мірі стосується представлених у монографії понять „непрофесійна фізкультурна освіта”, „фізкультурна діяльність”, „будівництво здоров'я”, „будівничий власного здоров'я” і „рекреація людини”.

Відповідальним працівникам Міністерства освіти і науки України, яке направляє політику гуманізації й гуманітаризації вищої освіти, необхідно підтримати і поширювати використання іншого, діяльнісного за своєю суттю підходу до побудови понять, що має значні переваги. Підкреслимо, цей спосіб особливо значимий, коли виникає необхідність задіяти поняття стосовно до діяльності, що розгортається. У даному випадку до створення педагогічної практики фізкультурної освіти в системі вишів, „продуктом” якої став би висококваліфікований сучасний фахівець, як фізкультурно-діяльна особистість та будівничий власного здоров'я, що відрізняє його від своїх попередників високою професійною мобільністю, працездатністю і стабільно високим рівнем здоров'я.

У цьому способі формування поняття, як і в першому, поданому вище випадку, декілька так званих „позиціонерів” приступають до побудови поняття. Відмінність у тому, що це повинна бути їхня колективна робота. Причому, байдуже, це група самих тільки вчених чи керівників освіти, викладачів чи студентів. Об’єкт розгляду для них той же – явище освіти. Як і раніше їхнє сприйняття має індивідуальні особливості, але в цьому випадку даний факт перетворюється в сильну сторону роботи, адже тут набирається багато фокусів розгляду явища освіти людини, взаємодоповнюючих один одного.

Саме в таких умовах використовується спосіб колективної мислєдїяльностї для побудови поняття, як результату групового споглядання і вїдображення, спїлкування і дискусїї, розумїння і мислення, що задає системне, комплексне представлення явища. Для цього використовується феномен спїв органїзацїї („конфїгурування”) уявлень учасникїв творчої комунїкацїї, який найкращим чином реалїзується в умовах проведення органїзацїйно-дїяльнїсних або органїзацїйно-навчаючих їгор. Внаслїдок спїльної побудови, сформоване поняття є результатом колективної мислєдїяльностї. Це дуже значимо, тому що для справжнього „присвоєння” поняття засвоєння його тїльки через сприйняття ранїше пїдготовленого самого лише усного чи написаного тексту недостатньо. В ходї комунїкацїї, пов’язаної з представленням і усвїдомленням понятїйного змїсту, у „адресата” повиннї бути забезпеченї процеси мислення. Адже поняття є не що їнше, як самий акт мислення і, будучи абстраговане вїд цього акта, воно нїщо (57).

Очевидно, що й у випадку побудови поняття в умовах ОДГ чи ОНГ, воно не стає „своїм” для всїх без винятку вчених, педагогїв та студентїв, як у випадку, коли його формує одна особа. Але воно побудовано і дїйсно привласнене, а отже, може бути повною мїрою задїяне всїма тими учасниками, що забезпечили його розробку в умовах конкретної гри. Для даної групи, а це можуть бути десятки людей, поняття буде за суттю своєю єдиним, що дозволить всїм учасникам роботи успїшно органїзовувати спїльнї дїї, хоча як і ранїше кожний з них буде помічати в ньому деякї особливї, значимї тїльки для нього риси.

Таким чином, представлений нижче суттєвий змїст, який варто вїднести до явища „освїта людини”, щоб бути оформленим як поняття, потребує ще й його переживання, переробки й интерїоризацїї в ситуацїях мислєдїяльностї тими, хто має його „привласнити”. Для цього знадобиться не процес запам’ятовування, що характерно для засвоєння стислих за своєю суттю визначень, але органїзацїя власного розумїння і мислення в процесї освоєння поняття. Адже справжнє знання, на вїдмїну вїд

інформації, тим і примітне, що людина повинна добувати його сама, докладаючи іноді значних власних зусиль.

Повертаючись до суті поняття „освіта людини” підкреслимо, що у світовій культурі область вищої освіти представляється як простір розгортання нових областей діяльності, прилучення студентів до масиву накопичених норм, еталонів і зразків професійної і загальнолюдської культури. Та саме в процесі вищої освіти повинні складатися нові, необхідні в найближчому майбутньому, типи й системи діяльностей і формуватися молоді люди, що їх засвоїли. Звідси, зміст освіти не може бути зведеним до вивчення того, що вже існує, – як важливих історичних фактів, так і досягнень професії на сьогоднішній день. Освіта повинна бути спрямованою в майбутнє, а це можливо не лише за рахунок передачі новим поколінням фахівців вже існуючих знань, а також в результаті їх формування як діяльної особи. „У повній мірі правильно (за Гегелем) стверджують про працю, – зауважує Гадамер, – що вона робить людину освіченою. Самовідчуття працюючої свідомості містять всі моменти того, що складає *практична освіта*... *Теоретична ж освіта* виводить людину за межі того, що людина безпосередньо знає... Саме тому всяке заняття освітою веде через розвиток теоретичних інтересів” (14, с. 54, 55).

Освіта у широкому сенсі складає сукупність всіх впливів, що розвивають людину, дають їй більш об’ємний світогляд і нові відомості. Освіта розуміється, чи як наслідок всіх тих впливів, що життя накладає на людину, чи як самий вплив на людину всіх життєвих умов (36). Отже, життя в різних його проявах уже само по собі освічує людину „практично”. Для теорії ж педагогіки важливо мати концепції, методики і педагогічні технології, що будуть планомірно використовуватися в установах освіти, робити освіту не тільки бажаною для окремої людини, але й передбачуваною для суспільства.

Головне в освіті – розгляд її через базовий процес відтворення норм, зразків і еталонів культури. Л. Клінгберг визначає: „Освіта – це викликаний зовнішнім впливом процес засвоєння індивідумом узагальненого, об’єктивованого, штучного досвіду, процес трансформації важливого суспільного досвіду, норм, цінностей, і т. д. у суб’єктивний світ особистості, що формується” (36, с. 25). Звідси, освітня система, це своєрідний канал, рух у якому призводить до відтворення людської діяльності і трансляції норм культури. При цьому: „Норми не „конструктивні”, але „прескриптивні”, – відзначав Агацці. – Вони наказують діяти таким або ж іншим чином не тому, що це неодмінний шлях до досягнення деякої мети, що заздалегідь передбачається, а тому, що вони прийняті як деяке безумовне благо, як цінність у собі і для себе... Існування норм залежить

від визнаних цінностей. Однак, оскільки у відомій мірі цінності відіграють роль в операціях і виконаннях, то вся людська діяльність у кінцевому рахунку визначається наявністю визначених цінностей" (1, с. 30).

Отже, *сенс систем освіти радше не в тім, щоб передавати знання, але в тім, щоб вивести учня у світ власного розвитку й безупинного історичного процесу, де опора на культуру стає для людини життєво необхідною*. Освіченість, як вважав Jaspers, відрізняє людину, що сформована взятим за орієнтир конкретно-історичним ідеалом. Культура людини міститься в уявленнях, напрямках діяльності, цінностях, мові і здібностях, котрі є її другою природою (131). Звідси, становлення людини це не тільки біологічна зрілість і розвиток психічних функцій, але й створення змістовного способу індивідуальної життєдіяльності в розмаїтті можливих векторів духовного збагачення через засвоєння різноманітних цінностей, реального розвитку здібностей і потреб людини, саморозвитку індивідуальних творчих сил і можливих способів діяльності (10).

Таким чином, освіта людини не повинна зводитися до передачі студентам накопичених знань, але повинна спонукати до власного розвитку. У цьому випадку вона зможе створювати власні онтологічні картини і, потім, перевіряти їх на істинність через діяльність. Гегель, вживаючи поняття культури, розглядав її не просто як духовну культуру, а саме як спосіб діяльності. Зміст тут у „само творенні” людини через і за допомогою культури, а це неможливо в такому вузі, де студент позбавлений можливості пробного використання тієї чи іншої норми культури, коли, у ході її початкового застосування, йому не надане право на помилку, її аналіз та виправлення. Іншими словами, якщо допущена помилка є не приводом до рефлексії дій, що призвели до неї, і моментом розвитку студента, але можливістю покарати його низькою оцінкою.

Адже саме рефлексія власних дій при постановці питань типу, „Чому я вибрав і використовував саме цю, а не іншу норму?”, „Чому я діяв так, а не інакше?”, „Чи зажадає інша ситуація й іншого способу дій?”, дає можливість здобувати знання і власний досвід, забезпечувати процес становлення, професіонала. Тому для Гегеля культура з'являється як реалізоване людиною мислення. Мисленню він відводив провідну роль у проектуванні духовних сутнісних сил людини, у формуванні її дійсності. Таке проектування найбільш ефективно здійснюється за допомогою понять і пізнання зв'язку між поняттями. Звідси, *поняття варто розглядати як основну змістовну частину процесу освіти; отже саме їхньому формуванню і „присвоєнню” студентами варто приділяти головну увагу*.

Відмітимо, також, що дорослішою стає людина, образи „власного Я” зрештою кристалізуються у її більш-менш стійку „концепцію власного Я”.

Психолог Мід вважав, що з появою концепцій „власного Я” дії індивідів здобувають стабільного характеру, оскільки вони тепер опосередковані зв'язаним і довгостроковим комплексом установок, чи вимог щодо самого себе, як вже визначеного типу особистості (109).

Важлива функція безперервної освіти саме і полягає в тому, щоб сформувати людину–діяча, який періодично переглядає й уточнює „концепцію власного Я”. Саме в *становленні діяльної особистості*, що створює своє власне життя згідно актуалізованим новим для неї цінностям та відповідно до зміни зовнішніх умов, а також застосовує нові здібності, необхідні для перетворення власного внутрішнього та навколишнього світу, полягає суть і спрямованість сучасної освіти.

Звертаючись до теми створення педагогічних технологій, варто виділити ряд додаткових, значимих, атрибутивних моментів освіти. Так, освіта можлива, якщо в процесі її розгортання студент зустрічається зі справді освіченим і діяльним педагогом. Коли він одержує можливість „напрямую” звертатися до простору культури (вивчати першоджерела, а не обмежуватися кимсь написаною інтерпретацією у вигляді підручника). Йому, безумовно, повинне бути надане право на помилку, яка менш болісна у процесі навчання, ніж у ситуаціях ризикованих дій на виробництві, або ж невдалих експериментів із власним здоров'ям непідготовленого будівничого здоров'я.

Нагадуємо, що В. В. Розанов визначив головні принципи освіти, які ми вважаємо доцільним використовувати й застосовуємо у наш час (94, с. 91-101).

Принцип індивідуальності. Він вимагає, щоб як в тому, хто отримує освіту (учень), так і в тому, що сприяє освіті (навчальний матеріал) була по можливості збережена індивідуальність. Це найкраще в них, вважав Розанов, через зіткнення, зустріч чого та їхній обопільний вплив й відбувається саме освіта людини.

Принцип цілості. Відсутність розірваності в групах знань, у художнім почутті, у вольовому прагненні – такі вимоги цього принципу.

Принцип єдності типу. Припускає, що враження повинні йти з джерела якої-небудь однієї історичної культури.

К. Д. Ушинський, один з тих науковців, хто започаткували сучасну педагогічну антропологію, яка виводить на перший план само становлення та самоосвіту діючої людини, підкреслював особливу роль у цьому гри, що має набагато більше значення, ніж „первісне навчання”: „Гра є вільна діяльність... У ній формуються всі сторони душі людської, її розум, її серце і воля... Гра втрачає усе своє значення, якщо вона перестає бути діяльністю, і притому вільною діяльністю”.

Отже, тільки коли сформовані у процесі навчання образи та поняття набули особистісного характеру, а знання і засоби діяльності інтеріорізовані, вже набутий перший досвід діяльності, студент стає вольовою людиною, яка цілком усвідомлює свої дії. Саме з цього моменту він у подальшому формує й створює себе сам. Точніше, стан самоосвіти будуть підтримувати в ньому мінливі зовнішні умови й зміни, що вимагають удосконалення життєдіяльності і професійної діяльності, на які людина змушена реагувати не пристосовуючись, але одночасно перебудовуючи, змінюючи сама себе.

Поняття зони найближчого розвитку введено Л. С. Виготським як альтернативне поняттю актуального розвитку: „Те, що сьогодні дитина не може зробити сама, але робить за допомогою дорослого, це і є її зона найближчого розвитку” (40, с. 43). На підставі такого розуміння про зону найближчого розвитку, Виготський вважав: 1) тільки те навчання є гарним, котре веде за собою розвиток; 2) те, що дитина робить сьогодні за допомогою дорослого, завтра вона зуміє зробити самостійно. Причому, щоб дитина перейшла від колективної діяльності з дорослим за допомогою дорослого до індивідуальної діяльності, повинний здійснюватися процес реалізації переходу зони найближчого розвитку в зону актуального розвитку, тобто, коли вона здатна діяти сама.

При цьому Виготський вважав, що гра є джерелом розвитку і сама створює зону найближчого розвитку: „Дитина в просторі між двома дорослими, один із яких протистоїть їй, а інший допомагає дитині „зсередини” (діє разом з нею), має умови, необхідні для зміни границь зони найближчого розвитку” (40, с. 49). Відзначимо, що в організаційно-діяльнісній грі та організаційно-навчальній грі саме й задається такий простір. Учаснику протистоїть керівник гри, що задає вимоги і здійснює критику помилкових дій, тоді як з іншого боку, разом з ним в окремій робочій групі знаходиться інший педагог (так званий, ігротехнік), який допомагає учаснику організувати своє розуміння й мислення.

У грі реалізуються й одержують подальший розвиток різні групи психологічних якостей. У тому числі базальні, комунікативні властивості суб'єкта до спілкування (вміння взаємодіяти, погоджувати свої дії з іншими) й особистісні моральні якості. Формуються, також, вміння планувати, визначати завдання, здійснювати контроль за своїми діями, вміння реалізувати намічене (97, с. 110). У той же час: „Оскільки людина в ігровій ситуації виступає як суб'єкт ігрової діяльності, здійснюючи її вибір, і вносить до неї елементи творчості, остільки емоційно виражена ігрова мотивація підсилює дію інших видів мотивації... й утворення цілей, що

реалізуються за допомогою ігрової дії, прискорюючи розвиток і засвоєння нових знань і понять" (97, с. 111).

Приведене твердження вкрай важливе в контексті залучення ігрового методу, як важливого фрагменту технології непрофесійної фізкультурної освіти, тому що відома „...надзвичайна рухливість світоглядних функціональних змін протягом усього періоду дорослості". Важливо, також, що: „До системи суб'єктивних властивостей особистості включаються життєві плани людини, її мотиви і цілі діяльності" (40, с. 194, 199).

С. Д. Неверкович уточнює можливості ігрового методу, що все більше використовується у педагогіці дорослих. Ігри дозволяють людині експериментувати з різними життєвими ситуаціями, випробувати здібності й вміння. У грі концентруються всі головні риси активних методів навчання: розкриття походження тих чи інших знань, вмінь і навичок; колективне освоєння всього процесу, обумовленого аналізом одиниці професійної діяльності; можливість за підсумками гри добре перевірити рівні розвитку свідомості та мислення кожного учасника ігрового навчання тощо (66, сс. 69, 73).

Саме в організаційно-діяльній грі та її різновидах, як соціально-культурний феномен, формується значима для освіти в сучасній вищій школі нова педагогічна практика. До системи теоретичних засобів, що використовуються у грі, входять як інструментарій власне із СМД методології, можливості соціології, психології, культурології, філософії, етики, фізіології і т. ін. Цим і гарантується реалізація принципу вирошування нових здібностей, включаючи здатність до саморозвитку, як найбільш складного і ключового принципу педагогічної діяльності (4).

Виходячи з цього, педагог не прагне змінювати стан учасника гри, якщо він не вписується у ситуацію згідно *ігрової теми, коли очевидна наявність проблеми з актуалізацією зони його найближчого розвитку відносно того або іншого питання життєдіяльності*. Педагог, звертаючи студента до простору культури, лише створює умови для того, щоб той, хто грає, сам помітив „дефект" у власному самовизначенні, сам виростив потребу у власній зміні, сам бажав би її, шукав шляхи переходу до нового стану, сам би з часом будував траєкторії своєї само зміни. *Головна відмінність* такого підходу від традиційних дидактичних прийомів навчання полягає в тім, що викладачу необхідно *здійяти механізми рефлексії, розуміння та мислення у свого учня; тоді студент буде у змозі сам будувати власні онтології і реалізовувати їх у діяльності тими засобами культури, що виявляться прийнятними в конкретній ситуації*.

Як бачимо, ігропрактика вимагає принципових змін у взаємодії викладача фізичної культури і студентів, зокрема, відмови від *педагогічного керівництва* як способу силового впливу, засобу тиску на осіб, що займаються непрофесійною фізичною культурою. Комунікація у дусі педагогічного співробітництва, через яке реалізується *педагогічне управління*, дозволяє її учасникам, які виступають рівноправними партнерами, співвідносити цінності студентів з цінностями педагога. Залишаючи позицію самого лише споживача інформації, студент переходить до стану справжнього навчання й освіти (4).

Така схема освітньої технології незрівнянно складніша, ніж широко відомі правила дидактики, котрі вирішують більш вузькі задачі навчання, але й набагато більш гуманістична. Гра, з її можливостями моделювання різних ситуацій життєдіяльності, надає необмежені перспективи впливати на „виращування” (чи додавання нових якостей) людини в процесі освіти. У той же час, відкритість і гласність для учасників гри задумів ігротехнічної групи визначає неможливість маніпулювання свідомістю гравців.

Ще одне питання, яке не можна оминути, це фінансове становище студентства, адже воно впливає на якість навчання. Цікаві дані про матеріальний стан російських студентів, який так або інакше пов'язаний з їхнім здоров'ям, ми знаходимо в таблиці, приведений в статті „Студенти на початку і в кінці ХХ століття” (92) (див. табл. 16).

Таблиця 16

Відповіді студентів на питання про їхнє матеріальне становище

Варіанти відповідей в дослідженні 2000 р.	% від опитаних	Варіанти відповідей в дослідженні 1903-1904 рр.	% від опитаних
Бідний, погано забезпечений	17,8	Не забезпечений	21,5
Середньо забезпечений	64,4	Середньо забезпечений	64,9
Забезпечений вище середнього	15,2	Забезпечений вище середнього	12,9
Добре забезпечений, ні в чому собі не відмовляю	2,6	Багатий	1,7

Як бачимо, рівень добробуту студентів на теренах Росії впродовж майже ста років, практично, не змінився (це, мабуть, торкається й України). Велику частину студентів відрізняє те, що вони відносять себе до людей небагатих. Це підтверджує також інше дослідження, – 44,3% студентів Одеського державного політехнічного університету у 90-ті роки ХХ століття заявляли, що не могли б учитися, якби їм не допомагали (104, с. 19). Зупинимося на цій обставині докладно, тому що важке матеріальне

становище ставить студентську молодь у вкрай невідгідне положення, цінність здоров'я відступає у неї на задній план.

Дослідження, проведені у США в рамках теорії само детермінації, виявили у студентів дві основні групи життєвих цінностей. Перша, так звані *внутрішні прагнення*: особистісний ріст, прихильність і любов, служіння батьківщині і здоров'я. І *зовнішні прагнення*: матеріальне благополуччя, соціальне визнання через популярність та фізичну привабливість. Окрім того дослідженнями, як у США, так і в Росії було підтверджено, – якщо респонденти зорієнтовані перед за все *на зовнішні цінності на шкоду внутрішнім, то вони мають низькі показники психічного здоров'я*. І навпаки, чим сильніше людина орієнтована на внутрішні прагнення на протигагу зовнішнім, тим краще у неї показники психічного здоров'я: „... Сильна орієнтація на зовнішні цінності студентів з відносно бідних родин грозить більш серйозними негативними наслідками для їхнього психічного благополуччя, ніж подібна орієнтація студентів із заможних родин” (123, с. 55-56).

Як бачимо, у процесі формування особистості важливо навчитися долати конфлікт між внутрішніми і зовнішніми цінностями. Тоді прагнення, наприклад, до матеріального благополуччя не буде відвертати людину від досягнення нею й свідомого підтримання свого здорового стану.

Що ж стосується інтересів нашої молоді, пов'язаних з дозвіллям, то вони далеко не різноманітні, не усвідомлені та погано диференціюються. Деякі публікації свідчать, що приблизно 42% опитаних молодих осіб у Росії обмежуються областю „заробляння грошей”, а у 15% інтереси не виявляються через заяви типу „не хочуть нічого робити”, „не мають ніяких захоплень”. У вільний час вони гуляють з однолітками, зустрічаються з ними вдома, дивляться телевізор, слухають музику – 63%, а займаються спортом лише 3%. 98% опитаних вже вживали алкоголь з різним ступенем регулярності. Близько 20% вважають, що „у житті усе треба спробувати” і мають намір на собі випробувати з першою нагодою дію наркотиків, а ще 5% про анкетованих навіть пробували їх вживати. Регулярно курять 47% респондентів, 91% опитаних серед самих найулюбленіших рекламних роликів назвали ті, у яких пропагуються сигарети й спиртні напої (76, с. 98), понад 80% молоді не стурбовані проблемою погіршення свого здоров'я (18, с. 148). Очевидно, подібне має місце й в Україні.

Все зазначене свідчить про об'єктивно існуючу, але слабо усвідомлену у різних прошарках суспільства, загрозу отримати в перспективі „втрачене покоління”. Причому, перелом існуючих тенденцій у світосприйманні молоді за рахунок можливостей освіти, набагато перспективніший, аніж „природне”, тривале переживання наслідків

прийдешньої багатопланової соціальної кризи, дуже за своєю суттю схожої на ті, що спостерігались в країні у 20-і – 30-і та 40-і – 60-і роки з дітьми повоєнної пори.

Окрім освітнього потенціалу навчальних закладів, ми звертаємось до підтримки й до можливостей релігії. Адже відомо, що 50,0% 18-19 літніх і 55,3% 20-24 літніх віруючих „прагнуть жити по заповідях Божих”. При цьому у ряду можливих ціннісних переваг, серед релігійної молоді, що дотримується релігійних обрядів, 81,4% виділяють цінність бути здоровим (127, с. 84). Відомо, також, що щиро віруючі люди живуть на 7 років довше.

У різних вікових класифікаціях періодом пізньої юності іноді називають вік 18-25 років, часом ранньої дорослості 21-25 років. Так чи інакше, це час життя, що припадає на студентські роки. Нам здається більш правильним, з огляду на задачі оволодіння професією й вибудовування людиною власних життєвих планів, вважати вказаний відрізок життя періодом ранньої *дорослості*. Адже відомо, що самосвідомість, яка піввіку назад розвивалася вже до 17-19 років, формується на даний час у 23-25 років (15, с. 24).

Ситуація крутого соціального перелому, яка характерна для нашої країни на рубежі ХХ-ХХІ століття, веде до такого стану масової свідомості, як *аномія*. Її характеризують: „... різні види порушень у ціннісно-нормативній системі суспільства, такі як ціннісно-нормативний вакуум (свого роду „відсутність” норм); низький ступінь впливу соціальних норм на індивідів, неефективність їхнього впливу як засіб соціальної регуляції поведінки; нестійкість і розпливчастість, а часом і суперечливість нормативних актів; протиріччя між нормами, що визначають цілі діяльності, і нормами, регулюючими засоби досягнення цих цілей” (15, с. 25). Психолог Мель, який вивчав нову ситуацію серед населення колишньої Німецької Демократичної Республіки після возз'єднання з ФРН, відзначає: „Звільнення індивіда від соціальних, класових зв'язків... породжує тенденцію до індивідуалізованих форм існування, що змушують людину, аби вижити матеріально, ставити себе в центр власних життєвих планів... Виникає новий безпосередній зв'язок індивіда і суспільства в тому розумінні, що суспільні зломи виявляються в індивідуальних кризах... Внаслідок індивідуалізації соціального ризику соціальні проблеми обертаються такими психічними порушеннями, як особиста незадоволеність, почуття провини, страхи, конфлікти і неврози... Звідси підвищена тривожність, зневіра і втрата віри у майбутнє” (56, с. 64).

Схожа ситуація в Україні має потребу в її зміні і може бути найбільш успішно переборена в такому мобільному середовищі, як студентство. Адже: „... Внутрішньою основою вікової динаміки життєвих планів є зміни в

системі суб'єктивних цінностей, що у свою чергу складаються в результаті засвоєння, інтеріоризації суспільних цінностей і власної соціальної активності" (56, с. 31).

Викладене вище вже береться до уваги при розробці технологій вищої освіти в Російській Федерації. Так, у статті „Модель випускника університету” ми знаходимо наступні думки. При побудові університетської освітньої системи вже виділяють дві групи якостей особистості: узагальнені, тобто ті, розвиток яких однаково важливий для будь-якого випускника університету, і спеціальні, що є відмінною рисою фахівців у кожній конкретній професії. Цитуємо за текстом статті: „Як компоненти *загальної* спрямованості особистості (робота над розвитком котрих не тільки можлива, але й необхідна в процесі підготовки фахівців), ми виділяємо систему моральних цінностей, звертаючи особливу увагу на культивування патріотизму, чесності, гуманності й принциповості; розвинену екологічну і *валеологічну свідомість*”. І далі: „До особистісної компетентності, характерної для фахівців будь-якого профілю, ми відносимо наступні складові: соціальну..., персональну..., інформаційну..., екологічну..., *валеологічну*, що означає наявність знань і вмінь в області здоров'я і здорового способу життя” (74, с. 26).

Відомо, що оптимум інтелектуального розвитку людини – пам'ять, увага, мислення, інтелект у цілому, – приходиться на вік 22–25 років, або, як ми вважаємо, на період ранньої дорослості (45, с. 21). Цей вік має також ряд інших важливих для нашої теми особливостей, зокрема, визнана суспільством самостійність студентства жадає від нього відповідного самоствердження й досягнення справжньої самостійності (114, с. 50–60). Таким чином, студентський вік представляє найкращі можливості для впливу на становлення, як професійної свідомості, так і різнобічної культури особистості.

При цьому, *процес навчання у ще недавно радянських вузах й дотепер улаштований так, що забезпечується перед за все та частина навчальної активності, результатом якої є засвоєння деякої суми професійно-значущих знань, вмінь і навичок.*

Тоді як для випускника сучасного вузу повинна бути характерною наявність відповідних цінностей, а також самовизначення не лише до професійної, але й до інших актуальних видів діяльності, наприклад, будівництва власного здоров'я. Тільки після цього відбувається встановлення системного зв'язку між цінностями, навчальною активністю, самовизначенням до діяльності, поняттями і знаннями, вміннями і навичками. Тобто породжується й надалі розвертається різне векторна діяльність освіченої людини.

Резюме. Як видно з представленого, головна функція сучасного вузу полягає в тому, щоб забезпечити надання можливості для повноцінної навчальної діяльності та освіти. Для досягнення цього необхідно здійснити перегляд цілей, змісту, форм, засобів і методів діяльності самої вищої школи. Застосування уявлень про освіту людини, під якою ми розуміємо перед за все становлення й розвиток діяльної особистості громадянина та професіонала, в системі багаторівневої освіти є найбільш значимим, починаючи з базового ступеню вищої освіти, тобто одержання ступеню бакалавр. Ці ж уявлення повинні бути повною мірою задіяні до рівня магістерської підготовки включно.

Аби по-новому будувати процес освіти у вищій школі, залучаючи, як систему утворююче, поняття про освіту людини, важливо спочатку підготувати колективи педагогів, які мають розуміти зміст і спрямованість назрілих, необхідних інновацій, як опанування прийомами педагогічного управління студентами й заохочення їх до процесів навчання. Потрібно переглянути структуру навчальних планів і перелік навчальних дисциплін, передбачивши можливість розгортання студентами різних типів діяльності, у тому числі діяльності будівництва здоров'я, включати різні види навчальних ігор у перелік основних форм організації занять. Щоб продовжити розкриття суті процесу освіти, маючи на увазі логічний перехід до суті непрофесійної фізкультурної освіти, необхідно розглянути взаємозв'язок розуміння і мислення, свідомості і діяльності, що ми спробуємо зробити, звертаючись далі до обговорення поняття явища „Фізична культура”.

3. 7. АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»

Використати діяльнісну позицію при розгляді різних аспектів теорії і практики педагогіки фізичної культури, що вкрай важливо для розробки технології непрофесійної фізкультурної освіти, дотримуючись самої лише пізнавальної, дослідницької традиції роботи, не можна. Саме тому необхідно розглядати систему понять, що складають основу креативної валеології та концепції фізкультурної освіти людини („фізична культура”, „непрофесійна фізкультурна освіта”, „фізкультурна діяльність”, „будівництво власного здоров'я” і „рекреація людини”), виходячи за межі природниче наукової парадигми, у границях якої, до останнього часу, вивчались феномени культури фізичної.

Адже будучи усього лише дослідником, неможливо зрозуміти, спроектувати й організувати процес формування фізкультурно-діяльної особистості, як явище, пов'язане з опануванням людиною своєю власною

тілесністю. Б. Євстаф'єв, який одним з перших науковців звернув увагу на цю важливу особливість, підкреслював, що *фізична культура має по суті своїй діяльнісний характер, тож поза діяльністю вона перестає бути культурою і саме діяльність є формою її існування* (25,26,27). Отже, фізичну культуру неправомірно ототожнювати з самим лише фізичним розвитком людини, тому що вона містить у собі й ряд явищ духовного світу (мотиви, знання і т. д.). Звідси неможливе протиставлення, розведення як принципово несумісних фізичної і духовної культури.

Головне в представленні поняття „фізична культура”, у темі діяльності людини, це прагнення встановити і показати, як насправді *улаштований простір культури фізичної, зберігаючи при цьому важливу інтенцію формування фізкультурно-діяльної особистості*. Розглянути, також, процес актуалізації ціннісного відношення до занять фізичною культурою, потім самовизначення людини до фізкультурної діяльності і, нарешті, механізми породження фізкультурної діяльності та діяльності будівництва здоров'я.

Цінності – це ті моральні, вітально та емоційно значимі орієнтири особистості, у зв'язку з прагненням досягти або зберегти які людина й будує своє життя. Особливо рельєфно цінності, як і здатності людини, виявляються в момент жадання їхнього досягнення, збереження або ж втрати. Відтак частина цінностей, які на даний час мають важливе значення й усвідомлюються, знаходяться в актуалізованому стані і тоді можна „спостерігати” їхню наявність в життєдіяльності людини, тоді як інші знаходяться на декларативному рівні. Що ж стосується цінності здоров'я, то в молодіжному середовищі вона, внаслідок поданого вище, як правило, носить характер декларативної, адже слабо проявлена. Одночасно, ця цінність „стає помітною” як реакція дією людини на захворювання, що виникло, коли настає розуміння поганого, ризикованого стану здоров'я.

Виходячи з представленого, поняття „фізична культура” ми формуємо за дотримання вимог, запропонованих до „освіти людини”. Підкреслюючи її діяльнісний аспект, ми лише переводимо на другий план важливий і невід'ємний культурологічний аспект, навмисно акцентуємо увагу на питаннях виникнення норм, зразків та еталонів фізичної культури, на ситуаціях їхнього існування, засвоєння і залучення людиною. Адже: „... Центральним елементом культури, – стверджував К. Маркс, – є „сутнісні сили людини”, її „суб'єктивні здібності”, „фізичні й духовні здібності” (55, с. 122; 54, с. 178).

Від самого початку підкреслимо, вкрай важливим представляється нам наступне положення, на яке звертає увагу В. І. Столяров: „... Культура охоплює... усю соціальну реальність, найрізноманітніші її елементи:

здатності, вміння й навички людини, а також її знання, потреби, норми, зразки поведінки, соціальні інститути, соціальні відносини і т. д., але лише в тій мірі, у якій вони забезпечують формування, функціонування й розвиток „сутнісних сил людини“, чи являються результатом їхньої реалізації, (російською – „опредмечевания“)” (107, с. 9). І далі: „Фізична культура... особистості містить в собі соціально сформовані фізичні здібності (вміння й навички) людини, зв’язані з ними знання, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, а також освоєні особистістю засоби збереження й удосконалення цих здібностей, знання про те, як їх використовувати, вміння та навички їх застосовувати й відповідні інтереси, потреби, норми поведінки” (107, с. 16).

Таке зауваження, при звертанні нашої уваги на діяльнісний устрій фізичної культури, підкреслює складність встановлення чітких границь простору культури фізичної, що передбачає, у роботі з цим поняттям, його деяку незавершеність. Але ж відкритість системи фізичної культури містить у собі умови для її подальшого розвитку.

У самому загальному виді устрій **фізичної культури** може бути показаний з використанням класичної для СМД методології схеми мислєдіяльності (рис. 23).

Нижній рівень схеми, що символізує активність людини, тут має назву мислєдія (мд) і фіксує „природні, випадкові” ситуації винайдення окремою людиною тих або інших практик, які потім стають нормами, зразками й еталонами культури (Н). Цей шар відбиває історичний і соціальний досвід формування, апробації та подальшого використання засобів фізичної культури, як особливої рухової реакції людини. Цей шар відповідає завданню приготування людей до різноманітних ситуацій в подальшій життєдіяльності. Точніше, він відбиває факт немов би „випадкової” появи, наступної артефікації й досвіду вживання засобів фізичної культури та підвищення рівня фізичного здоров’я (Н), як рухової реакції людини на виникаючі важкі та екстремальні ситуації (Е), що вимагають прояву тих чи інших фізичних якостей, відповідного стану функцій і систем людського організму, забезпечених її адекватними інтелектуальними та вольовими проявами.

У випадку успіху від створення й залучення нового, створеного для забезпечення результативних рухових дій в конкретній життєвій ситуації прийому, він, як нова норма культури фізичної закріплюється у верхньому, просторі схеми (М – тобто рівень мислення людини) у вигляді притаманних цій нормі знаків і символів (на схемі – Н, Н1, Н2...).

Як бачимо, формування історичного й соціального досвіду використання засобів фізичної культури пов’язане з мислєдіяльністю

людини, тому що без участі мислення і свідомості насправді вона свої дії не здійснює. Екстремальність же є новою ситуацією в життєдіяльності, поки що не забезпеченою існуючими нормами фізичної культури.

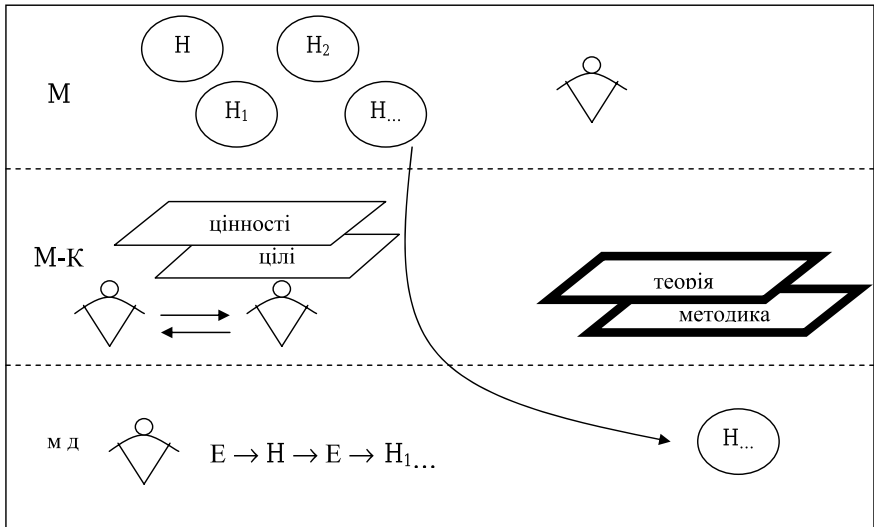


Рис. 23. Схема устрою фізичної культури

Вказівку на особливий „мислительний” рівень існування культури фізичної і, відповідно, валеологічних знань (М) не можна трактувати, як так би мовити „самостійне життя” правил, підготовлених до використання письмових текстів з описанням норм, схем діяльності або ж матеріальних об’єктів культури фізичної. Пред’явлене бачення устрою даної області культури лише фіксує здатність людини працювати в просторі ідеального із вже існуючими нормами, зразками й еталонами культури. „Зліпки” з раніше виконаних діяльностей представлені в розумовому просторі культури, як зафіксовані у придатному для наступного вживання вигляді. *Фізкультурна ж діяльність і діяльність будівництва здоров’я, що сприяють породженню нових норм культури фізичної, стають передумовою того, що „зліпок” із здійсненої людиною діяльності так би мовити „відривається” від оригіналу, оформляється як його знак і вноситься до цієї області культури.*

Крім того, норми фізичної культури і спорту можуть виникати й іншим способом, а саме в результаті абстрактної діяльності людини в розумовому просторі. Так, наприклад, спочатку задумувалися, а вже потім входили в життя окремі види спорту. Згадаємо, хоча б, баскетбол

та регбі. Саме у такий спосіб проектуються, а вже потім крок за кроком перевіряються на результативність ті або ж інші авторські системи оздоровлення.

Та й сам процес прилучення до фізичної культури вимагає від суб'єкта діяльності необхідної організованості свідомості й готовності до оволодіння потрібною нормою (розучування і тренування). Тому що становлення суб'єкта діяльності необхідно зв'язане з його абстрактною діяльністю. Він повинен розуміти особливості й призначення різних норм, бути в змозі створювати з них системи (комплекси прийомів і вправ), придатні для вирішення конкретних задач у ході розробки фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм. Нарешті, повинен володіти техніками рефлексії власних дій та їхніх наслідків для свого психофізичного стану. Ним повинна бути освоєна практика організації розуміння й мислення відносно стану своєї тілесності та здоров'я, що забезпечує також можливість результативної роботи у „верхньому шарі” існування фізичної культури.

Системи освіти і виховання виконують функцію посередника між розумовим простором і простором миследії, причому, саме в названій послідовності, займаючи на малюнку серединний шар, де позначене місце педагога й учня (М – К, тобто мисле комунікація). Педагог, організує процеси навчання і сприяє вченню, забезпечує „зшивку” верхнього та нижнього просторів, створює умови для присвоєння його учнями відповідних, потрібних і придатних для них норм культури (факт освіти людини), надає імпульс розгортанню фізкультурної діяльності та діяльності будівництва здоров'я. В реальності повсякденного життя ці два простори культури зв'язує особистість, само визначена до використання існуючих, або утворюючої нові норми фізичної культури, тобто суб'єкта фізкультурної діяльності. Таким чином, існуючі знання з області фізичної культури знаходяться у верхньому (розумовому) її шарі, тоді як „залучення”, „присвоєння” людиною існуючих норм культури вимагає суб'єктивізації цих знань.

Резюме. *Позиція діяльної особистості, яка забезпечує, зрештою, сам процес формування культури фізичної, полягає у наступному. Якщо людина має „практичне відношення” до свого фізичного статусу, за потреби діє, впливаючи на свою тілесність, вона зобов'язана використовувати ті чи інші елементи фізичної культури. Чи на рівні так би мовити „автоматичної” миследії, якщо відповідні норми культури нею вже раніше були засвоєні, чи освоюючи, додатково залучаючи нові для неї норми культури, зафіксовані на розумовому рівні, де знаходиться місце „сховища” напрацьованих норм культури. До тієї пори, поки вони*

задовольняють вимоги до розв'язування виникаючих задач, у людини не виникає необхідності відмовлятися від них.

Але в життєдіяльності, у стані психофізичної сфери виникають такі ситуації, коли саме лише слідування існуючим нормам не є продуктивним: *екстремальність що виникла, це єдина закономірна умова стимуляції людини до проектування й апробації нових, нині відсутніх засобів фізичних дій, які, потім, самі можуть стати нормами культури.* Поява такої нової норми й означає факт подальшого розвитку та формування простору культури фізичної. Тому що, як тільки нова норма входить у життя окремої людини, вона вже попадає до сфери фізичної культури за рахунок того, що присутня в діяльності живого носія даного виду культури.

3. 8. ВИЗНАЧЕННЯ НОВОГО ПОНЯТТЯ «НЕПРОФЕСІЙНА ФІЗКУЛЬТУРНА ОСВІТА»

Непрофесійну фізкультурну освіту сьогодні можна віднести до „поля, що розширюється” традиційного фізичного виховання студентства. Перебуваючи в розвитку, наше розуміння ролі фізкультурної освіти виходить за свої звичні границі. Непрофесійна фізкультурна освіта, представляючи передній край дослідницьких і проектних робіт, які проблематизують й розвивають сформовані до початку ХХІ століття уявлення про фізичну культуру особистості, вимагає, також, нового погляду, як на всю систему фізкультурної освіти, так і на зміст нинішньої вузівської дисципліни „Фізичне виховання”.

Сама тільки фізкультурно-освічена людина, як це було показано раніше, може забезпечити досягнення, відтворення й підтримання оптимального для неї рівня фізичного розвитку й здоров'я. Відтак, *здоров'я людини – це похідне від її здорового способу життя та його відповідному мисленню.* Отже важливо, щоб людина змогла стати й надалі була дійсним хазяїном свого здоров'я. Для цього вона повинна час від часу отримувати об'єктивні показники динаміки стану власного здоров'я, мати у своєму розпорядженні існуючі рекомендації щодо способів його покращення, але вирішувати, що і як робити для його удосконалення, порадившись з людиною обізнаною (викладачем), вона мусить сама.

Чому ж не спрацьовує відповідний інформаційний матеріал, що міститься в теоретичних розділах навчальних програм з „Фізичного виховання”, для формування студентів, як фізкультурно-діяльних особистостей? В. І. Столяров дає вичерпну відповідь, нагадуючи, що *діяльність людей не піддається директивному регулюванню.* Для цього випадку підходить лише непряме регулювання через суб'єктивні цілі

самої людини, однак механізми такого регулювання в області фізичної культури до останнього часу не були вивчені (107, с. 47), і, добавимо, не проектувались і не створювались. Окрім того, більшість опитаних завідувачів кафедрами фізичного виховання стверджують, що колективи кафедр насправді зосереджені не на цій темі, але переважно на формуванні у студентів практичних знань про способи виконання рухових дій (72, с. 44).

Пошлемося, також, на статтю Г. Г. Наталова, в якій він полемізує з фахівцями в області теорії фізичного виховання. „... Відзначаючи, що оздоровчий вплив фізичних вправ „лежить поза сферою професійної компетенції фахівців з фізичного виховання“, а вплив на психічну сферу людини відноситься до числа „загально педагогічних задач“, автори (Новіков та Заціорський, авт.) знаходять, що предметом спеціальності у фізичному вихованні „є оволодіння рухами і розвиток рухових можливостей людини“ (64, с. 61). *Саме у такий спосіб, а саме збіднюючи зміст фізичної культури особи учня, науковцями й практиками свідомо і не виправдано звужувалася роль фізичної культури, як освітнього навчального предмету, як дисципліни, що повинна взяти на себе відповідальність за формування фізкультурно-діяльної особистості та особистості будівничого власного здоров'я яка повинна стати наріжним каменем **креативної валеології**.*

Б. Куланін підготував і захистив цікаву дисертацію за темою „Вплив спеціальних знань, переконань і потреб на практику самостійних занять фізичною культурою студентської молоді“, яка була чи не першою серед ряду глибоких робіт, присвячених формуванню підвалин непрофесійної фізкультурної освіти. На підставі виконаного дослідження Куланін констатує: „Аналіз результатів в експериментальній групі показав не тільки індивідуальну „технологію“ переробки знань, але й те, що *навіть найбільш продумана система повідомлення знань студентам не покриває всієї складності проблеми їхнього прилучення до самостійної фізкультурно-спортивної діяльності... Знання тільки опосередковано сприяють підвищенню фізкультурної активності студентів*“ (43, с. 16).

Однак аналіз сучасної системи знань необхідна, але недостатня умова встановлення границь дисципліни й виявлення системи субординаційних зв'язків у предметній області знань. На кожному рівні розвитку науки на перший план пізнання і практичного використання висувається у визначеній логічній послідовності то одна, то інша сторона предмету. Сучасний ступінь розвитку фізкультурної науки також є історично минулим: „Від зміцнення здоров'я і формування прикладних рухових функцій людини до формування її особистості й поведінки за допомогою

фізичних вправ – такі ступені історичного розвитку форм науки про фізичне виховання. У сукупності цих ступенів відбивається сукупність основних сторін і напрямків застосування фізичних вправ, а взаємозв'язок між ними й утворить логічну структуру наукового знання" (43, с. 62).

Таким чином, *поняття «непрофесійна фізкультурна освіта» своєчасно проблематизує раніше сформовані уявлення й вузькі місця у теорії фізичної культури. Однак до тих пір, доки дане поняття не визначене, доки в нього немає власного місця серед інших понять теорії фізичної культури, це поняття не може бути оформлене, розвиватись й використовуватись відповідно до законів теорії та практики педагогіки.*

Виділимо й ту думку, що непрофесійна фізкультурна освіта повинна озброювати студентів вміннями самостійно одержувати необхідні для фізкультурної діяльності та діяльності будівництва власного здоров'я знання (91). У цьому сенсі, важливо розрізнати поняття „фізкультурно грамотна” й „фізкультурно освічена людина”, а також зрозуміти, ким насправді є „фізкультурник”. Визначимось з ними, відповідно до нашого бачення.

Грамотність у використанні фізичної культури – це насамперед розуміння знакових систем, які використовуються для описання методики занять фізичною культурою, а також наявність рівня знань, вмінь та навичок, що дозволяє людині самостійно застосовувати деякі стандартні засоби фізичної культури (прикладом може служити засвоєний типовий комплекс ранкової гігієнічної гімнастики).

Непрофесійна фізкультурна освіченість досить глибоко оволодіння досягненнями фізичної культури, коли особа, на підставі актуалізованих цінностей і мотивів, а також діяльного самовизначення має відповідний рівень засвоєння, а також може свідомо знаходити, аналізувати й освоювати різноманітні засоби фізичної культури, необхідні їй в залежності від виникаючих нових ситуацій у власній життєдіяльності. При цьому, така людина ще й повинна брати безпосередню участь у фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних заняттях, відрізнятись глибиною та розмаїтістю отриманих знань, необхідних сформованих здібностей, напрацьованих вмінь і навичок.

Визначення стану непрофесійної фізкультурної освіченості, як бачимо, зовсім не вказує на низьку якість і, так би мовити, другорядність цього виду освіти людини. Даний термін лише фіксує той принциповий факт, що тут фізкультурна освіта використовується не для „заробляння на життя”, але конче необхідна будь-якій людині, що опановує професію, а також для оптимальної організації її власної життєдіяльності.

Фізичне виховання молоді, що сформувалося в СРСР та країнах соціалістичного табору, спрямоване на організацію занять з фізкультурниками, на розвиток їхніх фізичних якостей, рухових вмінь і навичок. Воно випускає з кола своїх інтересів формування цінностей і усвідомлених цілей використання людиною різноманітних засобів фізичної культури. У цьому випадку у людини не відбувається формування справжньої культури фізичної, як дійсності її мислення та діяльності. Очевидно, що такого не самостійного фізкультурника необхідно потрібно „передавати” із зони дії однієї навчальної програми в зону дії іншої. Або ж, з рук одного фахівця фізичної культури до рук іншого, починаючи від дитячого садочка і закінчуючи вузом, а потім до секції колективу фізкультури або фізкультурно-оздоровчої групи.

Як бачимо, **фізкультурник** – це людина, яка діє у ході навчального заняття, а також виконує запропоновані для неї форми рухової активності у поза навчальний час, під безпосередньою орудою викладача фізичної культури, прагнучи до виконання його доручень. У фізкультурника немає самовизначення до самостійного використання засобів фізичної культури й оздоровлення, не сформована система понять і знань, що відрізняють справжню фізкультурно-діяльну особистість.

У яких же випадках, не завдяки, а всупереч існуючій практиці офіційного фізичного виховання, людина свідомо, назавжди входить до системи власних фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних занять? Давно проведена нами організаційно-діяльнісна гра „Шлях до оздоровчої фізкультури: проблеми та способи їхнього вирішення” (Дніпропетровськ, 1989 рік), і виконані дослідження, дали такі відповіді.

У першому випадку, коли улаштована за клубним принципом, тобто за наявністю загальних інтересів осіб, які займаються, фізкультурна чи спортивна активність, в яку людина включається з дитинства чи з юності, підхоплює її і несе (супроводжує) через все життя. Для цього способу входження до системи фізкультурної діяльності характерні супутні заняттям звички (традиційне місце і час занять, стабільний склад колективу що займається, прагнення до очікуваних і важливих для всіх результатів – перемогти команду сусідів, виходити на гру в будь-якому випадку, незважаючи на негоду і т. ін.). Яскраві приклади таких самодіяльних форм занять – „дикі” футбольні команди, знайомі всім жителям міських мікрорайонів, групи туристів та альпіністів, які і в кращі роки не страждали від надмірної опіки фізкультурних та спортивних організацій.

До речі, використовуючи феномен „фізкультури за інтересами”, вже в 70-і роки ХХ століття у вузах США та ряду інших країн відмовились від єдиної обов’язкової програми предмету фізична культура, віддавши

перевагу заняттям різноманітними видами спорту і фізичної активності за вибором. Однак, треба сказати, що така практика, коли студенту американського вузу пропонується на вибір в межах 100 видів різноманітних занять, не може бути повторена в державах колишнього соціалістичного табору – це не дозволяють зробити незрівнянно менші матеріальні, фінансові й кадрові ресурси їхніх університетів. Тому, якщо у вищому навчальному закладі, де пропонується на вибір приблизно сто видів занять, реально задовольнити інтерес кожного: спробувати свої сили в кінній виїзді, в плаванні з аквалангом, у грі в сквош, тощо (119). І зовсім не одне й те ж саме, організація фізкультурних занять у наших вузах, де наявна матеріальна база дозволяє запропонувати на вибір ті ж п'ять-сім видів спорту, що й у загальноосвітній школі. В наших умовах „вибору без вибору”, феномену залучення особистості через вузівську фізичну культуру до власних, систематичних занять за інтересами, зазвичай, не відбувається. Тому й надія на свідоме використання у практиці української вищої школи феномену *першого випадку* розгортання у студентів фізкультурної діяльності тут майже безпідставна.

В другому випадку, зазвичай, відбувається так. Людина, яка не потрапила до своєрідного клубу по інтересах, і не сформувалася у дні молодості, як фізкультурно-діяльна особистість, звичайно не задумується про збереження свого здоров'я та живе „як усі”, доти, поки з її здоров'ям все відносно благополучно. Однак несприятливі обставини, наприклад, серйозне захворювання, втрата колишньої привабливості, спортивної зовнішності, так само як і самотність у літньому віці, можуть різко змінити відношення людини до індивідуальних чи групових занять фізичною культурою і спортом.

Якщо перший випадок можна кваліфікувати як звичку, що сформувалася, стала частиною життя, то другий має зовсім інше походження. Екстремальність, що виникла, міркування про способи її подолання, завдяки своєчасній і точній підказці лікаря або іншої впливової, авторитетної та поінформованої з даного питання особи, дають поштовх свідомому початку фізкультурної освіти людини та формуванню її фізкультурної діяльності. Які висновки можна зробити з представленого?

Насамперед, висловимо думку, що *подальше використання у вищій школі навчальних програм по фізичному вихованню, котрі привертають увагу до розвитку головним чином фізичних якостей, в сучасних умовах є недоцільним. У вузах України, на замикаючому етапі багаторічних організованих навчальних занять молоді людини фізичною культурою перевага, безумовно, повинна бути віддана непрофесійній фізкультурній освіті.* Саме такі спеціальні заняття дозволяють перейти від випадкових,

поки що, ситуацій „підхоплення” людини фізкультурною діяльністю до керованого педагогічного процесу. Забезпечений, при цьому, індивідуальний підхід до осіб які займаються, забезпечений впливом застосованої дієвої педагогічної технології, про яку мова піде пізніше, буде сприяти вирішенню основної педагогічної проблеми, а саме формуванню свідомості діяча фізичної культури і будівничого власного здоров'я. *Тільки коли у людини будуть актуалізовані цінності статтю фізично розвиненою і здоровою, сформовані індивідуально значимі мотиви занять, напрацьовані спеціальні поняття, знання і здібності, необхідні для управління здоров'ям, тільки тоді з'являється якісно новий стан – **фізична культура особистості.***

Вважається, що цей стан характеризується, як мінімум, трьома ознаками.

1. Наявністю у людини спеціальних знань в області всебічного фізичного розвитку, що забезпечують їй відповідно до заздалегідь поставленої мети можливість правильно і раціонально виконувати фізичні вправи, рухові прийоми і діяльність у цілому, найбільш ефективно використовувати функціональні можливості різних органів і систем.

2. Наявністю у людини спеціальних рухових навичок і вмій, які вона не отримує при народженні, а котрі формуються у неї тільки в процесі людської діяльності і насамперед через систему навчання і виховання.

3. Наявністю у людини усвідомленого відношення до своїх фізичних можливостей і заснованої на цьому твердій впевненості в них (89, с. 52).

Фізкультурно-освічена людина не має потреби у систематичному „підштовхуванні” її до самостійних занять, вона готова до створення та реалізації проектів і програм удосконалення своєї життєдіяльності – у цьому і є суть гуманізації традиційного фізичного виховання. Як наслідок, фізкультурно-освічена людина сама планує і проводить свої фізкультурно-оздоровчі і рекреаційні заняття: „Фізкультурна діяльність спрямована на удосконалення людиною самої себе, на перетворення власної природи” (91, с. 103)

Сутність *фізкультурно-оздоровчих занять* полягає в тому, що, по-перше, це індивідуалізовані заняття, які враховують стан здоров'я, вік, стать, особливості професії і побутові умови людей. По-друге, до змісту фізкультурно-оздоровчих занять входять процедури загартування, зняття нервової і психічної напруги, використання природних оздоровчих факторів, гігієнічні процедури, передбачається й організація раціонального харчування. По-третє, вони повинні доповнюватися профілактичними заходами, що проводять установи охорони здоров'я (професійні огляди, вакцинації і т. п.). Адже організм людини являє собою

настільки складну систему, що ефективне управління здоров'ям може бути забезпечене тільки комплексним впливом (85, с. 29-30).

У процесі *рекреації людини*, як правило, виникає комунікація, якої вона позбавлена, адже знаходиться в жорстких умовах інтенсивної трудової діяльності. У той же час, рекреація передбачає використання факторів сприятливого природного середовища для *відновлення* само визначеної до такої форми діяльності людини. Звідси нам бачиться необхідним підкреслити діалектичний зв'язок інтелектуального і фізичного компонентів рекреаційної діяльності. При цьому рекреація ширше понять реабілітація і релаксація, хоча може включати їх. Рекреація це також повернення людини до культури фізичної і не може бути без свідомо обраних нею форм рухової активності „на природі” (81, с. 51).

Суть процесу фізкультурної освіти людини можна представити на онтологічній схемі, що складається з трьох зв'язаних між собою просторів діяльності, які характеризують найбільш значимі складові освітнього процесу (рис. 24).

Площина, що лежить у основі схеми, символізує відповідні процеси навчання і вчення. При цьому, навчальна діяльність обов'язково передбачає вихід у рефлексивну позицію щодо змісту навчання, передбачає наявність процесу формування необхідних знань, здібностей, вмінь і навичок, а також накопичення важливого особистого досвіду.

На лівій ортогоналі представлена раніше введена схема, що відбиває устрій і функціонування фізичної культури. Причому, у цій останній схемі підкреслений факт формування й освоєння в процесі освіти онтологічних картин, понять і знань. Їхню появу варто зв'язувати зі спільною роботою педагога й учнів, оптимально в умовах організаційно-діяльнісних чи організаційно-навчальних ігор.

Ми знову повертаємось до можливостей навчальної гри не випадково. Справа в тім, що колективна діяльність розвиває цілий ряд здібностей суб'єкта освітнього процесу – здатності до самоорганізації та саморегуляції, які актуалізують природні якості й індивідуальні можливості індивіда. *Рефлексія і моральність також передаються і формуються при спілкуванні.*

Ф. Т. Михайлов зробив вкрай важливе зауваження про значення колективної мислєдіяльності, котре доповнює розуміння процесу освіти. „Вихідна самостійність людини, яка формує індивідуальні органи життя в „співавторстві” із близькими дорослими, а потім і з однолітками, а потім і з кожним, хто включається в доцільну діяльність, що переборює протиріччя умов життя... – така самодіяльність є дійсна, реальна необхідність

цього способу... Спосіб переробки (чи зміни) обставин – це і є спосіб життєдіяльності людей.

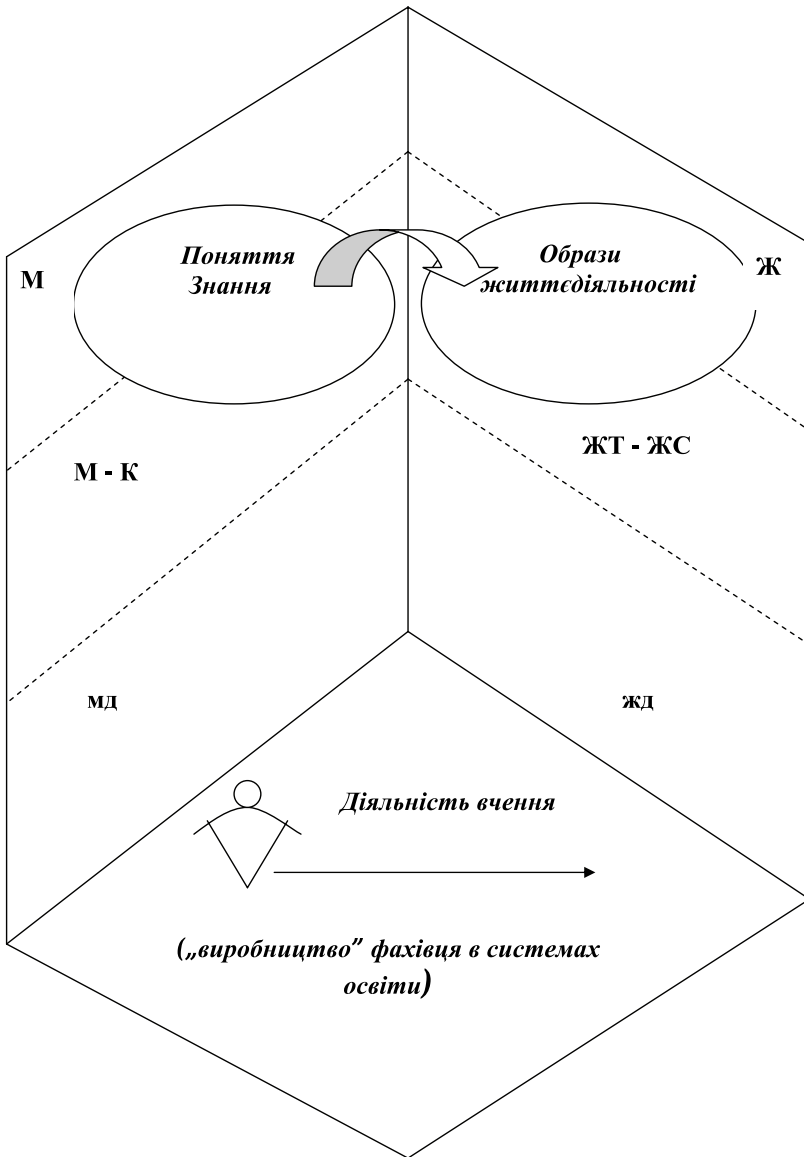


Рис. 24. Схема сутності явища непрофесійної фізкультурної освіти

Він, звичайно ж, не обходиться без освоєння індивідами вже існуючих засобів і способів діяльності і спілкування, без рутинних форм діяльності з напрацьованими навичками, прийомами, канонами і правилами... Але тільки їхня зміна, удосконалення, тільки спрямоване до мети створення нових прийомів і засобів, знарядь і предметів забезпечує дійсне життя людини" (59, с. 195).

Ми вже відзначали наявність в людині проявів „Я” і „само-“. „Я” це особистість, що відбулася, її обличчя, звернене зовні. „Я” для людини, що входить у період дорослості, це, в основному, результат впливів навколишніх систем. У чому ж складаються важливі для формування фізкультурно-діяльної особистості якісні зміни в структурі її свідомості? Тут „Я”, що формується, треба зв’язувати з участю і залученням у процесі подальшої життєдіяльності проявів індивідуального „само-“. „Само-“, що при цьому проявляється, додає до якостей „Я” те індивідуальне, що присутнє в людині, і надає їй можливість подальшого розвитку. Тобто, *„само-“ – це внутрішня, резервна сторона „Я”, що забезпечує найбільш повний розвиток людини за рахунок „самочинності” прийнятих нею рішень і вчинків, справжньої самостійності її діяльності.* Залишаючись суспільною людиною, розумна та діяльна людина сама створює свою неповторну особистість, – особистість громадянина, фахівця і професіонала: „Людина народжується організмом, стає індивідом, протягом життєвого шляху створює із себе особистість” (62, с. 97).

Нижній пояс правого простору (жд) схеми життєдіяльності в даному тлумаченні символізує такий спосіб життєдії суспільної людини (студента), коли вона хоча й відвідує уроки з фізичної культури, але поки ще не відбулася як фізкультурно-освічена особистість.

Другий шар схеми – від життєутворення (ЖТ) до життєбудівництва (ЖБ) – віддзеркалює „втягування” людини у процес життя, що реформується, як результат залучення та використання нею норм, зразків і еталонів, накопичених у культурі. Інакше кажучи, внаслідок присвоєння та за діяння досягнень культури фізичної. Цей факт не тільки засвоєних свідомістю, але й задіяних у реальному житті продуктів мислєдіяльності, значущих для становлення фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров’я, означає „підйом” людини відповідно до символіки правого простору схеми фізкультурної освіти людини до рівня справді людського життя (Ж).

Тепер можна відповісти, чому відповідно до дійсного змісту побудованого поняття не можна в період дитинства сформувати фізкультурну діяльність, хоча можна формувати звички, але потрібна організація саме непрофесійної фізкультурної освіти людини, оптимально,

у період ранньої дорослості? Щоб діяльність була розгорнута суб'єктом, необхідно залучення до її здійснення не тільки значущих якостей особистості, придбаних знань і досвіду, але і його індивідуальності. Чи, інакше, – *фізкультурна діяльність формується як на базі особистісних якостей, що так чи інакше відбивають особливості суспільної свідомості, так і в ході прояву та реалізації людської індивідуальності.*

Отже, якщо ми прагнемо виробити звичку до фізкультурно-спортивних занять, як до деяких простих форм повсякденної поведінки, це треба робити в дитинстві і юності за рахунок включення підлітка до регулярної фізичної активності у побуті, у родині, адже цьому мало допоможуть самі лише заняття фізкультурою в школі. *Якщо ж ми хочемо, щоб людина одержала непрофесійну фізкультурну освіту і, як наслідок, свідомо розгорнула та вдосконалювала фізкультурну діяльність і практику будівництва власного здоров'я, цю роботу треба проводити пізніше, а також у студентські роки.*

Вік 17-22 років, що припадає на етап ранньої дорослості в житті людини, коли особистість, в основному, відбулася, але переконання й особистісні якості ще досить пластичні і припускають переформування окремих фрагментів свідомості, що збігається з періодом студентства, щонайкраще підходить для непрофесійної фізкультурної освіти. Подібними аргументами оперують фахівці з педагогіки вищої школи, відносячи окремі навчальні дисципліни для вивчення їх не в школі, але саме в студентські роки. Звідси виходить, що філософію, наприклад, доцільно вивчати в стінах навчального закладу студенту, але не школяреві. Той же, хто не попадає до числа студентів, такої можливості позбавлений. Це ж стосується і непрофесійної фізкультурної освіти. Пред'явлена логіка й аргументація дозволяють стверджувати, що формування цієї грані освіти людини *важливе і потрібне саме в період студентства.*

Резюме. Отже, тільки в студентські роки людина може і повинна формуватися в умовах спеціально організованого педагогічного процесу, як дійсно фізкультурно-діяльна особистість та будівничий здоров'я. Хоча, безумовно, на цьому процес фізкультурної освіти людини не припиняється. Безперервність освіти забезпечується новими образами своїх бажаних, нових граней життєдіяльності. Зверніть увагу на зовсім не випадкову інверсію: виникаючий „образ” свого бажаного майбутнього і зв'язана з ним освіта (у рос. мові – образование), це прагнення опанувати цим образом, „злитися” з ним у процесі освоєння нових понять і знань, діяльностей, що розгортаються на їхній основі.

У такому, історично виправданому контексті, освіта означає скоріше результат процесу освіти, ніж сам процес; вона постійно перебуває у стані продовження й розвитку. Звідси, освіта за своєю сутністю, безперервна. Гадамер підкреслює, що освіта не може бути власне метою, до неї не можна в такій якості прагнути. У цьому відношенні в освіту входить все, до чого вона доторкається, але все це входить не як засіб, що втрачає свої функції. Навпроти, в освіті, яку особа одержує, ніщо не зникає, але все зберігається (9).

3. 9. ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Питання про зміст освіти завжди є головним, як для теорії, так і для практики педагогіки. Повною мірою це стосується й непрофесійної фізкультурної освіти. Щоб розкрити питання про її зміст, треба уточнити особливе місце систем освіти в структурі суспільства і держави. Адже вона немовби „надбудовується” над всіма іншими сферами і визначає їхній стан. Її особлива функція полягає у запуску в різних сферах суспільного життя процесів розвитку за рахунок направлення до цих сфер людей, здатних забезпечити такий розвиток. Тому, без перебільшення можна говорити – *стан освіти та якість „продукту” функціонування системи освіти суттєво впливають на характеристики громадянського суспільства, устрій і функціонування всіх інститутів держави.*

Призначення сучасної вищої школи полягає тому, щоб за рахунок забезпечення дійсних процесів освіти у її історичному розумінні, не зведеної до вузько-прагматичної підготовки фахівців, забезпечити породження різноманітних значимих діяльностей у випускників вузів. Потім, в суспільстві, на своїх робочих місцях вони повинні мати силу взяти на себе відповідальність за удосконалення і розвиток соціуму та професійної діяльності. Вони ж, створивши сім'ю, можуть поширювати нові форми виховання та організації дозвілля (у даному контексті, подавати приклад фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я), створювати середовище, сприятливе для формування наших дітей, в якому б закладався фундамент здорового способу їхнього життя ЗОЖ молоді.

Проблема змісту освіти з тієї або іншої дисципліни не може бути вирішена раз і назавжди, існувати надалі в закінченому виді. Саме тому не можна погодитися з твердженням американських авторів, що мета освіти – допомогти кожному стати умілим незалежним дослідником, здатним до навчання протягом життя. Звідси, зміст вищої

освіти повинен припускати наявність, поряд з трансляцією важливого для майбутньої професії спеціального знання, також інших засобів формування особистості, здатної продукувати і використовувати такі форми теоретичного мислення, які були б адекватні особливостям епохи, вимогам організації важливих практик життєдіяльності, що розвиваються. У тому числі передбачати формування студентів як будівничих власного здоров'я.

При цьому, мислення студента, хоча й має деяку подібність, не тотожне мисленню вчених, теоретиків моралі, права і релігії. Оптимально, і це задача педагога, який готується до вивчення того чи іншого закону, правила або методичного прийому, щоб у ході навчальної діяльності студенти немов би відтворювали реальний процес виникнення того, про що йде мова на занятті. Тому, навчання потрібно будувати так, щоб воно в стислій, скороченій формі повторювало дійсний процес породження і розвитку знання.

Дещо змінюючи тезу Л. І. Лубишевої, можна сказати, першою і вкрай важливою умовою виникнення відповідної педагогічної системи варто вважати наявність педагога, освіченого в темі самостійного використання засобів фізичної культури й оздоровлення. Тобто, він сам необхідно повинен бути фізкультурно-діяльною людиною чи будівничим власного здоров'я, мати і пред'являти учням через свої вчинки, через своє життя відповідні цінності здоров'я: *брати участь у фізкультурній освіті інших можуть лише викладачі, які, окрім необхідних понять і знань, мають власний від рефлексивний досвід фізкультурної діяльності*. Тільки вони, у взаємодії зі своїми учнями можуть з повним правом пропонувати їм: „Роби, як я!“, а не обмежуватися закличками „Роби, як я говорю!“.

При цьому, як само достатню одиницю процесу педагогічного спілкування потрібно розглядати пару „вчитель – учень“. Відповідно до культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, вихідним суб'єктом психічного розвитку є не окрема людина, але група людей. Точніше, малі групи, в яких проходить життя людини. В соціально-культурній діяльності груп і під їх вирішальним впливом формується соціальний суб'єкт, що лише на визначеній стадії становлення здобуває автономні джерела подальшої зміни своєї свідомості відповідно до мінливої реальності і переходить у ранг суб'єкта розвитку.

Однак не будь-яка взаємодія є основою для розумового розвитку. Розвиваючою є тільки така, в якій відбувається *зіткнення різних точок зору* на спосіб вирішення задач. Штучно організований у педагогічному процесі соціально когнітивний конфлікт вимагає порівняння і координації незбіжних точок зору, спільного пошуку способів вирішення навчальних

проблем. Подолання цього конфлікту саме й сприяє розвитку мислення, як головної мети, досягнення якої повинно забезпечуватися за рахунок реалізації змісту освітнього процесу. Підкреслимо, якщо робота учнів (студентів) у малих групах з 2–8 чоловік є своєрідним інкубатором навчальної дискусії, в якій *розвивається мислення*, то робота педагога у формі монологу веде до виродження розвиваючого феномену взаємодії у групі. Це підтверджується прикладом становлення здібностей до рефлексії, без якої неможливі індивідуальні форми теоретичної роботи людини. Відомо, що рефлексивний контроль над своїми діями також більш успішно формується при спільному вирішенні задач. Це забезпечується за рахунок періодичної рефлексії способів своїх дій. До речі, тільки через форми організації навчального процесу, характерні для групи, відбувається перехід з позиції того, кого навчають, у позицію суб'єкта навчання. Адже для власне навчальної діяльності саме й характерне самостійне її планування та здійснення.

У широкому сенсі, *уміння вчити себе означає наявність у людини сформованих креативних здібностей аби переборювати власну теперішню обмеженість не тільки в області конкретних знань та вмінь, але й у будь-якій актуальній області діяльності й людських відносин*. У тому числі у відносинах із самою собою, припустімо, як з людиною недотепною і ледачою, неуважною і безграмотною, але все ж таки здатною робити себе іншою, більш досконалою. Вміння вчити себе це, по суті, наявність здібностей і звички застосовувати техніки рефлексії, тому що в основі дій по зміні самого себе лежить критичний розгляд основ власних розумових і предметних дій.

Представлене вище дозволяє підсумувати, що *зміст освіти* повинен сприяти формуванню перед за все двох її складових компонентів в орієнтації на сформований „образ” свого майбутнього. Перший – визначена сума засвоєних і уживаних культурних норм у формі засвоєних понять і знань, набутих вмінь і навичок. Другий – наявність креативних здібностей до створення нових діяльностей у ситуаціях, не забезпечених нормами культури. Це сповна торкається й змісту непрофесійної фізкультурної освіти.

Відтак, у своїй повноті зміст фізкультурної освіти людини повинен включати:

Культурно-історичний компонент. Фізкультурно-освічена людина має знати основні віхи історії розвитку фізичної культури, особливо в різні періоди цивілізації, у різних націй, в різних культурах і етносах, у перше чергу в тих, до яких вона належить. Розуміти суть, призначення та устрій простору культури фізичної. Мати уявлення про норми, зразки

й еталони культури фізичної. Знати структуру і призначення авторських фізкультурно-оздоровчих систем (Мікуліна, Амосова, Дікула та інших діяльних осіб).

Понятійно-знанієвий компонент. Передбачає освоєння понять „фізична культура”, „непрофесійна фізкультурна освіта”, „фізкультурна діяльність”, „будівництво здоров'я”, „будівничий здоров'я” і „рекреація”. Включає, також, природниче наукові знання про устрій й функціонування людського організму, про феномен вправи та тренування. Про об'єктивні та суб'єктивні методи контролю за станом здоров'я. Про комплексування засобів фізичної культури і загартування, раціонального харчування і самомасажу, аутотренінгу і психологічного розвантаження, інші необхідні конкретній людині знання.

Світоглядний компонент. Наявність уявлень про картини світу, про призначення й роль природниче-наукової, релігійної та мислєдїяльної КС. Сприйняття фізкультурної освіти людини, фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я як цінностей. Така людина на запитання про причини своїх тренувань відповідає: „Займаюся фізичною культурою не тому, що нездоровий, але тому, що не можу інакше жити!”.

Методологічний компонент. Техніки рефлексії і розуміння, розуміння ролі екстремальності у життєдіяльності й способах виходу з неї, про середовище мешкання діяльної людини (в контексті фізкультурної діяльності і практики будівництва власного здоров'я). Здатність до проектування і програмування індивідуальних занять.

Перший особистий досвід планування та організації самостійних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, розпочатих під керівництвом викладача, який, бажано, сам має власну практику фізкультурної діяльності чи будівництва здоров'я.

Отже, **ціль непрофесійної фізкультурної освіти студентів** полягає в досягненні людиною єдності розумових і діяльнісних процесів, необхідних для оцінки і розуміння стану свого здоров'я, програмування і проживання здорового життя. Або, інакше кажучи, формування креативної особи будівничого власного здоров'я.

Все викладене дозволяє сказати наступне: взяти в руки книжку з питань оздоровчої фізкультури й уважно її прочитати недостатньо для того, що одержати непрофесійну фізкультурну освіту. Факт фізкультурної освіти можна вважати таким, що відбувся, лише тоді коли людина прийняла свідоме рішення, готова та безпосередньо приступає до створення власної практики фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних занять.

Сформулюємо, також, розроблені нами *принципи непрофесійної фізкультурної освіти*, якими необхідно керуватися в ході організації навчального процесу у виші.

1. *Принцип розрізнення в ході педагогічної діяльності, що розгортається, понять „фізкультурно-грамотна” й „фізкультурно-освічена людина”.*

Вже відмічалось, фізкультурна грамотність припускає рівень такої підготовки, що дозволяє розуміти знакові системи, які використовуються для опису явищ і дій в області культури фізичної. Це, також, наявність знань, вмінь і навичок використання засобів фізичної культури й оздоровлення в достатньо обмеженому колі стандартних ситуацій.

Непрофесійна фізкультурна освіта набагато більш глибоке освоєння культури фізичної і формування таких властивостей людини, що дозволяють діяльній особистості рефлексувати виникаючі нові ситуації в життєдіяльності, створювати і реалізовувати програми своїх фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, які забезпечують підтримку оптимального рівня відновлення, працездатності і здоров'я. У фізкультурно-освіченої людини сформовані цінності фізичної культури і засобів оздоровлення, усвідомлена мета застосування цих досягнень культури, нарешті, у її життєдіяльності необхідно присутня фізкультурна діяльність чи діяльність будівництва власного здоров'я.

2. *Принцип індивідуалізації впливу й забезпечення педагогічного співробітництва в системі „викладач – студент”, у тому числі з метою прийняття особою, що займається, мислєдіяльнїсної картини світу.*

Становлення в учневі цінностей, мотивів і цілей, самовизначення до фізкультурної діяльності і практики будівництва здоров'я вимагає проведення значної внутрішньої роботи, котра виявиться більш результативною, якщо направляється викладачем, який добре вивчив учня. Звідси, знання особливостей стану здоров'я і життєдіяльності студента, що займається, можливість обговорювати з ним хвилюючі питання дня сьогоднішнього й майбутнього суть важлива умова результативного діалогу викладача і студента. Можна виділити три головні професійні установки педагога, що дозволяють йому перейти до співробітництва з учнями. По-перше, установка на прийняття будь-якого учня таким, який він є; по-друге, це установка на емпатичне (співчуваюче, співпереживаюче) розуміння учня; по-третє, установка на відкрите, довірливе спілкування з учнями.

3. *Принцип переважної уваги в процесі навчальної діяльності не розвитку фізичних якостей, але становленню мислення й свідомості фізкультурно-діяльної особистості.*

Вже була приділена увага ролі цінностей у становленні фізкультурно-діяльної особистості, місцю мотивів і цілей, понять і знань. Вони виконують роль внутрішніх регуляторів, що визначають вектори життєдіяльності людини, здатність планувати й будувати власне життя. Цінності – це ті моральні, вітально та емоційно значимі орієнтири особистості, у зв'язку з прагненням реалізувати які людина й буде своє життя. Тому, не актуалізувавши цінність здоров'я, залишаючи її як декларативну, перевести людину в позицію фізкультурно-діяльної особистості і будівничого здоров'я не можна (83).

4. Принцип організації групової взаємодії осіб, що займаються, в процесі їх освіти.

Така взаємодія стимулює розвиток процесів мислєдіяльності, виробляє в тих, хто приймає рішення відносно власних фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять, відповідальність за них. Принцип враховує особливості студентського віку, тому що спільна діяльність незрівнянно більше впливає на дорослу людину, ефективно просуває її до досягнення сформульованих і важливих цілей. Спільна діяльність спонукає дорослу людину переглядати свої погляди, відношення до тих чи інших явищ, як до цінностей.

Аби стрижень НФО, а саме *процес вчення*, був запущений, доросла людина повинна бути вдоволенна тим, як організована її навчальна діяльність, повинна відчувати радість успіху в ході навчання, усвідомити факт росту свого навчального і життєвого досвіду, тобто відчувати такий стан, коли вона стає вище у своїх очах (83). Потрібно забезпечити співробітництво у системі „викладач – студент”, а також між студентами. Формою реалізації спільної діяльності є структура розподілу „функціональних місць” між членами групи, що визначає їхні позиції у відношенні до предмету діяльності, її цілям і засобам, а також застосована система активних способів взаємодії суб'єктів у групі для узгодження індивідуальних дій у ході досягненні очікуваного загального результату.

5. Принцип використання виникаючих у студентів мотивів поліпшення свого фізичного стану для розгортання у них повноцінної фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я.

Результативність організації фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я в орієнтації на створений для самого себе образ свого здорового життя, як важливого аспекту прояву турботи про себе, визначається використанням всіх сформульованих тут принципів. Саме в прагненні реалізувати особистісне значиму для студента мету, й повинен будуватися процес непрофесійної фізкультурної освіти, який забезпечує породження і розгортання у нього фізкультурної діяльності й

діяльності будівництва власного здоров'я, забезпечується усвідомленим та зрозумілим мотивом.

6. Принцип штучного створення в навчальному процесі і використання важливих наслідків феномену екстремальності і формування відношення до середовища мешкання як до рукотворного, залежного від результатів мислення, волі і діяльності людини.

Підкреслимо, екстремальність є важливою умовою і пусковим механізмом освіти дорослого. Викликаючи необхідний емоційний стан і можливість, в умовах колективної мислєдїяльності, приступати до уточнення своїх цінностей і цілей бути здоровим, екстремальність виступає крапкою відліку у переході до проектування, створення і реалізації програм своєї фізкультурної діяльності та будівництва здоров'я. Бажаний стан здоров'я, при цьому, необхідно розглядати не тільки як сукупність ознак нормального функціонування організму, але і як наявність сформованих здібностей до підтримки адекватності свого психофізичного статусу мінливим, різноманітним зовнішнім умовам. Це також готовність усвідомлювати появу «збоїв» у діяльності органів і систем, адекватно відповісти на них, своїми точними діями, включаючи своєчасне звертання до медичних працівників, перешкодити випадковому виникненню гострих станів і стійких патологій.

7. Принцип орієнтації не на запам'ятовування можливо більшого обсягу інформації з області фізичної культури та оздоровлення, але перед усім на усвідомлення та засвоєння базових правил проживання діяльного і здорового життя.

Відповідні правила описані в різноманітній доступній літературі, включаючи видані нами книги (наприклад, 78,79,84). Одним з перших їх узагальнив відомий фахівець в області спортивної медицини і валеології І. В. Мурахов у своїй монографії „Оздоровчі ефекти фізичної культури і спорту” (60). Серед них:

- поповнення життєво необхідних впливів (нестачі вітамінів, рухової недостатності, забезпечення адекватної реакції організму на коливання температури, барометричні, гравітаційні, гіпоксичні й інші умови зовнішнього середовища), за рахунок відповідних, своєчасних та результативних дій людини;

- усунення надмірності (ожиріння, гіпокінезії чи стану надмірності покою, надмірності постачання кисню організму і т. п.);

- фізична тренованість, при цьому найбільш загальними проявами ефекту тренованості є збільшення резервних можливостей організму;

- температурна тренованість (загартованість);

- регуляторно-трофічний ефект фізичних навантажень, як вплив кожного з видів м'язової діяльності на зміну усіх без винятку функцій організму;

- „погашення” негативних реакцій організму, викликаних попереднім стомлюючим навантаженням;

- концентрування зовнішніх впливів, як необхідність одержувати із зовнішнього середовища, крім їжі і кисню, різних видів інформації. Це короточасні радикальні зміни зовнішніх умов (найбільш розповсюджені з жаро-повітряних впливів це лазня – сауна, перебування в умовах курортної чи рекреаційної зони), рефлекторні й місцеві впливи.

Своєрідні правила ми знаходимо в авторських системах фізкультурно-оздоровчих занять. Пошлемося, на підказки науковця і фізкультурно-діяльної особи М. М. Амосова. „1. Не сподівайтесь, що лікарі зроблять вас здоровим. Вони можуть врятувати життя, навітьвилікувати хворобу, але лише підведуть вас до старту, а далі – покладайтеся тільки на себе... Лікарі лікують хвороби, а здоров'я потрібно добувати самому, тренуванням. 2. Природа людини міцна, принаймні у більшості людей. Правда, дрібні хвороби неминучі, але серйозні найчастіше виникають від нерозумного способу життя: відбувається зниження резервів в результаті де тренованості. Зовнішні умови, бідність, стреси – хоча їх і потрібно враховувати, але все-таки вони відіграють другорядну роль. 3. Не забувайте – тренування резервів повинно бути розумним: поступовим але завзятим. Тут три головних пункти. Перший – харчовий раціон з мінімумом жирів, 300 гр. овочів і фруктів щодня. Другий – фізкультура, хоча б 20-30 хв. у день, це приблизно 1000 рухів, краще з гантелями 2-5 кг, хоча б 2 км. пішки. Третій – керування психікою, аж до медитації. 4. Кожний повинен приблизно знати міцність свого організму (артеріальний тиск, ЧСС та ін.). 5. До 60 років не варто при нездужаннях бігати в поліклініку. Важливий також вибір лікаря, якому довіряєш” (3, с. 48-49).

Названі правила, для того, хто цього потребує, можуть бути доповнені вимогами очищення організму, дотримання посту, дієт і проведення профілактичного голодування, біокорекції організму, „діагностики” енергетичних особливостей житла і т. д.

8. Принцип формування в осіб, що займаються, здібностей до розробки, а також накопичення першого досвіду створення й реалізації комплексних індивідуальних програм фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять.

Мова йде про досягнення стану внутрішньої готовності до створення своєї оптимальної програми занять і, через деякий час, до її уточнення чи перегляду.

Слідування названим *принципам* задає цілком вичерпні вимоги до організації процесу непрофесійної фізкультурної освіти, специфіка якої уточнюється вказівками на використання доцільних *методів* освіти.

Метод ми розглядаємо, як спосіб педагогічної діяльності, що відповідає меті і змісту непрофесійної фізкультурної освіти. Представлені принципи, це досить стабільні і розташовані у визначеній системі правила, слідування яким повинне забезпечити успіх у ході фізкультурної освіти. Методи ж, а тим більше засоби непрофесійної фізкультурної освіти, є тим педагогічним інструментарієм, вибір якого залежить від професійних особливостей і рівня педагогічної майстерності викладача, а також від виникаючих різноманітних педагогічних ситуацій.

Серед найбільш специфічних і дієвих виділимо, насамперед, такий метод активного і проблемного навчання, як гра. Причому, мова йде як про досить звичні для вищої школи ділові ігри, так і про організаційно-діяльнісну гру й такий її різновид, як організаційно-навчальна гра.

Ми виходимо з того, що гра в педагогічному процесі це:

- таке місце, у якому з'являється можливість для виконання не утилітарних дій, що не несуть вузько прагматичного навантаження, але дають вихід до освоєння нових обр'їв життєдіяльності людини, яка розвивається;

- те, що дозволяє здійснювати проблематизацію реалізованого до сих пір способу організації життя, а також приймати рішення щодо його зміни;

- те, що дозволяє побачити, оцінити й обрати прийнятний для конкретної людини варіант реформування своєї життєдіяльності.

Іншими словами, *гра в педагогічному процесі це штучно створювана чи не найбільш сприятлива ситуація для запуску процесів мислення і, як подальший результат, реформування власного життя, відповідно до нового самовизначення. Гра розглядається як повноцінна діяльність, із усіма властивими їй атрибутами, отже вона є максимально сприятливим місцем для початку діяльності з будівництва власного здоров'я.*

Значення ігрової дії у житті людини добре показав Гадамер: „... Ми говоримо про когось, що він грає можливостями чи планами. Те, що ми при цьому маємо на увазі, очевидно: ця людина ще не зафіксована на таких можливостях, як на всерйоз сприйманій нею меті. У неї ще залишається воля вибору на користь тієї чи іншої можливості. З іншої сторони ця воля аж ніяк не нерушима. Сама гра скоріше представляє ризик для гравця. Можна грати тільки серйозними можливостями, а це безумовно означає встановлення з ними такого роду відносин, коли вони самі переграють граючого і можуть влітисся у життя... Тим самим можна

насолодитися волею вибору того або ж іншого рішення, який (вибір) у той же час порушується і неминуче звужується” (14, с. 152).

Цілком зрозуміле твердження В. Розіна, що гра є само достатнім видом життєдіяльності людини. Тому, граючи, вона якийсь час повноцінно живе ігровими подіями. Причому, ці події можуть виступати знаками і символами інших, поза ігрових ситуацій. У реальному житті відбувається цікавий процес асиміляції ділової гри діловою активністю, за рахунок чого ділова активність удосконалюється й розвивається, а трудова життєдіяльність людини в цілому стає більш гуманнішою (95).

До числа інших цілком адекватних методів непрофесійної фізкультурної освіти студентів ми відносимо:

- організацію вільних від „коректного примусу”, як полюбляють висловлюватись окремі педагоги, занять, що як найбільше враховують в наших обмежених умовах матеріальної бази вишів інтереси студентів до різних видів рухової активності і спорту;

- створення клубних структур, у яких організуються спілкування і спільні заняття студентів на основі співпадаючих інтересів (аматорів фітнесу, „моржування” і т. п.);

- організацію товариського (не панібратського), неформального спілкування викладачів, які забезпечують непрофесійну фізкультурну освіту, зі студентами в навчальному процесі; у тому числі у ході спільних фізкультурно-оздоровчих занять;

- спільне обговорення викладачами разом із студентами задумів майбутніх фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, їхньої форми та змісту протягом одного дня, тижня, пори року чи канікулярного періоду;

- надання студентам, які займаються, права на помилку в процесі пробного, під контролем викладача, проектування і програмування систем своїх занять. Використання виявлених помилок для рефлексії прорахунків і причин їхнього виникнення, накопичення першого досвіду складання і корекції фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм;

- самостійну роботу студентів з навчальною і методичною літературою, перелік якої визначається змістом непрофесійної фізкультурної освіти.

Назвемо, також, деякі інші прийоми, що можуть бути з успіхом задіяні в процесі непрофесійної фізкультурної освіти. Серед них:

- знайомство осіб, які займаються, у якості важливих для них діяльних прикладів, з людьми, які регулярно здійснюють фізкультурну діяльність і практику будівництва власного здоров'я та досягли на цьому шляху помітних успіхів;

- засвоєння методик самоконтролю за станом свого здоров'я і набування досвіду їхнього регулярного використання;
- попереднє, до початку їх безпосереднього застосування, обговорення викладача разом із студентами переваг і недоліків відомих систем оздоровлення та авторських методик фізкультурно-оздоровчих занять.

Тема непрофесійної фізкультурної освіти неминуче виводить нас до питання про знання, про їхні типи та про їх розрізнення в інтересах забезпечення якості освітнього процесу. Не занурюючись у тему знань настільки глибоко, що подібне обговорення буде вести нас вбік від з'ясування важливих для нас особливостей природниче наукового знання і знання про розгортання діяльності в інтересах головного, відзначимо наступне.

Можна виділити тільки один з цікавлячих нас типів знань, у якому знання, по суті, збігається з об'єктивною інформацією. Це історичне знання про події й факти розвитку культури фізичної в різних культурах і на різних етапах розвитку людської цивілізації.

У різних картинах світу і в різних культурах у розуміння суті знання вкладається різний зміст. Наприклад, веди в індійській філософії, – знання, як суть запропонована на віру істина, це знання, раз і назавжди добуте тими обраними, брахманами, на яких зійшло божественне одкровення. Всі інші люди не повинні сумніватися у вірності у такий спосіб отриманого знання, але його використовувати. Звідси, веди – це вічні і незаперечні істини.

Вихід до тлумачення категорії знання в європейській традиції був намічений у роботах давньогрецьких філософів. Так, Платон підкреслював неможливість формувати знання як результат отриманих відчуттів людини. У діалозі „Теетет” він писав: „Якщо буде істиною для кожного те, що він припускає відповідно до свого відчуття, якщо один не зможе краще судити про стан іншого і не зможе з більшою обґрунтованістю досліджувати будь-яку думку, щоб сказати правильна вона чи хибна, але... кожний буде мати уявлення тільки про те, що відбувається в ньому самому, і тільки це буде правильним і щирим, оскільки кожний і є міра своєї мудрості, на якій підставі... (можна) бути вчителем інших?” (75,с. 66). І ще, дуже важливе: „... Знання полягає не в чуттєвих враженнях, а у висновку про них, тому що сутність і істину цим шляхом, як видно, охопити можна, а тим не можна” (с. 108-109). Платон, також, підкреслює інструментальний характер знання: „... Знання є володіння знанням (а не мати знання)” (с. 136). І, нарешті, „... Знання. : правильна думка в зв'язку зі знанням розходження” (с. 167).

У платонівському діалозі „Альбін” ми знаходимо вже таке розрізнення: є два роди життя – змістовне і діяльне. Головне в змістовному житті це

знання істини, а в діяльному – робити те, що велить розум. Він розрізняє, також, наступне: знання суцього називається теорією, знання як потрібно діяти – практикою, знання змісту явищ – діалектикою. Початками знання про те, що хоче відкрити для себе людина, є мислення і відчуття.

Звертаючи увагу на причетність людини до формування і розпорядження знанням, М. Фуко підкреслював, що сучасна людина це єдність емпіричного і трансцендентального (117, с. 18). І далі: „... Знання складається з віднесення мови до мови, з відтворення великого однорідного простору слів і речей, у вмінні змусити заговорити все, тобто над усіма знаками викликати появу другого шару мови, що коментує. Особливість знання складається не в тім, щоб бачити чи доводити, а в тім, щоб витлумачувати” (117, с. 88). І, зрештою: „Аж до кінця XVIII століття людина (як сучасна) не існувала... Людина – це недавнє створення, яку творець усякого знання виготовила своїми власними руками не більше двохсот років тому” (117, с. 398).

Визначимось щодо особливостей знань у цікавих для нас картинах світу. У природничо науковій КС дослідник виходить з того, що йому вже даний об'єкт вивчення. Він сам, як дослідник, протистоїть цьому об'єкту й застосовує до нього визначений набір дослідницьких процедур і операцій, що дають йому, досліднику, знання про об'єкт. Ці знання представляють свого роду трафарети, чи шаблони, схеми, що ми накладаємо на об'єкт і в такий спосіб одержуємо його зображення, а разом з ним вид і форму самого об'єкту. Потім, на наступному дослідницькому кроці, вже існуючі знання (шаблони, трафарети) немов би „наклеюють” на матеріал природи й у такий спосіб породжуються нові об'єкти розгляду. Допоки це не зроблено, об'єктів дослідження просто немає (128).

Таким чином, природничо науковий підхід до дослідження можливий лише за умови, якщо ми вже знаємо, хоча б загалом, як улаштований об'єкт вивчення. Звідси, у Шеллінга знаходимо: „Всяке знання засноване на збігу об'єктивного і суб'єктивного. Тому що знають тільки істинне; істина ж складається в збігу уявлень з відповідними їм предметами” (126, с. 232). Причому: „Знати можна... тільки такі об'єкти, принципи можливості яких нам зрозумілі, тому що без такого розуміння все моє знання об'єкту, наприклад, машини незнайомої мені конструкції, зводиться тільки до того, що я цей об'єкт бачу... Винахідник же цієї машини має повне знання про неї, оскільки він – як би душа цієї машини, і вона вже проіснувала в його розумі до того, як він втілює її в дійсність... Ми знаємо тільки те, що робимо самі” (126, с. 186).

Природничо-наукове знання годиться нам для „повторення пройденого”, наприклад для вивчення устрою й функціонування

людського організму, особливостей діяльності його органів та систем. На ньому, зокрема, ґрунтуються необхідні для фізкультурно-освіченої людини методики самоконтролю за станом тілесності.

Іншою буде ситуація, коли людині треба виконати нову діяльність. У цьому випадку їй знадобляться рекомендації, що покажуть, на основі відновлення „кроків” раніше кимсь виконаної діяльності, послідовність й характер бажаних власних для досягнення очікуваного результату. Наприклад, для нас, „що йдуть слідом”, це опис П. Бреґга процедур голодування різної тривалості. Опис М. М. Амосовим своєї „гімнастики для суглобів”.

Ще іншою буде ситуація у фізкультурній діяльності людини, якщо їй слід виконати дії, які раніше ніхто не виконував. У такій ситуації були Ю. Власов та В. Дікуль, які самовизначились у позиції будівничих здоров'я, коли проектували власні методики подолання недуги, оскільки придатних методик лікування у їхніх лікарів не було. У цьому випадку методична вказівка все рівно повинна бути підготовлена, але тепер уже не як опис раніше виконаних дій, а тільки як проект чи план майбутньої діяльності. По суті, це і є буквальна реалізація на практиці антропного підходу, коли автором вперше формується дія і відповідальною за неї є сама діяльна особистість.

І чим більшою буде різниця між діяльністю, яку треба побудувати, і тими діяльностями, що вже здійснювалися, тим більше буде в методичних положеннях власне проєктувальних моментів. У цьому випадку знання і методичні положення „у чистому вигляді” замінюються проєктами, необхідними для здійснення нових діяльностей, у яких знанню приділяється дуже обмежене місце. Самі знання, що ствердно представляють до вживання минулий досвід, поступаються місцем роботі у модальності „можливого і необхідного”, тобто проєктам. До проєктів же, цілком очевидно, ми не застосовуємо критерій істинності, проєкти оцінюються (експертуються) на можливість реалізації.

К. Д. Ушинський, автор розлогії «Педагогічної антропології», підкреслював: „Не саме знання, а ідея, що розвивається в розумі дитяти засвоєнням того чи іншого знання, – ось що повинно складати зерно, серцевину, останню мету таких занять”.

Резюме. Непрофесійна фізкультурна освіта тоді виконає свою соціальну функцію, коли буде орієнтована не на зубріння і запам'ятовування, які домінують в наших вишах, але на переживання й розуміння. Не на „проходження матеріалу”, тобто засвоєння нового але на проживання педагогом, разом з особами, що займаються, їхніх тривог і

сумнівів, спільного пошуку відповідей на питання про те, як будувати своє здорове життя?

Як бачимо, у процесі непрофесійної фізкультурної освіти нам буде потрібно історичне і природниче наукове знання, знання методичне про порядок і послідовність передбачуваних дій у процесі фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, знання про порядок створення проектів будівництва здоров'я і програм їхньої реалізації, якщо необхідні діяльності раніше не здійснювалися. Тільки після реалізації проекту й отримання значимих позитивних результатів, відрефлектовані кроки суб'єкта діяльності отримують статус нових знань і методичних вказівок, якими скористаються також інші.

3. 10. ОБГРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ФІЗКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ»

Фізкультурна діяльність – це реальний, такий, що „спостерігається” наживо, де фізична культура живе у вигляді реалізованих, задіяних людиною норм, зразків й еталонів культури фізичної. Це також місце, де відбувається „намацування”, апробація нових норм у процесі створення нових же фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних практик.

Ключем до розуміння явища фізкультурної діяльності служить представлена на схемі устрою фізичної культури (рис. 23) позиція людини, само визначеної до використання засобів культури фізичної. Проблема в тім, що в ситуаціях життєдіяльності, характерних для нашого соціуму, які були обговорені подані у результатах досліджень, людина „природним чином”, бо так веде себе оточення, вкрай рідко приходиться до самовизначення щодо необхідності використання досягнень у цій області культури.

Як ми вже показували, існують три основних фактори, що спонукають до такого „природного” самовизначення. Чи не першим за кількістю випадків, для тієї невеликої частини, яку можна кваліфікувати як фізкультурно-діяльну, виступає захворювання, що посуває людину до необхідності використання надбань фізичної культури (згідно даних наших досліджень у 53,8% усіх причин включень у фізкультурну діяльність). Другим – практика самодіяльних, існуючих за спільними інтересами фізкультурних занять в умовах такого собі клубного простору, що сформувався, (у 29,7% випадків). Є ще один, а саме – наочний і переконливий приклад діяльного будівничого власного здоров'я, на який вказують 9,9% респондентів, ще 6,6% припадають на інші, менш поширені випадки.

Однаке до цих пір, автори програм з вузівського „Фізичного виховання” орієнтовані не на створення будь-яких умов для виникнення фізкультурної діяльності, але на організацію групових занять фізкультурників, котрі „передають себе” у розпорядження викладача. Для фізкультурника подібні заняття не є фізкультурою діяльністю, оскільки:

- у ході таких „за нього і для нього придуманих та організованих” занять не відбувається формування дійсності фізичної культури, зберігається ефект особистого відчуження людини від надбань культури фізичної у вигляді її існуючих норм;

- цінності фізкультурної діяльності не транслюються і не привласнюються, тому що у повсякденному житті цінності можуть передаватися від людини до людини. У ситуаціях же педагогічної практики мають створюватись відповідні педагогічні механізми поширення цінностей (наприклад, «вчитель»-«учень»), які враховують вказану обставину;

- коли у людини не активізуються відповідні ціннісні орієнтації, коли вони існують на рівні декларацій, у неї немає й інтенції до самореалізації у просторі фізичної культури.

Саме тому, при організації подальших досліджень з проблеми прилучення людини до фізкультурної діяльності, *доцільно вивчати не причини, що перешкоджають включенню в такі самостійні заняття, але умови, що сприяють їх розгортанню.*

Поки ж можна узагальнити ті важливі для виникнення фізкультурної діяльності моменти, які були відстежені у процесі наших власних досліджень.

1. Важливо надавати пріоритет формуванню у людини ціннісних орієнтацій щодо використання засобів фізичної культури й оздоровлення, як домінуючому процесу.

2. Відмінність фізкультурно-діяльної особистості примітна, також, наявними власними онтологіями та розумінням суті й змісту фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять.

3. Очевидна реалізація людиною, в процесі власних занять, сформованого нею образу необхідних рухових дій та інших потрібних заходів для підтримання свого оптимального фізичного статусу.

4. Нарешті, має бути присутня періодична інтерпретація відомостей про результати фізкультурної діяльності, отриманих за участі рефлексії; бажано, аби цій людині була притаманна здатність відстежувати спосіб розгортання своєї фізкультурної діяльності й „виписування” його як деяку особливу культурну норму. Така людина, при виникненні кризових ситуацій у життєдіяльності, має здібності до формування адекватних

цим ситуаціям образів фізкультурної діяльності. Це значить, що вона буде намагатись виходити з майбутніх кризових ситуацій, свідомо трансформуючи свою життєдіяльність, „роблячи себе” адекватною несприятливим зовнішнім умовам.

Представлене дозволяє виділити те, що можна кваліфікувати, як суть системи *фізкультурної діяльності*. Це освоєні здібності до мислення з приводу своїх занять фізичною культурою й поетапне розгортання діяльності, починаючи від самовизначення та формування свого образу „Я” у просторі фізичної культури (тобто, яким я хочу себе бачити). Адже самовизначення необхідно пов’язане із запуском мислення і наступним пере структуруванням свідомості, тобто, приведенням свідомості в стан, характерний для початку й підтримки фізкультурної діяльності. І, далі, створення програми досягнення уявного образу у вигляді деякої практики своїх фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять.

Усі вказані кроки забезпечують входження людини в простір фізичної культури. Це і є реалізація себе через культуру фізичну. Адже головне, для чого людина приходить у світ – реалізуватися в діяльностях. Діяльність же, як ми вже відмічали, примітна тим, що її результати потім зберігаються й фіксуються як надбання культури.

Зупинимося на представленні нашого розуміння суті *самовизначення*. Самовизначення, *або момент оформлення свого вольового рішення щодо включення у фізкультурну діяльність*, містить у собі:

- власне відношення до простору фізичної культури. У принципі воно може бути самим різним, але важливо, щоб у ньому була присутня щира думка про важливість для сучасної людини використання надбань з цієї області культури;
- сприйняття цінностей здоров’я і важливості власних занять фізичною культурою;
- створення ідеального, уявного образу себе самого у просторі фізичної культури, тобто як себе дещо іншого, внаслідок занять, у своєму бажаному майбутньому;
- формування ідеї, а потім загальної стратегії майбутньої фізкультурної діяльності;
- процес постановки ясних, власних цілей фізкультурної діяльності.

В результаті самовизначення формується особистість з такими характеристиками свідомості, які мають стати „систему утворюючим фактором” стосовно виникнення, розгортання й подальшого збереження фізкультурної діяльності.

Можна представити, також, особливий механізм чи загальну ситуацію, характерну для *запуску фізкультурної діяльності*.

Внаслідок зміни „природних”, тобто таких що виникають спонтанно, ситуацій в життєдіяльності людини, або в спеціально організованому освітньому процесі, виникає екстремальність, яка проблематизує, унеможлиблює фізкультурно-пасивний спосіб життя. Підкреслюємо, на етапі породження фізкультурної діяльності роль емоцій вкрай висока. Як відзначав Л. С. Виготський: „... У період сильного зрушення нерідко відчувається колосальна міць. Це почуття з'являється раптово і піднімає індивіда на більш високий рівень діяльності” (13, с. 101). Емоції виникають „насамперед і раніш всяких умовиводів... Функція емоцій – трансформація потреб у цілком конкретні цілі для набування можливості практичного їхнього задоволення... Зазначена емоцією мета може у свою чергу зажадати мислення – побудови уявлень про оптимальні засоби й способи її досягнення” (28, с. 28).

В результаті трансляції „від людини до людини” і подальшої актуалізації цінностей фізкультурно-діяльного життя виникає розуміння неможливості жити так, як раніше. Це абсолютно необхідний для виходу в рефлексивну позицію мінімум подій, щоб осмислити й оцінити неординарність несприятливої ситуації у життєдіяльності, що наступила, без усвідомлення чого неможливо проектувати спосіб подолання екстремальності.

Екстремальність забезпечує активізацію мислення, що зв'язане з діяльним початком (за Гегелем – „само здійсненням” і „самореалізацією”). Мислення ж, привносячи свої визначення у свідомість, втягує його у становлення відношення до явища (об'єкту) і визначає зняття останнього через знання. *Мислення*, таким чином, відповідно до концепції Гегеля, є тією діяльністю, що „впроваджує” свої визначення у свідомість.

Формування системи фізкультурної діяльності зв'язане з проектною діяльністю. Вона розгортається, коли людина прийняла рішення діяти, готова створити й використати свою відповідь дією для забезпечення виходу з екстремальності. Робота проектування починається з появи ідеального образу бажаного результату фізкультурної діяльності.

Весь ланцюжок проектування, програмування та реалізації задуманого можна представити так: „прожектування” (це такий етап проектування, коли до уваги поки що не беруться існуючі обмеження в діях та ресурсах), проектування (тобто, використання існуючих наявних можливостей діяльності), вишукування інструментів впливу на психофізичну сферу, програмування, як ув'язування усіх тих, що залучаються, засобів впливу, реалізація програми, продовження дії програми чи відмова від неї, можлива переробка й уточнення програми. Тепер пояснимо усі ці процедури більш розлого.

Прожектування – це створення ідеального образу дій (мрії), образу бажаного результату дій поки що без неминучих обмежень за ресурсами (інформації, часу, грошей і т. д.) та інших „меж” у наявних можливостях розробки та реалізації проекту і програми занять.

Проект – це той же ідеальний образ, але вже співвіднесений із реальною ситуацією (зовнішніми умовами, вихідними особливостями тілесності й життєдіяльності особистості автора проекту тощо).

Вишукування (рос., изыскательство) – це робота з пошуку, оцінки й підбору можливих та результативних засобів впливу на психофізичну сферу шляхом залучення вже існуючих норм (засобів) фізичної культури та оздоровлення. Тут таки можливо й створення поки що відсутніх, але необхідних засобів, які потім повинні бути задіяні.

Програмування – розпочинається, по-перше, з того моменту, коли автор фізкультурно-оздоровчої чи рекреаційної програми зрозумів, як саме він її складе. По-друге, своє розуміння йому тепер бажано покласти на папір. Але, головне в роботі програмування, це виникнення розуміння про спосіб устрою системи своїх майбутніх дій.

Реалізація програми – переведення задуманого в реальні дії по управлінню своїм психофізичним станом і здоров'ям (власне заняття).

Продовження дії програми, відмова від програми або ж її уточнення – припускає співвіднесення отриманих результатів з образом задуманого, бажаного результату; оцінку результатів відносно зовнішніх умов і стану особи, що змінилися й покликали потребу в нових діях від будівничого здоров'я, тобто від самого мінливого суб'єкту діяльності. Як наслідок, висновок – програма повинна бути продовжена, удосконалена чи припинена.

Весь такий здійснений цикл, як раз і свідчить про факт фізкультурної діяльності, або ж забезпеченої єдності мислення і діяльності людини в області культури фізичної.

При цьому, щоб створити програму фізкультурної діяльності, людині треба мати:

- уявлення про вид і характер результату, до якого вона прагне (наприклад, загальний задум про скидання значної зайвої ваги, вимоги до постави та фігури в цілому, стану резервних можливостей основних функціональних систем організму і т. п.); або ж, що фізкультурно-діяльна особа хоче „із себе зробити”;

- уявлення про особливості „матеріалу перетворення”, або ж дані, що характеризують вихідний психофізичний стан і здоров'я (вага, частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, життєва ємність легень, реакція серцево-судинної системи на навантаження і т. п.);

- необхідні для включення в програму засоби фізичної культури й оздоровлення;
- способи і методики вживання залучених засобів фізичної культури й оздоровлення у програмі власних занять, що формується;
- способи контролю за динамікою психофізичного стану і здоров'я, які дозволяють оцінити результативність програми.

Відзначимо, попутно, що фізкультурна діяльність і спортивна діяльність зовсім не те ж саме. Звідси ще одна проблема у розгортанні практики непрофесійної фізкультурної освіти полягає в тім, що організувати його має фахівець-випускник інституту фізичної культури. Але ж такий випускник у минулому зазвичай є не фізкультурно-діяльною особою, але спортсменом, у якого, швидше за все, була сформована саме спортивна діяльність і, відповідно, дійсність „свого” виду спорту, а не дійсність культури фізичної.

Визначимось, **спортивна діяльність**, це цілеспрямована, раціональна активність спортсмена, який тісно співпрацює не лише з тренером, але й з іншими учасниками процесу спортивної підготовки, котра забезпечує створення і реалізацію індивідуальних програм підготовки та досягнення запланованого максимально високого спортивного результату через залучення усіх відповідних, потрібних для цього ресурсів (88, с. 5).

Хоча фахівець-спортсмен має дійсність виду спорту, це зовсім не означає, що у нього існує й дійсність фізичної культури, а тим більше розгорнута власна фізкультурна діяльність, метою якої є досягнення успіхів у фізичному розвитку та здоров'ї. Скоріше за все, навпаки. Але ж без включення у власну фізкультурну діяльність та її пред'явлення як досвід особам, що займаються саме оздоровчою фізичною культурою, викладач навряд чи зможе успішно вирішувати задачі непрофесійної фізкультурної освіти інших людей.

Різниця між фізкультурною діяльністю і власне фізичною культурою полягає в тому, що людська діяльність є особлива соціальна активність, спрямована на перетворення природи, суспільства і самого себе, своєї фізичної, психічної й, у цілому, соціальної сутності (90, с. 117). У той же час: „Фізична культура як вид культури є специфічним результатом людської діяльності, засіб і спосіб всебічного розвитку людей, а також практичного виконання ними своїх соціальних обов'язків у суспільстві” (106, с. 36).

Індивідуум, насамперед, джерело продуктивної сваволі, джерело самодостатності й самостійності як суб'єкта діяльності. „Розгойдуючи” застигли конструкції соціальних форм, сваволя індивідуального буття служить справі подальшого його саморозвитку (94, с. 162). Саме тому, „індивідуум є міцнішим за суспільство” (59, с. 133).

Відповідно, **фізкультурну діяльність** можна охарактеризувати, як реалізацію вмотивованою і само визначеною людиною суб'єктивованих одиниць фізичної культури, відтворюваних, а також створюваних нею норм культури фізичної для забезпечення адекватності свого психофізичного стану мінливим умовам життя і виробництва.

Резюме. Фізкультурна діяльність розгортається у тому випадку, коли доросла людина, потрапляючи в ситуації, що вимагають прояву тих чи інших фізичних кондицій, змушена організувати своє мислення, свідомість й розглядати можливість залучення до своєї життєдіяльності різних норм, зразків та еталонів фізичної культури. Якщо вона не знаходить оптимальних для даної ситуації прототипів, то буде змушена проектувати і здійснювати нові види фізкультурної діяльності.

Фізкультурну діяльність варто розглядати у контексті життєдіяльності окремої людини. Звідси, процес породження фізкультурної діяльності завжди виступає як імманент, як те, що характерне саме для цієї окремої людини, індивіда. Тут принципово не прийнятні підходи масової, гуртової фізкультури, як прагнення зтягнути значні групи людей у однокові, кимсь запропоновані ним форми фізкультурно-спортивних занять.

3. 11. ОБГРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «БУДІВНИЦТВО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я»

Нове поняття „будівництво власного здоров'я” покликане сприяти створенню передумов для організації у межах практики непрофесійної фізкультурної освіти студентів особливого освітнього простору для формування в молодих людях властивостей особистості, необхідних для свідомого й результативного управління своїм здоров'ям.

Широко обговорюваний в останні десятиліття імператив виживання людини у вкрай несприятливих умовах сучасної цивілізації, характеризується, на наш погляд, *однобічним трактуванням суті і спрямованості процесів гуманізації сучасної освіти*. Ця однобічність зводиться до величезних зусиль у зв'язку із прагненням сформувати в стінах шкіл та вищих навчальних закладів особистість, яка б дбайливо відносилась до природного оточення. Коли б вона так втручалась в її стан, щоб результати господарської діяльності людини несли найменш негативні для неї, природи, наслідки.

Не заперечуючи важливість для студентів подібних світоглядних і діяльнісних орієнтацій, звернемо увагу на необхідність теоретичного і практичного вирішення іншої, не менш значимої сторони глобальної проблеми виживання. *Мова йде про формування особистості, яка б*

систематично, свідомо й результативно управляла станом свого здоров'я. Такий спосіб поведінки, чи інакше, така діяльність людини, незалежно від того, яку професію вона отримала, суть адекватна реакція освіченої особи на несприятливі впливи різноманітних факторів цивілізації.

Будівництво здоров'я, про яке ми ведемо мову, це не перехід до практики самолікування, але відповідна можливостям конкретної людини система діяльностей по досягненню здорового стану й підтримці оптимального рівня свого здоров'я. Будівництво власного здоров'я створює перспективи до посилення можливостей офіційної медицини за рахунок прилучення особливим чином підготовленої людини до вирішення, разом з лікарем, не тільки задач покращення свого психофізичного стану, але й усунення періодично виникаючих патологій. Таким чином, *поняття „будівництво здоров'я“ це цілком виразна відповідь сучасної педагогіки на вимогу epitelia (чи турботи про себе), запропонована для вдосконалення спрямованості й змісту освіти людини.*

Відзначимо, що в цілому здоров'я людини це стан адекватності мінливим, найчастіше несприятливим умовам сучасного життя, що вона здобуває в результаті власної практики *будівництва здоров'я*. Таким чином, **здоров'я** – *суть, організоване життя людини.*

Питання про оволодіння здоров'ям може бути поставлене до порядку денного тільки людиною, яка неперервне розвивається, котра живе в динамічному світі, де виникають важкі та екстремальні умови, для якої важливо без втрат ресурсу своєї життєдіяльності, переходити від однієї виникаючої ситуації життя до іншої.

Ми відмічали, що існують два способи проживання людиною свого життя, прямо зв'язаних з її здоров'ям. Перший, найбільш розповсюджений, але такий, що не дає можливості як небудь істотно впливати на своє майбутнє. Приймавши його людина сприймає себе і навколишній світ, з одного боку як фаталіст, тоді як з іншого – як мрійник, що сподівається на краще. Для такого відношення до свого здоров'я характерна перебільшена увага ролі спадковості і долі, визначального впливу зовнішніх умов життя, перебільшення можливостей медичних установ. Ми умовно назвали цю групу людей *споживачами медичних послуг.*

Куди більш перспективним способом життєдіяльності представляється діяльна позиція представників іншої групи людей, а саме *будівничих власного здоров'я, що беруть на себе відповідальність за устрій власного життя, що несе в собі самому наявний потенціал для досягнення й збереження здорового стану людини.*

Навколо нас існує багато прикладів інтуїтивно-діючих, так би мовити „емпірично-освічених“, непогано організованих людей, дії яких можна з повним правом кваліфікувати як діяльність будівництва власного здоров'я. Пошлемося, хоча б, на одну з публікацій про таку людину. Ось витримки зі статті, що з'явилася у газеті „Аргументи і факти“.

Її автор, М. Мазнев пише: „З московського міського артрологічного центру мене виписали з діагнозом „хвороба Бехтерева“. Став жити на таблетках, на роботу добирався з паличкою – туди ще абияк, а назад... Місяців через сім такого існування перехотілося жити, смерть стала здаватися начебто місцем, де можна нарешті відпочити. Але очі сина, відповідальність перед ним змушували напружувати сили, що залишилися, волю, самому шукати вихід“. Однак, після чергового лікування хворого: „... Виписали з діагнозом, що не дає ніяких перспектив на видужання. І ось тут включилася злість. Я вирішив вилікуватися сам, без лікарів, вилікуватися, чого б мені це не коштувало. Переглянув своє відношення до життя, до оточуючих мене людей, до дієти, фізичних вправ, водолікування і лікування відварами. Знайшов помилки в процедурах, вивів принципи лікування хвороби. Через місяць після виписки з інституту перестав застосовувати таблетки, через три – поміняв милиці на ціпок. Влітку лікувався бджолиними укусами. Болі стали поступово відходити, добивав їх відварами, обливався холодною водою. Болі стали глухими, терпимими. Я експериментував із травами, навантаженнями. Хвороба піддавалася трудно, але я вірив, що зможу її перемогти. І переміг! Вилікувався! Тепер бігаю, стрибаю через скакалку, боксую, присідаю зі штангою“.

У читача може виникнути запитання, невже після занять непрофесійною фізкультурною освітою всі 100% студентів негайно ж стануть фізкультурно-діяльними, а хтось з них, як у наведеному прикладі, одразу розпочне практикувати будівництво власного здоров'я? Звичайно ж, ні! Бо не для всіх студентів на сьогодні це актуально. Але вони будуть володіти такими прищепленими властивостями особистості, що дозволять, у випадку появи загрози працездатності, здоров'ю і самому життю, організувати спочатку потрібні процеси мислєдїяльності, які неминуче призведуть до розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я. Такі їхні здібності слід пов'язувати із особливостями технології непрофесійної фізкультурної освіти, про що піде мова нижче.

Використаємо таку метафору. Вміння, що залишається після фізкультурної освіти людини, те ж саме що й вміння їздити на велосипеді в тому розумінні, що, скільки б років не пройшло, коли буде

потрібно – людина сяде і поїде. Так і *наслідки дії педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти, вони проявлять себе саме тоді, коли будуть потрібні людині. Адже освіта будівничих власного здоров'я це категорично не те, що являє собою запам'ятовування навчального матеріалу; натомість, те, що людина пережила й зрозуміла у процесі технології такої освіти, вона «забути» не зможе!*

Нові поняття будівничий здоров'я і будівництво здоров'я проблематизують канони медицини, яка донедавна припускала лише обмежену участь людини в подоланні захворювання, відводячи їй роль аби та „суворо виконувала призначення лікаря“. Вони, одночасно, задають нам нові орієнтири у формуванні викладачів фізичної культури й валеології і, як результат, несуть у собі нові можливості для подальшого розвитку теорії і практики непрофесійної фізкультурної освіти і навчального предмету „Валеологія“.

Відтак **будівничий здоров'я** – це вихована й освічена особистість, яка відрізняється системою цінностей і цілей, понять і знань, вмінь і навичок, які дозволяють здійснювати діяльності, значимі для гармонійного функціонування всіх систем організму на оптимальному рівні, а також забезпечення адекватної взаємодії із зовнішнім світом. Мова йде про таку організацію життєдіяльності, що дозволяє випускнику гуманітарного, технічного будь-якого іншого вищого навчального закладу реалізувати свої професійні знання і власну індивідуальність через високу працездатність та продуктивне довголіття.

Будівничим власного здоров'я може вважатися діяльна особистість, яка прагне за рахунок власних систематичних і свідомих зусиль не допустити виникнення тих чи інших патологій. І готова, якщо захворювання усунути не вдалося, об'єднати свої зусилля з лікарем, цілителем (тобто, тим, що прагне відновити пацієнта „як ціле“), щоб усунути його спільно. Нарешті, потрапивши в ситуацію, коли „медицина безсила“, вона може взяти на себе відповідальність за пошук нових підходів до подолання хвороби. Саме будівничий здоров'я, за рахунок створення і реалізації відповідних проектів і програм, може перемогти недугу, що не піддається лікуванню технологіями сучасної медицини.

Таким чином **будівництво здоров'я** – нова, актуальна і дієва практика само зцілення людини, яка не відміння її співробітництво із закладами охорони здоров'я. Це, також, відповідна вихідному стану здоров'я і ресурсам, якими володіє людина, програма її діяльності по підтримці й зміцненню свого здоров'я; спосіб подолання захворювань, що трудно піддаються, або ж взагалі не піддаються лікуванню засобами сучасної медицини.

Що ж являє собою зміст діяльності будівництва здоров'я? Наївно розраховувати, що можна один раз розробити та рекомендувати всім і кожному якийсь „джентльменський набір“, універсальний зміст і методику, що гарантують досягнення й збереження оптимуму індивідуального здоров'я. Будівництво здоров'я це глибоко особистісна діяльність по удосконаленню людиною свого духу і тіла, мислення і свідомості. Хоча як орієнтир для такого саморозвитку повинне бути покладене опанування визначеними вище дефініціями „людина“, „життя людини“, „хвороба“, „здоров'я“, „стан здоров'я“.

Проілюструємо викладене, загальними вимогами до антропотехнічних, за своєю суттю, дій людини, яка самовизначилась до практики будівництва власного здоров'я. В основу вибору можливих підходів і засобів їхньої реалізації кладеться уявлення про ідеал чи образ такого стану здоров'я, котрого людина хоче досягти. У цьому випадку вона має у своєму розпорядженні лише вектор будівництва нового для себе життя (має уявлення про те, до чого прагне), що дає поштовх до процесів мислєдїяльності і життєутворення.

Хоча, звичайно, їй поки що невідомі необхідні і точні дії, які мають бути знайдені і задїяні. Вона буде змушена їх знайти, організувати рефлексію свого стану і, намагаючись зрозуміти його особливості, включитися у пошук, вивчення й оцінку норм, зразків і еталонів культури (культури фізичної, культури цілительства та лікування доступними для не фахівця засобами), що можуть їй знадобитись. А у випадку відсутності необхідного знання, людина має сама висунути вимоги до того „продукту“, який потрібно створити самій. Цю внутрішню роботу вже треба кваліфікувати, як діяльність будівництва здоров'я.

Антропотехнічною є дія, об'єктом якої є сам діючий суб'єкт. Вона дозволяє людині „створювати саму себе“, свої нові здібності, властивості і стани. Одержувати задоволення (досягати втілення в життя своїх цінностей) у процесі набування нових станів, що наближають її до відчуття здоров'я. Ю. Громико показує методологічний зміст такої антропної роботи: „... Для того, щоб стати об'єктом перетворень, сам діяч повинен протиставити себе діяльності, у яку включений, тобто повинен діяльність об'єктивувати – представити її саму у виді об'єкта... Щоб досягти поставлених цілей, людина повинна винайти, сконструювати, породити (загалом, взяти нївідкіля – із самої себе) відсутні засоби досягнення цілей. Таким чином, побачити діяльність – це значить побачити на основі рефлексії, які засоби і знання в нїй відсутні для досягнення цілей“ (21, с. 51).

Отже, практика будівництва здоров'я припускає реалізацію людиною, яка може звертатися до сховищ норм культури (релігії і філософії, різноманітних наук і досвіду інших людей), вже відомих і апробованих дій, а також має можливість проектувати і реалізовувати принципово нові діяльності, щоб підвищувати потенціал свого здоров'я.

Загальний принцип *переходу пасивного „споживача медичних послуг“ до діяльної позиції будівничого власного здоров'я* може бути описаний через наступні етапи.

1. Вихідний стан на момент актуалізації цінностей здоров'я і цілей будівництва здоров'я, як правило, такий. Живе людина, пасивна життєдіяльність якої не попереджає, але радше сприяє виникненню різних патологічних станів. Існує зовнішній, стосовно неї, світ зі своїми закономірностями функціонування й розвитку, і якщо дана людина його і вивчає через навчальні дисципліни, у тому числі «Фізична культура», «Валеологія», то вже ніяк „не прикладає“ до себе, свої можливих проблем – з молодими так часто трапляється. У цей момент свого життя молода людина зазвичай не сприймає себе, як елемент оточуючих систем, із взаємним (в обидва боки: від системи до людини, і навпаки) впливом, що й визначає, у значній мірі, стан її здоров'я. Вона живе, покладаючись на милість долі та майстерність медичних працівників.

2. Поява нової постаті будівничого власного здоров'я і виникнення практики будівництва здоров'я починається з моменту будь-чим спровокованого (приміром, викликаного екстремальністю, що з'явилася), процесу рефлексії самого себе і свого сприйняття світу. Саме тут людина починає відчувати себе, як частину світу, розуміти важливість як гармонізації всіх складових свого „Я“ (складно улаштованих і взаємозалежних інтелекту та тілесності), так і гармонізації своїх відносин із зовнішнім світом. Тут студенту повинен допомогти викладач, який зайняв позицію наставника і вихователя, котрий не тільки сам має актуалізовані цінності проживання здорового життя, але й реалізує їх у своїй діяльності. Справа в тім, що педагог впливає на особу учня не стільки словами, скільки особистим прикладом. Тільки так він може „достукатися“ до особистості, адже: „виховання – це завоювання авторитету і духовне керівництво“ (17, с. 138), і немає рації недооцінювати визначальну роль такого виховного впливу.

Для забезпечення результативності педагогічного, спеціально організованого і розрахованого на успіх штучного, в умовах навчально-виховного процесу, впливу на свідомість студента на даному етапі, що є вузловим у процесі становлення будівничого здоров'я, саме й необхідна

чітка організація непрофесійної фізкультурної освіти відповідно до сформульованих вище принципів, методів та засобів впливу на особу.

3. Наступаючий за цим етап – проектування і реалізація будівничим здоров'я перших пробних програм досягнення здорового стану. Він включає самовизначення студента до діяльності будівництва власного здоров'я і постановку цілей бути здоровим. Формування необхідних понять і знань, оволодіння відсутніми техніками і здібностями до мислення і діяльності. При цьому все починається саме з непростих зусиль по „витісненню” хворобливих думок іншими, правильними, здоровими думками (Лев Толстой, „Смерть Івана Ілліча”), і закінчується процедурами та вправами, що впливають на психіку і тілесність даної людини.

Резюме. Це і є кульмінаційний момент, а саме досягнення людиною гармонії із самою собою (духу з тілесністю, мислення зі свідомістю, волі з діяльністю) і гармонії з навколишнім світом. Як наслідок, вона створює своє, здорове середовище мешкання (уточнює і переглядає свої звички, відмовляючись „від шкідливих”, формує нове коло спілкування, організує свою інтелектуальну і фізичну рекреацію тощо), а також здійснює інші діяльності, у ході яких досягається і підтримується її здоровий стан.

3. 12. ОБГРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «РЕКРЕАЦІЯ ЛЮДИНИ»

Перехід до ринкової економіки створив в Україні нову ситуацію, коли особливістю життєвого укладу людини, поряд з відсутністю впевненості у завтрашньому дні, стало його підпорядкування вимотуючому ритму, значній тривалості навчального і робочого тижня, що суттєво збільшується. Все це призводить до хронічної перевтоми також і студентів і, часто, нездатності молодих фахівців – випускників вищих навчальних закладів до ефективної та напруженої подальшої інтелектуальної праці.

Такий несприятливий психофізичний стан виникає як результат неузгодженості оптимальних процесів життєдіяльності, які можна кваліфікувати як доцільну спів організацію мислення і діяльності людини у відповідній соціально-економічній ситуації. Звертаючись до вищої школи, можна помітити наступне: все більш напружений хід навчального процесу (введення рейтингових систем контролю, проміжних атестацій, періодичне комплексне тестування за більшістю предметів під час акредитації та атестації вищих навчальних закладів тощо) порушують традиційно властивий для студентського віку доволі „вільний” спосіб життєдіяльності. Адже цьому способу студентського життя впродовж попередніх століть був характерний високий ступінь волі у виборі форм

самореалізації, включаючи дозвілля. Не випадково виниклий внутрішній конфлікт проявляється зараз через невпинний ріст захворюваності у студентському середовищі.

Відтак зневажа до одного з головних принципів педагогіки, а саме урахування в ході організації навчання особливостей проаналізованої раніше природи людини, актуалізує необхідність відновлення її креативного потенціалу. Саме таке відновлення потенціалу людини, своїх природних властивостей за допомогою можливостей педагогіки, є необхідним для повноцінного життя і є прерогативою „Креативної валеології“.

Рекреаційна діяльність розглядається нами як один з напрямків фізкультурної діяльності людини, що має все ширше розгортатись у вищій школі. Рекреація абсолютно необхідна будь-якій людині, як важливий пункт відновлення її життєвих сил, накопичення інтелектуальних й фізичних ресурсів потрібних для наступної професійної діяльності, для досягнення та утримання оптимального рівня працездатності. У той же час, рекреації, до останнього часу, в нашій країні не приділялося належної уваги ні дослідниками фізичної культури, ні методистами, ні викладачами, з'явилися лише перші публікації.

Проблема розгортання різних типів фізкультурної діяльності актуалізує, також, проведення робіт перед за все теоретичного, концептуального характеру у напрямку явища рекреації. У ряді таких відомих нам зусиль помітне прагнення дослідників (наприкінці ХХ – початку ХХІ століття особливо Н. Бомової, Л. Денисової, В Левицького) дослідити перспективи більш широкого використання різних форм рекреаційної фізичної культури, що у свій час склались в країнах Європи та Америки.

Однак, по-перше, не можна забувати особливості педагогічної практики, відмічену з багатовікового досвіду людської цивілізації, – системи виховання й освіти завжди створюються на основі урахування народних традицій, національного менталітету, економічної ситуації в конкретній країні і т. п. По-друге, спроектовані нові педагогічні системи покликані сприяти історичному прогресу, виходячи саме з умов даного суспільства. Вони повинні використовуватись у формуванні нових генерацій молоді, яким було б під силу знайти своє місце у вирішенні важливих для суспільства й держави суспільно-економічних проблем їхнього подальшого розвитку „тут і зараз“.

Щодо питання про розгортання в Україні тих чи інших практик рекреації, треба підкреслити, якщо організувати надалі цю роботу культурно, мова повинна йти не стільки про адаптацію чи, точніше

кажучи, про „пародіювання” сформованої в розвинених державах потужної рекреаційної індустрії, скільки про проектування систем рекреаційної діяльності, повною мірою враховуючих особливості ситуації безпосередньо в сьгоднішній Україні. Починати створення таких нових практик рекреації необхідно не тільки з вивчення сьгоднішнього закордонного досвіду, це не викликає сумнівів, але й з попередньої власної теоретичної роботи. Зокрема, з побудови поняття „рекреаційна діяльність людини”. Треба усвідомлювати наступне, яким буде побудоване поняття, такою, в остаточному підсумку, виявиться й власне (рекреаційна) діяльність.

Звертаючись до історії рекреації, як феномену людської культури, треба привернути увагу до наступного. З початком бурхливого розвитку промисловості і становлення капіталістичного способу виробництва, в Європі та Америці в другій половині XIX століття з’являються зачатки того, що пізніше було прийнято кваліфікувати як рекреацію. Суть феномену рекреації людини, що приймає участь у суспільному виробництві, як нам видається, вдало помічена К. Марксом у першому варіанті „Капіталу”: „Заощадження робочого часу рівносильне збільшенню вільного часу, тобто часу того повного розвитку індивіда, що сам, у свою чергу, як найбільша продуктивна сила у свою чергу впливає на продуктивну силу праці... Вільний час, що представляє собою як дозвілля, так і час для піднесеної діяльності, зрозуміло, перетворює того, хто їм володіє, в іншого суб’єкта, і в якості цього іншого суб’єкта він і вступає потім у безпосередній процес виробництва”.

Формування машинного виробництва і ріст міст, урбанізація населення Європи все гостріше порушували питання про дієві, які не тільки відновлюють працездатність, але й сприяють збільшенню творчих сил людини, форми дозвілля. Перші фізкультурні клуби рекреаційної спрямованості для міського населення, переважно представників буржуазії і людей, зайнятих розумовою працею, виникли в 1874 р. в Англії й у 1876 р. у США (46). Пізніше, переважно в США, Канаді і деяких європейських країнах, почався процес створення навчальних програм по фізичному вихованню молоді такого змісту, щоб вони сприяли включенню випускників шкіл у діяльності, які прийнято називати здоровим способом життя. Внаслідок такої більш ніж вікової практики, сьгодні в англійських країнах рекреація з вираженою руховою спрямованістю домінує у всіх програмах навчальних закладів. Усього ж, наприклад, у Канаді до неї залучено до 80% населення.

У ході становлення системи фізичного виховання в СРСР, як ми відмічали вище, перевага була віддана утилітарній спрямованості

фізичного виховання, підготовці населення „до праці та оборони“. Рекреаційні форми фізичної культури не отримали свого належного розвитку й поширення, до участі в них у СРСР не була привернута достатня увага навіть тієї частини населення, що самотужки включалася у фізкультурну діяльність.

В СРСР рекреація, дійсно, формально визнавалася як „одна з важливих форм організації активного дозвілля, зв'язана з перебуванням на відкритому повітрі, заняттями спортом, іграми і туризмом“. Але як актуальний культурний феномен, що знаходиться у своєму розвитку, рекреація у ті часи не була предметом глибокої уваги для теоретиків і практиків вітчизняної фізичної культури. Рекреаційні заняття, що самодіяльно розвивалися в цій області, носили не спрямований, не масовий характер і, фактично, зводилися до організації відпочинку на відкритому повітрі, туризму.

У свою чергу, область культури фізичної, що формується за рахунок розвитку фізкультурної діяльності, поки не так багата нормами, зразками й еталонами вітчизняної практики фізичної рекреації, що в свою чергу стримує її поширення. Як наслідок, рекреаційна діяльність, котра розвивалася попутно з загально фізичною підготовкою і професійно-прикладною фізичною підготовкою, допоки не отримала достатнього поширення, її замінює спеціально організований туризм в готелі Єгипту й Туреччини, Криму або Карпат, інших місцевостей України.

При цьому наростає поширення явища гіподинамії, різке погіршення екологічної обстановки, інтенсифікація виробництва, вимоги до мобільності сьогоднішнього випускника вузу, який повинен бути в змозі змінювати різні місця роботи і посади в рамках своєї професії, та інші негативні явища призвели до появи уявлень серед наших співгромадян про „вироблену людину“. Ці уявлення прислужуються у побуті для позначення не стільки наявності захворювання, але особливого стану хронічної перевтоми і виснаження життєвих сил працездатної людини, у її сьогоднішніх обмежених можливостях відновлення для продуктивної праці. Такий нездоровий стан виникає, як наслідок, порушення необхідної гармонії в життєдіяльності, котру можна розглядати як обумовлену особливостями епохи доцільну спів організацію, оптимальний баланс між процесами мислення й діяльності, або інакше, трудової діяльності та відновлення. Результативна рекреація може забезпечувати відновлення творчого потенціалу життєдіяльності, поновлювати ресурс, що був виснажений у „виробленій людині“.

В основу побудови поняття „рекреаційна діяльність людини“, ми кладемо наступні твердження:

- фізична культура, як частина загальної культури і самостійний вид професійної діяльності, є відкритою системою, котра у своєму розвитку може бути залучена до нових областей організації дозвілля. При цьому, вона може використовуватись у нових формах, що визначаються особливостями нинішньої епохи (наприклад, фітнес, шейпінг, степ);

- виходячи з розвитку суспільства на початку XXI століття, можна припустити, що в усьому світі буде активно розвиватися у формах, властивих кожній країні, рекреаційна за суттю своєю фізична культура, що суттєво потіснить вузько направлену професійно-прикладну фізичну підготовку. Останній різновид фізичної культури слабо придатний як для вузівської, так і післядипломної освіти сучасних діяльних фахівців, адже він має формувати, відновлювати й нарощувати діяльнісний потенціал «вузького» фахівця;

- професійно-прикладна фізична підготовка, котра дотепер була ядром змісту вітчизняних вузівських навчальних програм з „Фізичного виховання”, навіть на межі своїх претензій не виходить за рамки усього лише допоміжного засобу в ході освіти мобільних фахівців широкого профілю. Саме тому до порядку денного сьогодні включене питання про фізкультурну освіту людини – ядра *креативної валеології*, яка має куди більшу значимість для сучасних систем вищої освіти. І, зокрема, для навчання майбутніх випускників вищих навчальних закладів розгортанню своїх рекреаційних програм.

Поряд з оздоровчим напрямком фізичної культури, рекреація має гарні перспективи більш активно увійти в життєдіяльність сучасної людини, як частина її фізкультурної діяльності. *Специфічна відмінність рекреаційної діяльності полягає в одночасному вирішенні задач не тільки відновлення психоемоційної та фізичної сфери, але, головним чином, в комплексному розвитку інтелектуального та фізичного компоненту людини.* Тоді як фізкультурно-оздоровчі заняття присвячуються переважно розвитку відстаючих фізичних якостей і функцій організму, нормалізації постави і ваги, інших проблем підтримки тілесності.

Перспективною формою устрою таких рекреаційних просторів, як відмічалось, можуть бути організаційно-діяльнісні або організаційно-навчальні ігри, які проводяться для студентів і випускників вузів, наприклад, в умовах рекреаційних зон оздоровчо-спортивних таборів вишів, коли спеціально передбачаються комплексні можливості впливу цієї форми колективної роботи. У такому розумінні рекреація розглядається вже не як форма відновлення самих лише фізичних кондицій людини, але як місце створення умов для появи, за допомогою

культури фізичної, більш широкого кола її здібностей. Вибору нею нових обривів для реалізації потенціалу своєї індивідуальності.

Таким чином, *комплексна рекреація* – це принципово новий похід до організації безперервної освіти фахівця, що стрімко розвивається. Він передбачає надання людині можливостей для пошуку „промальовування” і апробації перспективних трас розгортання нових напрямків професійної діяльності і життєдіяльності взагалі. Це, одночасно, нарощування необхідного для цього власного психофізичного потенціалу людини.

Важливо, що в такому баченні рекреація представляється як явище, адекватне уявленню, що склалися в європейській культурі. Приміром, в Угорщині дефініція „рекреація” означає буквально наступні дії: піти з дому самому чи з родиною в конкретне місце, щоб займатися чим-небудь в інтересах рекреаційної діяльності.

Рекреаційну діяльність потрібно розглядати не тільки у зв’язку з використанням можливостей, котрі традиційно розуміються у вітчизняній фізичній культурі як активне дозвілля, але і як таку, котра припускає наявність принципово інших умов її організації.

За звичай, для рекреаційної діяльності повинна бути притаманна, також:

- реабілітація (тобто, відновлення людини після хвороби чи травми);
- релаксація (відпочинок, короточасне „виключення” людини з робочого ритму і повсякденних турбот);
- профілактика рецидивів захворювань (дихальної, серцево-судинної системи і т. п.).

Резюме. Нове розуміння рекреації за своєю спрямованістю і змістом майже співпадає з тим, що ми маємо на увазі під освітою людини, й передбачає:

- формування, у спеціально організованих формах у вигляді ігрової практики, вищих інтелектуальних функцій людини, які нині спеціально не формуються через сталі вузівські навчальні предмети (насамперед, рефлексії, розуміння та мислення);
- прийняття людиною нових ціннісних орієнтирів щодо розгортання свого здорового способу життя та постановку нових цілей у своїй життєдіяльності;
- звертання до раніше не засвоєних досягнень культури фізичної, як значущих норм, зразків і еталонів, придатних для різних сторін життєдіяльності даної людини;
- породження й розгортання нових форм творчої діяльності, у тому числі фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров’я;

- нарощування психофізичного потенціалу діяльної людини, що є фундаментом для багаторічної продуктивної праці.

У цьому випадку *рекреацію* ми повинні трактувати, як *перетворення „виробленої“ людини, зі знизеним діяльним потенціалом у мобільну особистість*, у якої відновлений і навіть прирощений новий інтелектуальний та психофізичний ресурс. Рекреація, тут, це воля до тілесного самовдосконалення й становлення нових духовних сил в ситуаціях єднання з природою, що дає могутній поштовх до розвитку подальшої життєдіяльності.

3. 13. ОБГРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВИТИ СТУДЕНТІВ

Зміст даного розділу монографії присвячений доповненню концепції непрофесійної фізкультурної освіти, як теоретичної складової „Креативної валеології“, відповідною педагогічною технологією непрофесійної фізкультурної освіти (НФО). При цьому, ми виходимо з того, що **„працююча“ педагогічна технологія** – це довгий ланцюжок взаємозалежних та взаємодоповнюючих діяльностей, обумовлених змістом теоретичного опрацювання теми, а також тих дій, що забезпечують результативну організацію педагогічного процесу; які підпорядковані загальній меті вирішення актуальної наукової й практичної проблеми.

Розроблена педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти, „робоча“ частина якої представлена нижче, була апробована в ході педагогічного експерименту, проведеного в Українському державному хіміко-технологічному університеті (УДХТУ). Як впливає з нашого розуміння дефініції, вимоги до спрямованості й елементів технології визначалися попередньо проведеною концептуальною і понятійною роботою в області непрофесійної фізкультурної освіти.

Аби визначити стан готовності викладачів фізичної культури, необхідний для їхньої участі у реформі цього навчального предмету, попередньо була сформована група провідних викладачів кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ, котрі виступили у якості експертів. Перед початком їхньої роботи у проведеному в УДХТУ педагогічному експерименті під час семінару був проведений детальний інструктаж, на якому обговорювалась сформована концепція НФО. Був одночасно сформульований ряд додаткових вимог до професійного статусу викладачів вузівського предмету „Фізичне виховання“, що являють собою відповідні характеристики, необхідно притаманні сучасному

викладачу цієї навчальної дисципліни. Зокрема, при проведенні зі студентами теоретичних і методичних занять була відзначена необхідність наявності у викладачів сформованих понять „здоров'я людини“, „стан здоров'я“, „непрофесійна фізкультурна освіта“, „фізкультурна діяльність“, „будівництво здоров'я“ й „будівничий здоров'я“.

Такі спеціально підготовлені викладачі прийняли участь у педагогічному експерименті із впровадження НФО в УДХТУ. Вони ж, потім, були додатково опитані як експерти для визначення обсягу змісту освіти нових генерацій викладачів фізичної культури, здатних забезпечити реформу вузівського „Фізичного виховання“.

Мова, фактично, йде про початок процесу уточнення вимог до професійного обличчя сучасних викладачів фізичної культури, про формування систем освіти нових генерацій викладачів відповідно до визначеної концепції реформи дисципліни „Фізичне виховання“. Адже назріле доопрацювання вже існуючих модельних характеристик стосується таких аспектів діяльності сучасного фахівця, які фактично відсутні в повсякденній роботі навіть кращих викладачів фізичної культури вишів. Але саме за рахунок додавання до традиційної діяльності викладачів нових компонентів й можливо реалізувати нові зміст, форми і методи організації занять у дисципліні, що реформується.

Прийнятний для цього методологічний хід ми знайшли у фундаментальній праці „Педагогіка і логіка“ (129), де подається наступне положення. Уявлення про „продукт“ діяльності навчання і виховання звичайно задаються освоєними зразками культури, носіями яких є найбільш освічені й діяльні педагоги. І, по мірі того, як відбувається уточнення бажаного стану освіченості їхніх учнів, уявлення про ці „продукти“ діяльності немов би „відриваються“ від існуючих у реальності зразків працюючих фахівців. Потім ці уявлення перетворюються в проекти бажаних рис для майбутніх фахівців у випадку, коли нас вже перестають задовольняти результати нині поширеної педагогічної діяльності.

Як видно, трапляються ситуації у розвитку педагогічної теорії і практики, коли ми змушені свідомо розгортати нові знання про продукти майбутньої, ще не існуючої у широкого загалу практичної діяльності, котрі істотно відрізняються від звичних, вже освоєних викладачами дій. Тільки потім, відповідно до цих отриманих нових знань, буде формуватись і розгортатись бажана нова практика педагогічної діяльності. Внаслідок цього, педагогічний проект починає визначати не тільки діяльність по створенню самих кінцевих продуктів (нової генерації бажаних викладачів), що відповідають новій меті предмету „Фізична культура“, але

й діяльність, спрямовану на зміни у вже існуючих системах педагогічної діяльності чи, навіть, створення нових систем діяльності (129, с. 93).

Теза про неможливість уточнення і доповнення модельних уявлень про новаторську діяльність викладачів фізичної культури на підставі вивчення традиційної педагогічної практики в ситуації реформи цієї навчальної дисципліни підтверджується в дисертаційній роботі Феофілової. Вона пише, що опитування 35 викладачів, які ведуть заняття традиційно, показало, усі вони мають досить поверхневі знання про активний метод навчання і, вже з однієї цієї причини, не можуть його застосовувати (114, с. 89). Отже, й можливе опитування цих викладачів про те, що повинні знати та вміти викладачі, аби успішно застосовувати активні методи навчання, безпідставне і не раціональне.

Як результат такого розуміння, до системи нашого дослідження з визначення змісту освіти викладачів нового покоління були включені тільки фахівці кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ, які брали безпосередню участь у підготовці та проведенні педагогічного експерименту. Ми сформулювали робочу гіпотезу, яка полягала в тому, що оскільки частина викладачів була спеціально підготовлена в ході семінару, що передував роботі в експерименті і, потім, придбали відповідний педагогічний досвід новаторської роботи із забезпечення фізкультурної грамотності і непрофесійної фізкультурної освіти студентів, саме такі викладачі й здатні виконати функцію експертів.

Перед опитуванням, аби виключити з дослідження ту частину викладачів, які не в повній мірі відповідають статусу експертів, була застосована методика оцінки рівня їхньої компетентності (33). Внаслідок застосованої методики, з 13 викладачів, які безпосередньо брали участь в експерименті, до групи експертів було відібрано лише 9 таких, що одержали коефіцієнт компетентності 0,66 бали і більше. Тільки потім на підставі анкетного опитування експертів були отримані додаткові вимоги до змісту професійної діяльності викладачів фізичної культури, котрі будуть у змозі реалізувати нові зміст, форми і методи організації занять з по реформованої „Фізичної культури”.

Складена для експертів анкета містила лише відкриті запитання, що потребували рефлексивного аналізу власної діяльності в ході експерименту. Після відкидання відповідей експертів, що не набрали 25% голосів від числа усіх опитаних, для подальшої роботи з отриманими конструктивними відповідями була введена додаткова вимога, враховувати тільки такі пропозиції про очікувані якості викладачів, що були визначені більше ніж у 50% респондентів.

Опрацювання отриманих відповідей експертів дозволило виявити необхідні якості викладачів для формування студентів як будівничих власного здоров'я під час проведення з ними відповідних методичних занять:

- знання про структуру мотивації молодих людей до занять фізичною культурою; вміння допомогти студентам уточнити власні мотиви і мету занять фізичною культурою та оздоровленням;
- знання та вміння реалізувати методику застосування активних методів навчання: аналізу ситуацій у фізичному розвитку і здоров'ї, проведенні дискусій і ділових ігор;
- вміння проводити методичні заняття, що розкривають зміст, послідовність і дозування фізичних вправ, а також допомагають здійснювати поточний контроль у ході самостійного застосування засобів фізичної культури й оздоровлення;
- вміння вчити використанню методик самоконтролю за функціональним і фізичним станом (проби Генча і Штанге, тест Руф'є, маса-ростовий індекс, ЧСС і т. п.).

У процесі проведення практичних занять по фізичній культурі:

- вміння проводити практичні заняття з урахуванням особливих інтересів, як юнаків, так і дівчат;
- знання особливостей і вміння проводити заняття зі студентами, які мають відхилення в стані здоров'я.

У процесі навчання студентів самостійному використанню засобів фізичної культури й оздоровлення:

- вміння застосовувати у роботі зі студентами такі форми і способи педагогічної комунікації, що забезпечують довіру й щирість спілкування, необхідні для відвертого обговорення особливостей здоров'я студентів, незалежно від їхньої статі;
- знання діяльних зразків і особливостей методик оздоровлення за відомими авторськими системами знаних будівничих власного здоров'я;
- знання переліку та змісту доступної літератури, що рекомендується студентам для самостійного вивчення, вміння консультивати студентів по роботі з такою літературою;
- вміння проводити групові та індивідуальні консультації по використанню студентами різних засобів фізичної культури та оздоровлення;
- знання методик розробки і, на цій основі, вміння навчати студентів самостійній розробці індивідуальних фізкультурно-оздоровчих та рекреаційних програм.

У процесі здійснення поточного і підсумкового контролю за результатами непрофесійної фізкультурної освіти:

- вміння використовувати методи педагогічних досліджень, що дозволяють об'єктивно оцінювати фізичний розвиток студентів, а також виявляти відхилення у їхньому фізичному розвитку;

- вміння здійснювати комплексну оцінку успішності з „Фізичної культури”, що враховувала б теоретико-методичний та практичний розділи цієї дисципліни.

Наступний аналіз отриманих експертних оцінок підтвердив актуальність виділення зазначених додаткових модельних характеристик майбутнього викладача цієї навчальної дисципліни. Отже, проведене дослідження дозволило визначити вимоги до підготовки нового покоління викладачів фізичної культури, які треба використовувати надалі при уточненні змісту їхньої освіти та перепідготовки, форм і методів організації навчального процесу у педагогічних закладах з майбутніми викладачами „Фізичної культури”.

Відтак розглянемо ситуації педагогічного впливу на студентів у послідовності, що обумовлена логікою технології непрофесійної фізкультурної освіти, як заключного, так би мовити „замикаючого” етапу багаторічних організованих занять молоді фізичною культурою. Як наслідки реалізації технології, у студентів повинні бути сформовані якості, що дозволяють їм самостійно вирішувати задачі збереження і зміцнення здоров'я, відновлення та підвищення свого інтелектуального й фізичного потенціалу. Розроблена педагогічна технологія включає три основних етапи, які отримали умовну назву „розумовий”, „аксіологічний” та „діяльнісний”, котрі передбачають наступні дії:

Дія А). Штучне створення під час навчального процесу (в мисленні і свідомості студентів) екстремальної ситуації, що вимагає для її подолання поки що відсутніх властивостей особистості. Така екстремальність може бути щонайкраще створена в умовах організаційно-діяльнісної чи організаційно-навчальної гри. Тут повинно враховуватись, що гра – це особлива соціокультурна форма, яка дозволяє здійснювати дії, котрими людина ще не володіє. Контрольовані фрустрація, стресовий стан заздалегідь передбачаються сценарієм гри, оскільки інакше не вдається вивести її учасників до „бачення самих себе” у процесі рефлексії, та аналізу сторін життєдіяльності студентів, які стали предметом ігрової проблематизації. Стан екстремальності викликає вже сама по собі власна, як правило, низька самооцінка студентами свого вихідного, до початку занять непрофесійною фізкультурною освітою, фізичного стану й стану здоров'я.

Але в цьому випадку штучно організована і контрольована екстремальність не повинна нести руйнівного для структури особистості характеру. Це можливо забезпечити, адже екстремальність організується в умовах колективної мислєдїяльностї, коли в навчальній роботї студенти беруть участь разом з викладачем, який пред'являє цїнностї здоров'я і знання про способи відповідного реформування життєдїяльностї, відслідковує емоційний стан студентів і направляє дискусїю у потрібне конструктивне русло.

Аби створювати щось нове (у даному випадку, проект подолання штучно створеної екстремальностї), а саме таким новим виступають зміст і порядок фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, які являються альтернативою фізкультурно-пасивному життю, студентам треба пробувати, ризикувати й мати право на помилку, що надає гра. Але головною умовою продуктивностї та дискурсивностї мислення учасників гри є робота з ними фізкультурно-дїяльного педагога. Можлива, також, участь у навчальному процесї іншого авторитетного будівничого власного здоров'я, примїром, викладача цього вишу.

Викладачу важливо продемонструвати студентам спосїб виходу з екстремальностї за рахунок бїльш високого рївня здоров'я через самовизначення до фізкультурної дїяльностї і наступної практики будівництва здоров'я. Тим самим педагог сприяє становленню у студентів таких функцій, як рефлексїя, чи здатнїсть „повернути свїдомїсть на себе“, свїй фізичний стан, власнї думки і дїї. І розумїння особливостей власного стану, в ходї аналізу зїбраних об'єктивних показників, а також самооцїнки стану здоров'я.

Головнї результати, що досягаються в ходї першого етапу:

- формування рефлексивного і розумїючого вїдношення студентів до особливостей екстремальної ситуацїї, що виникла, цьому можуть сприяти рїзноманїтнї тести для кїлькїсної і якїсної оцїнки і здоров'я на пїдставї своїх суб'єктивних станів;

- виникнення розумїння можливостї подолання екстремальностї не за рахунок неминучої втрати здоров'я, але, навпаки, в результатї пїдвищення потенціалу здоров'я.

Дїя Б). Формування понять „непрофесїйна фізкультурна освїта“, „фізкультурна дїяльнїсть“, „будівничий здоров'я“, „будівництво здоров'я“ й „середовище мешкання дїяльної людини“. Формування уявлень про рукотворнїсть середовища мешкання дїяльної людини, про можливїсть подолання несприятливої екстремальностї через створення такого середовища мешкання, що дозволяє, з одного боку, пїдвищувати

потенціал здоров'я, тоді як з іншого, усувати несприятливі впливи зовнішнього середовища.

Дія В). Вихід викладача до ситуацій педагогічного співробітництва зі студентами. У цей момент викладач залишає позицію керівника педагогічного процесу і мусить створювати навчальну дійсність у формі клубного, за інтересами до проблеми здоров'я, простору. Щонайкраще ця задача, також, вирішується у ході гри. Саме в такому спілкуванні виникає можливість актуалізувати, в результаті колективної мислєдїяльності за участю педагога, ціннісне відношення та самовизначення до фізкультурної діяльності й будівництва здоров'я. При цьому викладач повинен частково відмовитись від звичної позиції надиктовування деякої інформації, звички бути таким собі „джерелом інформації“.

Тільки в ситуації довірчого педагогічного співробітництва в системі „викладач – студент“, а також у ході взаємодії студентів між собою, відбувається важлива тут комунікація рівноправних особистостей: тільки в цьому випадку взаємовплив стає дієвим. „Форма реалізації... спільної діяльності, є структура розподілу „функціональних місць“ між членами групи, що визначає їхній „позиції“ у відношенні до предмета діяльності, її цілям і засобам, а також система активних способів взаємодії суб'єктів у групі з метою узгодження своїх індивідуальних дій і досягнення загального результату“ (111, с. 90). Присвоєння та актуалізація цінності бути здоровим і факт відповідного самовизначення, це кульмінаційний момент у зусиллях педагога, як педантрополога, що забезпечує виведення осіб, які займаються фізкультурною освітою до нових обрїїв свого розвитку.

Дія Г). Наступна задача – формування студентами, за участю викладача, уявлень про якість життя, як особливі еталони організації життєдіяльності, в орієнтації на котрі й будується життя суспільної людини. Для перспектив педагогіки розвитку важливо, що сьогодні в розвинених країнах ідеали більшості членів громадянського суспільства знаходяться в організації громадянами здорового та діяльного життя. Це знаходить своє відображення і в структурі уявлень про відповідну якість життя, характерних для західних випускників вузів, представників середнього класу. Такі уявлення про доцільність устрою власного життя вже стрімко поширюються також серед мешканців міст України.

Після дії Г) все наступне, що повинен зробити студент для розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я (поставити перед собою мету діяльності й визначити образ „себе у майбутньому“, сформувані відсутні знання, розробити проект і програму діяльності, починати виконувати їх.), він зможе виконати сам. Як стверджував

Г. П. Щедровицький, педагогам важливо забезпечити момент породження й розгортання діяльності, а потім людину „підхоплює і несе” за законами діяльності. Цей фрагмент освітнього процесу доцільно закінчити написанням студентами рефератів за темою „Мої уявлення про суть здоров’я і характеристика індивідуального здоров’я”.

Дія Д). Нарешті, можливо ставити питання відносно пробної розробки разом з викладачем, індивідуальних фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних програм занять. Реалізація таких достатньо тривалих програм (на період літніх канікул, на період року) за методичною участю й у разі контролю з боку викладача, дозволяє студентам розвинути потрібні будівничому власного здоров’я здатності й набути перший досвід фізкультурної діяльності.

Тільки тепер, коли цінності і мета своїх занять, необхідні поняття і знання студента приведені в систему, **він стає суб’єктом** фізкультурної діяльності та діяльності будівництва власного здоров’я. Наступний аналіз, разом з викладачем, змісту індивідуальних програм занять і досягнутих студентами результатів в оптимізації фізичного розвитку й здоров’я дозволяє виявити, обговорити й усунути можливі помилки.

І не суть важливо, чи всі студенти з цього моменту одразу й на все життя включаються у фізкультурну діяльність або будівництво здоров’я. Натомість важливо те, що під час навчання у виші у них відбулась і, при виникненні необхідності, буде розгорнута ця грань освіти особистості, а також здійснені перші відповідні діяльності.

Технологія непрофесійної фізкультурної освіти, що відбиває всі особливості педагогічного процесу від дій А) до Д), представлена на рис. 25. При цьому, зауважимо, додатково враховувати особливості взаємодії педагога в системі „викладач – студент”, яку він формує (рис. 26). Непрофесійна фізкультурна освіта, пред’являючи вимоги до особистості педагога, передбачає й визначений порядок роботи зі студентами.

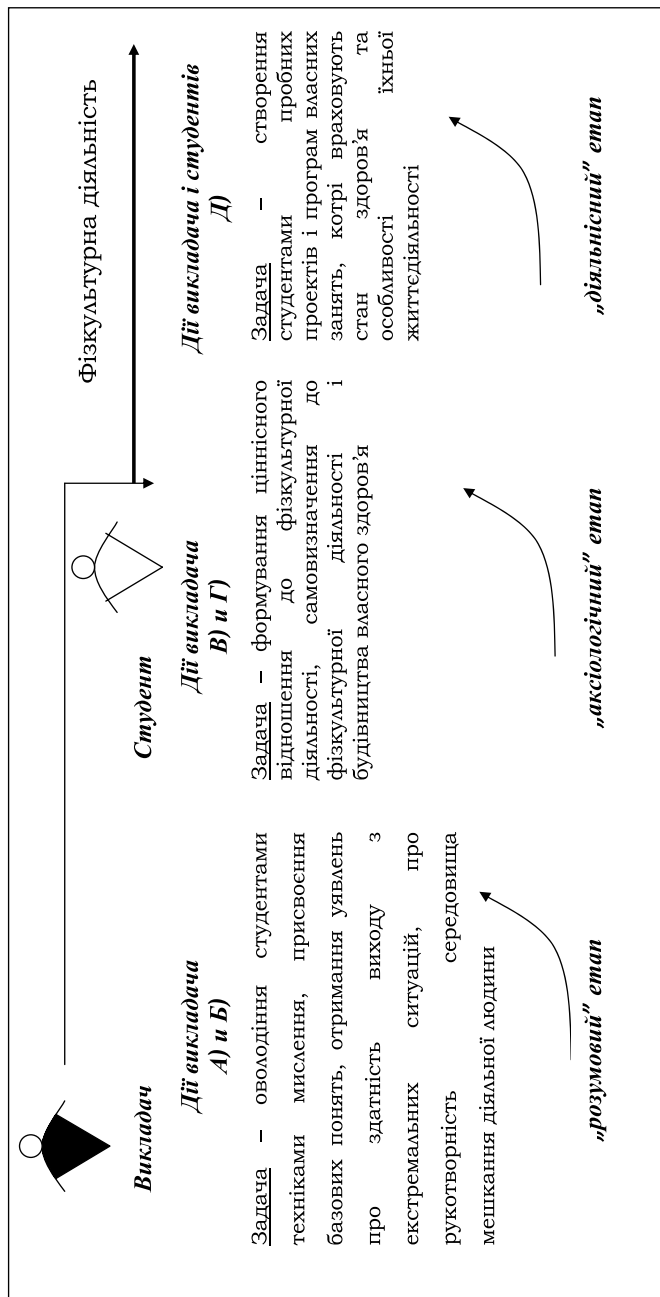


Рис. 25. Схема технології непрофесійної фізкультурної освіти

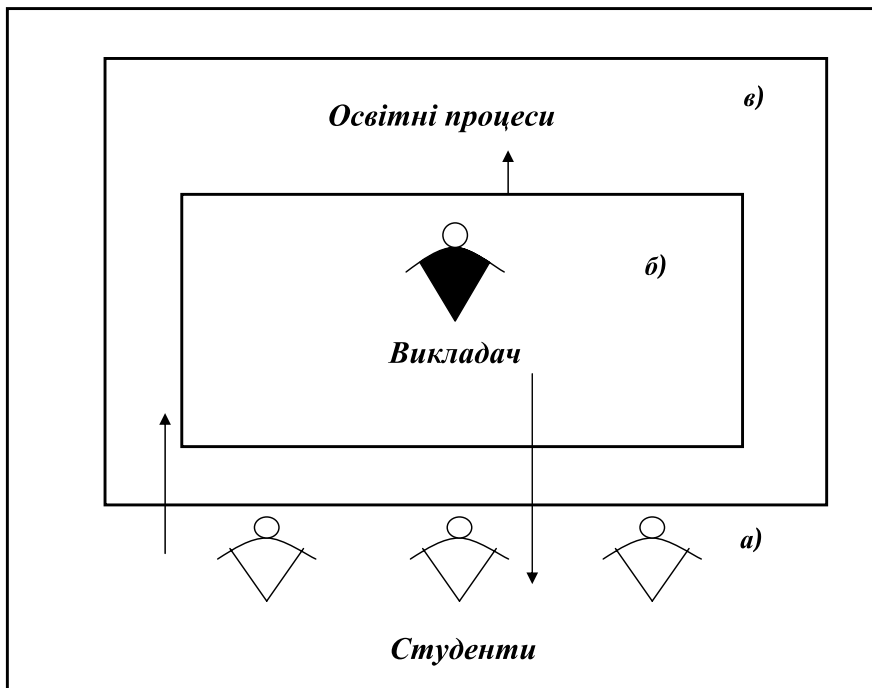


Рис. 26. Загальна схема взаємодії викладача зі студентами

Як перший крок, **а)** устрою освітнього процесу, від викладача вимагається вміння зайняти позицію „розуміючого” дослідника стосовно студентів, які увійшли до системи занять непрофесійною фізкультурною освітою, яка ним формується.

Адже вимога результативного впливу на студентів не може бути реалізована доти, допоки педагог не збере і не переробить інформацію про особливості особистості кожного, хто займається. У тому числі, про вихідний функціональний стан і стан здоров'я. Про реальне, не декларативне відношення до здоров'я як цінності і стану людини. Про наявність індивідуальних цілей та минулої практики керування своїм фізичним станом і здоров'ям, а також наявних необхідних для цього знань, вмінь і навичок.

Другий крок, **б)** полягає у рефлексивному аналізі своєї (педагога) готовності до роботи з даним конкретним складом студентів, маючи метою становлення їх як суб'єктів фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров'я. Адже для педагогічної діяльності, що розвивається,

характерний не тільки вплив педагога на своїх учнів, але також і учнів на педагога. Це повинно бути враховано і реалізовано викладачем у зоні найближчого розвитку учнів, коли йому прийдеється опанувати формами, методами і засобами педагогічного впливу, котрими він поки що не володіє. Без таких зусиль стосовно самого себе, тобто необхідного поповнення свого арсеналу засобів відсутніми знаннями і педагогічною технікою, конче необхідними для роботи з даним складом студентів, неможливе становлення його професіоналізму, який формується в наших умовах тільки в ході самовдосконалення.

Нарешті, на третьому кроці **в**) педагог приступає до виконання щораз, при зустрічі з новим складом студентів, у чомусь особливої роботи проектування і конструювання змісту і форм освітнього процесу з даним складом студентів; власне безпосередньо організує процес їхньої непрофесійної фізкультурної освіти.

Треба пам'ятати, що освіти без одночасного розвитку, як студентів, так і викладача не буває. „Зони найближчого та актуального розвитку учня і, відповідно, навпаки, зони актуального й найближчого розвитку педагога взаємно пересікаються, взаємно проникають безупинно друг у друга в ході навчального процесу. Причому потрібен безперервний перегляд зони найближчого розвитку учнів, що, у свою чергу, змінює саму схему поведіння педагога, розширює арсенал його педагогічних впливів” (51, с. 70-71).

Цікавими видаються нам зауваження американського дослідника Westcott, що помітив наступне. Особи, які займаються, хочуть бачити у викладачеві фізичної культури ідеал, що володіє наступними рисами. Знаннями і схожістю, – люди більше довіряють людині, схожій на них, викладач повинен вміти створювати дружню атмосферу на заняттях, але не бути занадто фамільярним. Педагогічними якостями – більшість тих, хто займаються, люблять, коли їм приділяється персональна увага, у такому випадку викладач виступає в ролі методиста, акцентуючи увагу на індивідуальних заняттях студента. Підтримкою – викладач повинен вміти підтримувати зусилля для досягнення кращих результатів учнів, що займаються (133). Очевидно, що Westcott виділив характеристики такого стилю педагогічного спілкування, які повинні бути повною мірою враховані викладачами також у процесі непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

Резюме. У якості пріоритетної, визначальної, „рамкової” форми організації процесу непрофесійної фізкультурної освіти виступає, безумовно, навчальна гра, а саме такий її різновид, як організаційно-діяльністьна чи організаційно-навчальна гра (65,86). Адже: „Ігрова

діяльність – це вільний прояв життєвої активності особистості, як тимчасовий відхід від „правил” життя заради змін себе в цілому. Її надзадача складається у зміні людини, у радості самовідновлення” (112, с. 70).

Ігрова дія, стосовно інших активних форм і методів організації навчального процесу (проблемної лекції, дискусії, практичного заняття), надає викладачу найбільші можливості для устрою ефективного процесу непрофесійної фізкультурної освіти.

3. 14. МІСЦЕ ОРГАНІЗАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНИХ ІГОР ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБУ СТУДЕНТА В ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Я показали наші розробки та їхній аналіз, організаційно-навчальні ігри є оптимальною формою та важливим засобом непрофесійної фізкультурної освіти. Наявність в іграх рефлексивного, розуміючого, пошукового і розумового компонентів дозволяє використовувати їх для формування у студентів дослідницького і творчого відношення до дійсності. Участь у таких іграх дієво сприяє розвитку *рефлексії*, як однієї з головних складових креативної свідомості та мислення особи.

Звичні для вищої школи засоби викладання навчального матеріалу, які засновані на монолозі викладача, мають принциповий недолік. Вони орієнтовані в основному на передачу інформації та знань, але не забезпечують розвиток творчого мислення. Головна вада полягає в тому, що вони не спираються на *рефлексію*, як внутрішній механізм розвитку мислення учня. Саме рефлексія, як основа аналізу і перебудови змісту важливих власних дій людини, є глибинною складовою мислення.

В. Розін, який провів аналіз різних ігор, виявив їхні важливі для розвиваючого навчання особливості. „Ділові ігри дають особливо цікаві результати у тих випадках, коли їх матеріалом є складні кооперативні структури діяльності, конфлікти і проблеми, альтернативні ситуації і рішення, різні нововведення” (95, с. 67). На думку Розіна, гра не може успішно проходити без розгорнутої рефлексії її цілей, функцій, характеристик, процедур, особливостей, а також без серйозного теоретичного забезпечення.

Отож, у діловий грі, котра використовується у ході навчання, необхідно дотримуватись наступних правил їх організації:

- повинна бути сформульована мета і розроблений сценарій гри;
- визначені ролі учасників і проведений їхній попередній інструктаж;
- гра повинна направлятись й організовуватись її керівником;

- після гри важливо провести аналіз і зробити висновки, що співвідносяться з поставленою на гру метою (67, с. 8).

Гра-навчання відрізняється від інших засобів навчання такими особливостями:

- наявністю сторін (робочих груп студентів), що протистоять одна одній і мають у грі різні інтереси та імітують, наприклад, можливу поведінку людини, що попала в ситуацію, яка несе загрозу для її здоров'я;

- динамізмом і безупинною зміною ситуації під впливом рішень, які приймаються, (при цьому на кожному етапі гри її учасники зіштовхуються з попереднім результатом власних дій);

- особистою участю студентів в аналізі-дослідженні ймовірних наслідків рішень, щодо керованого ними процесу, визначеного темою гри.

Реальність життя також містить важкі та екстремальні для людини ситуації. Але технологія непрофесійної фізкультурної освіти передбачає, що спочатку, під час навчання у вищому навчальному закладі, важливо про імітувати такі можливі ситуації у життєдіяльності, у мисленні й свідомості студентів. Тим самим допомогти студентам зрозуміти умови і способи виходу з екстремальності, що загрожує здоров'ю й самому життю людини (76, с. 58).

Ігровий процес характеризується безліччю ситуацій зіткнення точок зору і думок, численними діями по фіксації та визначенню виникаючих у ході обговорення проблем. В умовах багатофункціональності ігрових взаємодій часто виникають моменти, коли учасники не володіють необхідними способами роботи за такої гострої комунікації; у них відсутні прийоми організації мислення й діяльності під час вирішення виявлених проблем. Для подібних випадків в організаційно-навчальних іграх (ОНГ) передбачаються закладені в структуру гри методологічні консультації спеціально підготовлених викладачів, що сприяють формуванню у студентів не засвоєних поки що засобів ігрової роботи.

ОНГ – це складний комплекс інтелектуальних і соціальних взаємодій як усередині робочої групи, так і між учасниками різних груп. Такі ігрові процеси і конфлікти характеризуються різноманітними соціально-психологічними феноменами, вплив яких потрібно враховувати з метою успішного управління ходом гри.

Обговорюваний тип гри називають *організаційним*, підкреслюючи наступний момент. Для передачі і засвоєння студентами потрібного суспільно-історичного досвіду, зокрема, використання ними засобів фізичної культури й оздоровлення, необхідних для цього знань і вмій, головною та істотною є організація ігрових умов для присвоєння

учасниками відповідних культурних норм. Момент організації суттєвий як при проектуванні гри, так і при реалізації її організаційного проекту.

Для того, щоб людина в процесі навчання дійсно створювала нові потрібні їй у подальшому житті здібності та якості, її треба поставити у ситуацію, що правдоподібно і доволі повно імітує деяку реальність. Адже в умовах ігрових імітацій вона може виконувати якісь самостійні дії, але вони не стануть набутими нею знаннями, допоки не буде побудований рефлексивний ряд і вона не почне шукати відповіді на питання: що я робив, чому я робив так, а не інакше? Тобто, треба скласти зрозумілу їй схему того, що виконувалось у грі, з урахуванням можливих подібних гострих ситуацій і „виходів у реальне життя”, які спонукали її до рефлексії. І „відкласти” цю схему у своїй свідомості на майбутнє.

Важливо також відзначити, активізація рефлексії в ході ОНГ веде до того, що той, кого навчають, робить власну діяльність об'єктом свого ж впливу, він починає цілеспрямовано змінювати, удосконалювати чи заново вибудовувати її. І в цьому сенсі досягнення мети розвитку студентів у грі змикається з процесом їхнього саморозвитку і само зміни і, по суті, поглинається ними. „Розвиток, що організується і направляєється вчителем, переходить до саморозвитку, „двигуном” якого стає особа, що займається. Так відбувається дійсний розвиток при навчанні, в результаті якого, той, кого навчають, стає незалежним від того хто навчає, „приростивши до себе” розумові дії і засоби навчання і самонавчання при рефлексивному засвоєнні навчальних зразків” (67, с. 16).

Людина учиться і формує здатності не тоді, коли діє, а коли рефлектує свої дії, коли задає собі питання, чому в даній ситуації вона діє так, а не інакше, чому ці прийоми й засоби не годяться для інших ситуацій, що нового вносить інша ситуація і якої зміни у діях жадає?

З викладеного можна узагальнити, якщо не підготовлена людина в реальності її життя починає будувати і реалізувати програми зміцнення свого здоров'я, *омінаючи етап непрофесійної фізкультурної освіти*, то можливі помилки у дійсній життєдіяльності будуть коштувати їй дуже дорого. Саме тому у ході власної фізкультурної освіти студентам необхідно спочатку грати в проблематизацію і розробку задуму програми будівництва здоров'я, а також в її реалізацію. За рахунок можливостей гри, які, надаючи людині право на помилку, роблять її мінімально відповідальною та „постраждалою” від отриманого від'ємного кінцевого результату імітації, студенти можуть освоїти всю систему знань і здібностей, необхідних для фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров'я.

Як бачимо, для вибору гри як провідної форми і методу непрофесійної фізкультурної освіти, існують достатні підстави. Сучасна педагогіка не має у своєму розпорядженні іншого рівно дієвого способу освіти й розвитку (приміром, тренінги не впливають на зміну таких глибинних механізмів розвитку особи, торкаючись лише поведінкових моментів). Гра – це особлива соціокультурна форма, що дає можливість за рахунок організації рефлексивних процесів здійснювати та засвоювати дії, якими ти поки що не володієш.

Аби створювати нове, а таким новим для людини є зміст індивідуальних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм занять, треба ризикувати і мати право на помилку. Перевірка ж програм на перспективи їх реалізації, оцінка можливих наслідків від їхнього впровадження, також найменш хворобливі в умовах гри. А. С. Макаренко підкреслював, що гра до суспільних цілей не має прямого відношення, але має до них відношення непряме: вона привчає людину до тих фізичних і психічних зусиль, які необхідні їй для роботи.

В методологічних розробках за темою діяльності *рефлексію* розглядають з огляду на механізми і закономірності природного розвитку діяльності. Спеціально розглядається ситуація „розриву” у життєдіяльності, коли при зміні зовнішніх умов людина виявляється нездатною продовжувати жити по-старому. У випадку відсутності колись „зарезервованих”, у раніше набутих нею знаннях, придатних, культурно оформлених зразків потрібної діяльності, вона змушена приступати до проектування і побудови допоки що відсутніх діяльностей. Проектування і створення нових зразків відбувається шляхом рефлексивного аналізу відомого досвіду фізкультурної діяльності й діяльності будівництва здоров'я, що виконувались раніше, та отриманих при цьому результатів. Рефлексія виконує тут функцію регуляції й організації взаємодії різних рівнів мислення і розуміється як усвідомлення основ для дій і засобів вирішення актуальної життєвої задачі.

При цьому ми, по-перше, ґрунтуємося на уявленні про наявність внутрішнього логічного зв'язку поняття рефлексії з поняттям психічного розвитку, розробленим у концепції розвиваючого навчання. По-друге, ми розуміємо рефлексивну діяльність як специфічний вид розумової діяльності, предметом якої є власна діяльність суб'єкта. Зокрема, важливим представляється приклад рефлексивного відношення учня до власної діяльності навчання. *Зміст і функції компонентів рефлексії описують її структурно-функціональні моделі.* Приведемо зміст однієї з таких моделей.

Початкова стадія рефлексивного аналізу характеризується виникненням інтенції до оволодіння, регуляції і зміни власної життєдіяльності. Такого типу інтенція з'являється при переході суб'єкта від діяльності, детермінованої завданням перетворення її предмету, до діяльності, для якої це перетворення саме виступає як предмет особливого розгляду. Даний перехід здійснюється як перехід до нової, принципово іншої форми організації діяльності.

Компонент конструювання визначає границі включення процесу рефлексії, як предмету діяльності. Рефлексії можуть піддатися, наприклад, мета і задачі, форми і засоби діяльності чи щось інше. Предметом рефлексивного аналізу може стати й сама діяльність, взята у своїй цілісності.

Виділення *компоненту організації* базується на уявленні про розгорнуту структуру діяльності. Виражені за допомогою рефлексивного аналізу елементи діяльності повинні бути співвіднесені й зорганізовані в єдину, нову діяльність. Така організаційна побудова нової діяльності здійснюється не тільки як спів організація її внутрішніх складових елементів, але і як організація взаємозв'язків створеної діяльності з зовнішніми умовами і ситуаціями життєдіяльності.

Схематизація полягає у зображенні діяльності чи окремих її елементів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови. При реалізації даної функції рефлексії досягається „зняття” предметного різноманіття діяльності. Її істотні зв'язки, елементи і відносини мов би „підсвічуються”. Виділені елементи, зв'язки і відносини розкриваються через їхнє співставлення і взаємо пов'язування (67).

Наступний компонент рефлексії зв'язаний з *об'єктивацією власної діяльності при виконанні рефлексивного аналізу*. Об'єктивація передбачає формування зовнішньої та відстороненої стосовно власної діяльності позиції, бачення останньої немовби звільненої від себе, позбавленої свого упередженого відношення.

Об'єктивація власної діяльності, „очищення” від власної суб'єктивності, допомагає представити її як особливу дійсність освоєння при навчанні. У цьому моменті рефлексивного аналізу відбувається немов би передача „живого” процесу мислення, його способів, засобів і технік, оскільки вони стають об'єктивним предметом засвоєння.

Креативний компонент рефлексії несе завершальне функціональне навантаження при навчанні, що складається у формуванні нового у психіці студентів. Це стає можливим при актуалізації нових онтологічних картин і здібностей, за допомогою яких відбувається оперування освоєними в

процесі навчання зразками діяльності. Реалізація даного компоненту рефлексивного аналізу веде до ефекту саморозвитку діяльності і її суб'єкта.

Не зупиняючись на описі суті ігрового методу, нині досить поширеного в педагогічній практиці, підкреслимо лише ті його моменти, що мають принципове значення для виникнення й успішного протікання рефлексивного аналізу та його *креативної складової*.

1. В ігровій ситуації можна успішно створювати психолого-педагогічні умови невизначеності і проблемності в навчальних зразках діяльності, забезпечивши тим самим умови рефлексивного освоєння тими, хто навчається, навчального матеріалу.

2. Груповий характер ігрового навчання забезпечує „розігрування” різноманітних ролей, зміну позицій і, що особливо важливо, відстороненої позиції учасника стосовно дій партнера по грі і стосовно власної ігрової діяльності.

3. При ігровому навчанні стає можливою організація між групового колективного обговорення варіантів рішень спільного для всіх проблемного завдання, отриманих в роботі окремих груп. У такому обговоренні приймають участь члени робочих груп і викладачі, що проводять гру. На загальному засіданні розгортається й загальна дискусія, де висловлюються різні точки зору, часто суперечні одна одній. При цьому у учасників дискусії виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при пошуку аргументації в її захист, чи усвідомлення її помилковості, але також при аналізі позицій партнерів по обговоренню з метою досягнення їхнього розуміння. Момент різниці представлених на обговорення варіантів доповідей груп підсилюється, якщо учасники гри відрізняються гетерогенністю і різним рівнем в ступені їхнього просування до поставленої навчальної проблеми, до використання різних можливих підходів і засобів її вирішення (67, с. 17-19).

Резюме. Таким чином, широкі можливості організаційно-навчальних ігор для організації різноманітних рефлексивних процесів дають достатні підстави для використання гри у якості провідної форми та методу непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

3. 15. ЗАСТОСУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОЇ ГРИ В СИСТЕМІ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Звертаючись до прикладу педагогічного експерименту по апробації технології непрофесійної фізкультурної освіти, проведеного нами в Українському державному хіміко-технологічному університеті (УДХТУ), покажемо сутність того, як була використана і може застосовуватись надалі ігрова форма занять в умовах навчального процесу у вищій школі.

Педагогічну діяльність в тій частині експерименту, що був організований на I курсі, можна умовно назвати вдосконаленням фізичного виховання студентів, оскільки вона була присвячена проведенню дещо модифікованих розповсюджених форм навчальних занять. Гуманістична спрямованість викладання предмету забезпечувалася додаванням до традиційних форм і засобів фізичного виховання методу проблемного навчання (проблемних лекцій, рольових і ситуаційних ділових ігор, вирішенням проблемних задач), а також фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних заходів, здійснюваних як під керівництвом викладача, так і студентами самостійно.

Основним результатом так побудованого фізичного виховання з'явилось зростання показників фізичної підготовленості, а також ряду позитивних змін у стані інтелектуальних функцій. Це, також, поява у студентів звички самостійного, від часу до часу, використання засобів фізичної культури, накопичення інформації, яка забезпечувала певний рівень фізкультурної грамотності студентів, які займались (2, с. 28-29).

У той же час, використані організаційно-навчальні ігри за участю студентів II курсу ми розглядаємо, як важливий механізм породження фізкультурної діяльності. Адже:

- гра, цей такий простір, де з'являється можливість не утилітарних дій, що дають вихід до нових обр'їв життєдіяльності людини;
- гра дозволяє побачити, осмислити і відібрати один з можливих обр'їв майбутнього життєвого шляху за рахунок актуалізації значимих цінностей;
- гра дозволяє здійснити проблематизацію „самого себе” і приймати рішення щодо організації свого подальшого життя;
- гра створює умови для розгортання рефлексивних процесів, як ретроспективних, так і проспективних, що дозволяє створювати в ігровому просторі проекти і програми фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров'я (58).

ОНГ забезпечують вільну комунікацію, можливість одержати нову важливу інформацію і створити нові уявлення. Здійснювана в ОНГ рефлексія власного психофізичного стану є умовою виникнення у студентів позитивної мотивації до досягнення свого здорового стану. Тому, ігрова форма так влаштованої педагогічної практики дозволяє забезпечити формування мислєдїяльнїсної картини свїту, появу у студентів знань, необхідних для розгортання власної фізкультурної діяльності, формування уявлень про діяльність в області культури фізичної як про цілісну систему.

ОНГ, це така організація взаємодїї викладачів і студентів, що сприяє самовизначенню останніх до фізкультурної діяльності. Особливїстю ОНГ є колективна мислєдїяльність, у ходї якої особистїсть переглядає минулі способи організації життя, але, одночасно, має значну свободу і волю у виборї та прийнятті рїшень відносно покращення власного здоров'я, як гранї своєї життєдїяльності, що нинї реформується.

Отже, основний креативний сенс ОНГ в ходї непрофесїйної фізкультурної освіти полягає у забезпеченні зародження нової діяльності через створення студентами ідеальної моделї фізкультурної діяльності і практики будівництва здоров'я, що розгортаються, у проведенні розумового експерименту щодо їхньої реалїзації.

Очевидно, щоб реалїзувати повною мїрою специфічні принципи, зміст і технологїю непрофесїйної фізкультурної освіти, було потрібно відїйти від звичних форм організації предмету „Фізичне виховання”. Тому, основний обсяг навчальних годин, що видїлялись на цю навчальну дисциплїну, а він складав 140 академічних годин на рік, у нашому педагогічному експериментї був спланований на чотири навчальних практики з фізичної культури. Кожна практика мала тривалїсть один тиждень (п'ять навчальних днїв), на практику передбачалося по 30 академічних годин з розрахунку по 6 навчальних годин на день. Було передбачено, також, 20 годин індивїдуальної роботи викладача зі студентами в перервах між практиками. Зрозумїло, також, що традиційна організація занять „Фізичного виховання” у формї двох занять на тиждень на час експерименту була скасована.

Терміни проведених навчальних практик: перша – кїнець вересня; друга – листопад; третя – лютий; четверта – травень мїсяць.

При цьому практика мїстила два блоки навчальних занять:

- аудиторні заняття у формї ОНГ, як правило, на першому і третьому занятті (заняття у формї гри бажано проводити під час другої-четвертої навчальних практик), що складає 20 годин в обсязі п'яти днїв однієї практики;

- щоденні фізкультурно-оздоровчі чи рекреаційні заняття на другій парі, влаштовані з урахуванням інтересів студентів, у кількості 10 академічних чи 7,5 астрономічних годин, що знаходиться у межах норми тижневої рухової активності для даного віку. Як відомо, така норма визначена у 6-10 астрономічних годин у тиждень.

Безпосереднє проведення ОНГ, як „стрижня” навчальної практики студентів „Фізичного виховання”, можна представити через п’ять стадій, що були повинні підготувати й забезпечити викладачі, спеціально підготовлені до роботи в експерименті. Приведемо, як приклад, структуру першої практики, що відноситься до робіт на „розумовому” етапі педагогічної технології. До речі, друга практика відповідала „аксіологічному” етапу, а третя і четверта – „діяльнісному” етапу педагогічної технології.

Отже, перший день першої навчальної практики на основі ОНГ. *Перша стадія – підготовча.* В неї входять: вибір студентами однієї з тематичних робочих груп; ознайомлення учасників із правилами даної гри, що повідомляються керівником гри; збір (надання) інформації, необхідної для продуктивної роботи. У тому числі, освоєння і застосування студентами тестів для оцінки рівня розвитку тих чи інших фізичних якостей, власного функціонального стану, а також рівня працездатності. Тривалість ігрової роботи в цей і наступні дні – по 4 академічних години. Сюди ж входить виконання аналізу студентами, за участю викладача, отриманої вихідної інформації про їхнє здоров’я й характеристику особливостей інтелектуальної діяльності. При цьому в ході всієї навчальної практики робота студентів організується, як на загальних засіданнях, так і в тематичних робочих групах, склад яких не перевищує 7-9 осіб.

Другий день. *Друга стадія – проблемна.* Тут студент, фактично, й проявляє себе в стані екстремальності, коли збирає, обробляє, інтерпретує та усвідомлює об’єктивні дані про власне здоров’я. Стадія присвячується виділенню, на основі проведеного рефлексивного аналізу, справжніх проблем в організації життєдіяльності, що призвели до порушень у стані здоров’я, а, можливо, й появи тих чи інших патологій. Встановленню ієрархії проблем за ступенем їхнього впливу на психофізичний стан студентів.

Третій день. *Третя стадія – онтологічна.* Передбачає побудову студентами власних уявлень про способи подолання екстремальності, що виникла, а також про подолання вже існуючих перед патологічних чи, навіть, патологічних станів за рахунок зміни характеру своєї життєдіяльності. Формування образу власного фізкультурно-діяльного життя, виходячи з наявних умов і можливостей своєї життєдіяльності.

Четвертий день. *Четверта стадія – понятійна*, зв'язана з побудовою базового поняття „фізкультурна діяльність”. Спирається на раніше створені студентами онтології і змістовні доповнення викладача-керівника практики, що доповнюється студентами, як учасниками обговорення, новим важливим змістом. Те, що особисто пережите й зрозуміле зовсім не схоже на отриману від викладача інформацію. Тому, той, хто доклав зусиль до побудови онтології або поняття, забути („загубити”) їх вже не зможе.

П'ятий день. *П'ята стадія – програмування*. Передбачає пошук, аналіз і комплексування, у першому наближенні, засобів занять фізичною культурою протягом дня. Цей зміст занять, що формується, буде в подальшому удосконалюватися в напрямку його індивідуалізації в ході індивідуальних консультацій з викладачем. І лише потім, після третьої практики, можливе його застосування під контролем з боку викладача.

За схожою схемою, за відповідними днями, відбувалась організація також наступних навчальних практик з „Фізичного виховання” в експериментальних групах.

Представлене вище дозволяє зазначити, що педагогічна технологія НФО є, по суті, екстремальною педагогічною технологією. Хоча, в науковій літературі такого поняття, як екстремальна педагогічна технологія, офіційно поки що не існує. У той же час, зазначимо, екстремальні педагогічні технології, це давно розроблені, у достатній мірі апробовані та ефективні технології впливу на особу, що знаходяться в арсеналі головним чином силових структур, підрозділів особливого ризику, а також окремих недержавних освітніх структур, де в процесі навчання необхідно розглядати екстремальні умови (63, с. 23).

Екстремальна ситуація, як навчальна система, „пред'являється назовні” як психічна реакція людини на виниклу загрозу життю (здоров'ю). Це відповідь свідомості та організму учасника проблемної, створеної у грі ситуації, що відповідає на подразнення „вбудованого” у біологічний компонент почуття самозбереження, а в більш загальних випадках це реакція емоційної напруги на виникаючі випадки невизначеності та ризику.

Найчастіше, екстремальна ситуація, що моделюється у грі, виникає як результат відсутності у студентів придатного досвіду і знань про раціональну поведінку в умовах, що створилися, тобто в поведінкових тупиках. Фон небезпеки додає гостроту, підсилена усвідомленою неадекватністю екстремальності, що відчувається. При цьому: „Реалізація прийнятого рішення по виходу із ситуації створює умови для формування нового, відсутнього раніше стереотипу поведінки і нової якості особистості, яка буде вихідною до моменту появи чергової гострої ситуації” (63, с. 24).

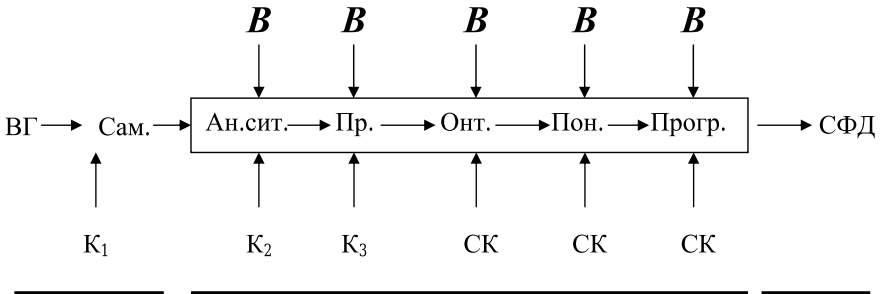
Тим, хто проектує і, особливо, тим, хто реалізує екстремальну педагогічну технологію, треба пам'ятати наступне. Якщо *стрес тривалий, може розвинути патологічну реакцію внаслідок порушення балансу емоцій і розбалансованості нормального (не переобтяженого) функціонування мозку. У цьому випадку втрачається можливість повноцінно реагувати на ситуацію, в якій опинилася людина, а отже шанси на відшукування нею благополучного виходу з екстремальної ситуації помітно знижуються.* Негативними наслідками емоційного стресу можуть стати емоційний шок, різні психічні відхилення, які виникають на тлі запізнених відновлювальних процесів, що звичайно виявляються в різних фобіях, неадекватних психічних реакціях на подразники, значним зниженням творчого потенціалу. Однак: „Екстремальна ситуація завжди вважалася унікальною обопільно гострою навчальною системою, – відзначають Назарова й Шаповаленко, – деякі втрати під час якої завжди виправдувалися зменшенням ймовірних втрат у наступних подіях” (63, с. 24).

Вказані автори підкреслюють, що для активізації реакцій пристосування необхідні критичні умови, безпосередньо зв'язані із сильно вираженими нерівно ваговими станами, що виявляють себе у виникаючому психічному напруженні, тобто в емоційному й інформаційному стресі. Отже, екстремальна педагогічна технологія це спосіб організації навчання, що базується на використанні особливостей сильно нерівновагих станів і властивостей хаотичних систем, які володіють здатністю активізувати процеси пристосування і підвищувати ефективність у оволодінні новим знанням, котре може бути назване екстремальним чи нелінійним. *І тут знову ми звертаємось до конструктивної ролі емоцій; при цьому, мова не йде про стани на межі з такими, що загрожують особі розвитком патології, але які без перебільшення можна вважати рушійною силою у педагогічних технологіях.* При цьому не слід ототожнювати екстремальні ситуації із супутніми ним стресами (63, с. 27-29).

Принципова послідовність дій учасників ОНГ репрезентується на рис. 27.

Зупинимось, також, на психологічних особливостях поведінки осіб, які займаються, під час їхнього проходження через ОНГ; покажемо також складності організації у них розуміння та рефлексії відносно штучно створюваної у грі екстремальності. При цьому серед учасників гри необхідно розрізняти позиції викладачів, один із яких є керівником гри, а інші ігротехніками (тобто, тими, хто організує комунікацію і направляє хід обговорення в окремій робочій групі), а також студентів-учасників гри.

Перший день гри. Введення у гру, як правило, проходить у такій послідовності. Спочатку керівник гри проводить установку для ігротехніків (підготовлених заздалегідь до такої функції викладачів). Тут створюються уявлення про цілі і особливості майбутньої ОНГ, про механізм організації колективної мислєдїяльностї. Формулюються вимоги до кінцевого результату, уточнюється попередньо складена програма гри (34).



**Входження
в гру**

Ігровий простір

**Вихід
з гри**

ВГ – вибір студентами групи (фокуса гри)
 Сам. – самовизначення у грі, у т. ч. постановка цілей на період гри
 Ан. сит. – аналіз ситуації (згідно теми гри)
 Пр. – проблематизація
 Онт. – онтологізація
 Пон. – побудова понять

Прогр. – створення програми занять
 СФД – самостійна фізкультурна діяльність
 В – вплив викладача
 K₁ – контроль викладача
 K₂ – взаємний контроль студентів
 K₃ – взаємна корекція
 СК – самоконтроль

Рис. 27. Принципова послідовність дій учасників ОНГ

Для студентів же гра починається з установчої доповіді керівника гри. Оскільки під час доповіді обмежитися лише цілями ОНГ й очікуваними результатами не можна, керівник приділяє увагу устрою гри (призначенню та особливостям роботи груп, призначенню загальних засідань та консультацій, необхідності дотримання регламенту і т. п.). Особливо важливі для учасників гри вимоги до організації розуміння і рефлексії під час прослуховування доповідей та їхнього обговорення, у ході аналізу зібраних даних згідно проведених тестів, що характеризують їх психофізичний стан. Потім учасникам надається право самостійно записатися в ту чи іншу тематичну групу, хоча в умовах ОНГ, як, зрештою, зрозуміють учасники гри, це не принципово, адже у ході ігрової роботи має бути відстежений та зафіксований увесь істотний зміст, як

запропонований викладачами, так і іншими учасниками груп, включаючи ту, в якій вони будуть знаходитися.

Під час першого засідання в робочих групах необхідно: обговорити мету й задачі гри; уточнити індивідуальні ігрові цілі учасників групи; визначити мету своєї робочої групи на період гри; обговорити запропоновану програму гри та визначити бажані результати роботи групи на кожний день; намітити форми взаємодії з іншими групами.

На цьому етапі, особливо у ході першої практики, як правило, складність майбутньої роботи учасниками гри не сприймається. Адже студенти знають, що за організацію і результати навчального заняття звичайно відповідають викладачі. Тому, до організації свого розуміння щодо особливостей ОНГ спочатку ніхто всерйоз не відноситься. Але вже незабаром перше неприємне відкриття учасники зроблять, розпочавши обговорювати мету й задачі, сформульовані в установчій доповіді керівника гри. Зазвичай виявляється, що установчу доповідь ніхто не запам'ятав. Не може відповісти на запитання ігротехніка, чого прагнув керівник гри, на що він звертав увагу у своїй установці на гру? Тому ігротехнік має бути готовим знову представити основні тези і положення доповіді, домагаючись забезпечення більш-менш змістовного уявлення студентів про проблему та цілі гри. На своє здивування, багато учасників групи цілий ряд положень доповіді керівника тут „почують вперше“.

Але навіть повної уяви про зміст цілі та характер майбутньої роботи у грі недостатньо для того, щоб учасники визначили своє власне місце у цій роботі. Отже, потрібно формування кожним студентом своїх цілей у грі. І тут робочу групу чекає чергове тяжке відкриття, виявляється, вони не вміють визначати і формулювати свої цілі. Нова перешкода частково породжена об'єктивними причинами устрою мислення і свідомості, адже цілі у людини не виникають самі по собі. Для їх появи людина повинна відчувати напруженість ситуації, прийняти як необхідність потребу своїх дій високої якості. Іншими словами, свідомість учасників повинна зафіксувати наявність гострих протиріч в існуючому стані справ (тут, – яке здоров'я маю та яке бажаю мати). Якщо проблема, обговорювана у грі, особисто торкається учасника, відбиває протиріччя у його житті, це допоможе йому сформулювати мету на самому початку роботи.

Делікатність і обережність особливо необхідна під час обговорення особистих цілей учасників, адже здоров'я це делікатна тема. Принцип ігропрактики „щирість на грані відвертості” може використовуватися тільки в обстановці довіри і доброзичливості учасників групи. Викладачу – ігротехніку треба пам'ятати, що здоров'я кожної людини є доволі інтимною темою, набагато більш тонкою, ніж тестування окремих

фрагментів його психофізичного чи функціонального стану. Довірчу обстановку неможливо створити в перший же день роботи групи. Крім того, учасники мають право називати свою мету поки що не щиро, „промацуючи“ цінності й установки викладача та інших учасників групи.

Такою ж складною й умовною є розробка програми просування групи по майбутнім дням гри. Крім того, структура і зміст програми можуть дещо мінятися й уточнюватися. Але „прожекування“ роботи все одно має важливе значення. Осмислення майбутнього дозволяє групі сформувати установку на подальшу колективну роботу.

На закінчення першого дня групової роботи необхідно виконати дві важливі справи. Спочатку колективно обговорити хід і характер засідання групи, прагнучи викликати критичні зауваження та оцінку спільної роботи. Потім потрібно виділити декількох змінних голів засідань групи з числа безпосередньо студентів (це важливо з точки зору їх навчання), секретаря для запису основних результатів обговорення та гравців, здатних виконувати роль доповідачів на перших загальних засіданнях усіх груп.

Другий день гри. Успішне входження у гру багато в чому визначається рівнем обговорення на першому загальному засіданні, на якому вже пролунали стартові доповіді груп. Вони присвячуються аналізу ситуації, що визначила тему і зміст гри. Перше загальне засідання проходить, як правило, у демонстрації розбіжностей, зіткненні думок, посилянні на „смажені“ факти. Деякі доповіді обговорюються, з подачі керівника гри, інші викликають у гравців здивування. Їм видається, щодо суті справи це засідання ясності не вносить, ситуація, здається учасникам гри, стає ще більш заплутаною. Звична лекція, з її удаваною прозорістю, представляється студентам найкращою і бажаною формою роботи.

У учасників гри, які очікували зрозумілих дій і чудес від запропонованого колективного мислення, виникає розчарування. Але їм невтямки, що перше засідання з доповідями від груп може бути саме лише таким. Його ціль у тім, щоб продемонструвати складність, неясність ситуації та відсутність „на поверхні“ обговорення принципів ідей, без яких неможливий вихід до вирішення проблеми будівництва власного здоров'я.

Важливим кроком до продуктивної роботи повинно стати обговорення в робочій групі підсумків першого загального засідання. Провести його викладачу – ігротехніку нелегко. Багато учасників ще не сприймають гру, як особисту турботу, залишаються або слухачами, або здивованими критиками того, що відбувається. Ігротехнік має розпочати спеціальне обговорення ряду складних питань. Що відбувалося на засіданні? Безладне спілкування з приводу теми дня, чи керівником

гри організована демонстрація наявних у студентів обмежених знань і можливостей? Чого домагався керівник гри? На яких моментах він розвивав обговорення, а коли рішуче припиняв безладне багатоголосся? Які реальні життєві позиції виявилися в ході обговорення? Хто і чому рвався до суті проблеми, а хто і за якими ймовірними мотивами уникав гострих моментів? Чому не відбулося справжнє обговорення деяких небезпечних тем? Які реальні позиції і чії інтереси були представлені в обговоренні?

Іншими словами, проведена таким чином в групі рефлексія є аналізом не того, про що йшла мова на засіданні, але з'ясуванням того, що відбувалося і чого, навпроти, не було в обговоренні. І тут вирішується ряд важливих задач. Зокрема, завдяки з'ясуванню принципових моментів обговорення дещо проясняється „словесний туман“. Стають зрозумілишими зміст і мета першого загального засідання. Мало того, в ході рефлексії зміст засідання „прирощується“, стають зрозумілими ідеї і підстави дій керівника гри. Учасники починають здогадуватися, на зіткненні яких позицій може розгорнутися гра, учасники починають виробляти особистісне відношення до подальшої роботи: виникає більш глибока зацікавленість, стають більш рельєфними чекання від гри та деякі побоювання.

Перше загальне засідання може внести сум'яття в емоційний стан та істотні зміни в роботу свідомості кожного з учасників групи. Адже у студентів немає сформованих стійких уявлень про те, що повинно помічатись як важливе під час обговорення питань, а що є несуттєвими фантазіями. Отже, свідомість учасників гри починає поволі фіксувати можливість і справедливість різних думок і суперечливих позицій. „Плюралізм свідомості“, що досягається, є необхідною умовою проявів проблемного мислення.

Потрібний гри, змістовний конфлікт позицій виникає, коли учасники „займуть своє місце“ у грі і будуть у ній різними не за статусом (є студенти, а є викладачі), але по якості напрацьованого та винесеного на обговорення змісту. При цьому, кожен з членів групи здатний висунути важливе і потрібне твердження. Ігротехнік повинен сполучати щире заохочення ініціативи та сміливих думок, з настільки ж доброзичливою і принциповою критикою кожного непевного ходу, обговорення кожної твердої позиції, запропонованої гравцем. При цьому, ігротехнік не повинен особисто захоплювати ініціативу, після чого вся комунікація піде так би мовити через „командний пункт“. При такому способі роботи формується небезпечний стиль командного керівництва, в умовах якого гравці мимоволі розділяються на тих, хто правий і неправий. Таким чином, підтримуючи ініціативу гравців, ігротехнік одночасно стримує відхилення

від траси роботи, визначеної програмою гри (зразки програм гри дивись у списку літератури під номером 82). Одначе, потрібно уважно відноситися до кожної думки чи оцінки, висловленої гравцями, не квапити групу з остаточними висновками, заохочувати появу нових суджень і пропозицій.

Третій день. До підготовки першої доповіді група, як правило, приступає з надією на успіх, Він розуміється у звичайних уявленнях: виступ одержить схвалення та підтримку, представлена доповідь наблизить рішення проблеми. Але до проблеми ладною, звичною для вуха вступною доповіддю не пройти. Призначення доповідей перших днів не в тім, щоб „утворити хор”, але в тім, щоб тільки упорядкувати різноголосицю, зіштовхнути різні колективні уявлення у середині груп і на загальному засіданні.

Кожне з висловлених суджень буде піддаватися сумніву, „перехресному вогню”. Ілюстрація реальної ситуації, виходячи із зайнятих учасниками позицій, виявлених фактів, що породили проблему, – ось що розігрується на змісті перших доповідей груп. Поспішно підготовлене, поверхневе повідомлення керівник гри відкине відразу. А ось доповідь, що складається з твердих тверджень і навіть протилежних прийнятим у суспільстві оцінок, дозволить почати обстріл проблеми власного здоров'я з різних сторін. Робота в режимі змістовного конфлікту дозволить продемонструвати тупики поширеної практики життєдіяльності, у певній мірі знайти нестачу знань та уявлень, необхідних для вирішення проблем у досягненні здорового стану студентів, що домінують.

Тому, зупинка доповіді групи в „тонкому” місці міркувань, атака її основних положень керівником гри та іншими групами є не тільки припустимим, але й необхідним прийомом у ході ОНГ.

Для подальшого обговорення в групах потрібно виділити та зафіксувати в робочих записах студентів у конспектах, які повинні вестись на всьому протязі гри, перелік основних понять та їхніх фрагментів, що забезпечує утримання логіки роботи, більш продуктивне розуміння доповідей та дискусій на загальних засіданнях. Приміром, у наступних навчальних практиках, вже безпосередньо при розробці власних фізкультурно-оздоровчих програм, як такі моменти можуть бути виділені:

- місце „проекування” у системі знань про здоров'я, що формуються;
- взаємини і співвідношення проектування та програмування;
- зміст проектування і програмування власних занять;
- формування „середовища мешкання” у процесі фізкультурної діяльності;
- вишукування (рос., изыскательство), пошук потрібних та адекватних норм культури фізичної;

- комплексування різноманітних засобів у програмі занять;
- „запуск” (тобто, початок виконання) індивідуальної програми занять;
- контроль над ходом реалізації оздоровчої програми та її результативністю;
- втручання, за потреби, у зміст розробленої програми та її корекція.

Важливо підкреслити, що такі розрізнення просторів обговорення вводяться не на початку гри, а лише коли її учасникам стали зрозумілими її основні проблемні моменти.

Не менш важливим методом розвитку мислення є використання навчальної дошки та листів ватману для побудови схем у ході роботи груп і на спільному засіданні. Ігротехнік уже з перших засідань групи повинен заохочувати використання різних знакових зображень під час обговорення принципових ідей. Можуть і повинні фіксуватися схеми структури діяльності, блок-схеми, графіки, умовні позначки позицій. Візуальне зображення допомагає утримувати основний зміст обговорень, немов би „згортаючи інформацію”, полегшує розуміння при співставленні різних позицій і підходів.

Для введення схем особливо зручні рефлексивні обговорення, на яких можна фіксувати позиції учасників роботи, структуру прослуханих доповідей. Включення до обговорення ємних, змістовних схем-абстракцій, що відбивають сутність проблеми, дозволяє провести конструктивний аналіз ситуації та більш результативно вийти до розробки програми конкретних дій. Однак розробка і введення схем повинні бути зв'язані саме з конкретною ситуацією у грі та обговоренням конкретних тем. Схеми не можна використовувати продуктивно, якщо група чи хоча б її активні гравці не навчилися міркувати абстрактно, відсторонюватись у грі від суцільно практичних обговорень.

Тут важливо підкреслити, що мислення людини і групове мислення розвиваються за рахунок засвоєння все більш складних знаків. Саме цей момент якісного переходу в стані мислення настає, коли, переконавшись, наскільки корисна і продуктивна робота з використанням навчальної дошки, група починає з ентузіазмом зустрічати будь-які запропоновані схеми. На жаль, занадто абстрактна схема може викликати оманливе почуття, що вдалося вловити і зафіксувати найбільш істотне. Мислення, якщо видається, що справу вже зроблено, припиняється, а учасники гри мимоволі втрачають зв'язок з обговорюваною темою.

Таким чином, використовуючи прийом розрізнення різних, стосовно теми фрагментів змісту обговорення, група повинна готувати свій виступ, ретельно виділяючи основні, змістовні і проблемні тези майбутньої

доповіді. Але більш важливо відповісти на запитання, що має намір зробити група, виступаючи з доповіддю? Чи відповісти на питання теми дня, або перевірити змістовність підходів і суджень інших груп, або ж вона має намір покласти в основу подальшої роботи принципово нові ідеї?

Не менш значимим може бути прагнення працювати в опозиції до інших груп та навіть атака на „генеральну лінію” гри, яка виникла. Доповідь може відбити також принципово різні позиції гравців даної групи. У такому випадку буває корисно розділити час, наданий групі для доповіді, на два чи навіть три коротких повідомлення від опозиціонерів усередині групи.

Практика ОНГ показує, що вийти на рівень вимог, запропонованих до змістовної доповіді, може група, в якій налагоджена рефлексивна робота та утримується запропонована керівником тема. В активних обговореннях, у яких беруть участь не менш двох-трьох її учасників з очевидним самовизначенням до фізкультурної діяльності, зазвичай, результативно і по місцю використовується навчальна дошка для введення онтологічних та організаційно-діяльнісних схем. Якщо на схемах першого типу „схоплюється” суть, прорисовується істотне у тих чи інших явищах, то організаційно-діяльнісні схеми відбивають зміст і послідовність здійснюваних дій.

Доповідь групи стане більш точною та корисною при дотриманні деяких додаткових вимог до її представлення за спільною засіданні. Це повідомлення учасникам гри мети доповіді, основних посилань, на яких побудовані головні тези, короткий переказ того, як працювала група. Тільки потім варто формулювати основні пункти виступу.

Цілком ймовірно, що дискусія розгорнеться вже на вступній частині доповіді групи, а її зміст буде розвертатися і доповнюватися не в тому напрямку, як це бачилось учасникам даної групи спочатку. А ще потрібно пам'ятати, з того моменту, коли доповідач вийшов до дошки, доповідь більше не належить групі. Вона належить грі.

Четвертий-п'ятий день – дні завершення роботи над проблемою, винесеною на гру. До колективного вирішення проблеми не можна прийти за рахунок деталізації і множення уявлень кожного з гравців про ситуацію, що обігрується. Діючи таким чином, надаючи право «висловитись кожному», можна тільки затемнити справу. Позитивні моменти від оголошення незліченних можливих варіантів дій, що починають накидати учасники групи, не слухаючи інших, виявляються незрівнянними за своєю незначною цінністю з неминучими витратами часу і зусиль, непередбачуваності наслідків таких затягнутих обговорень, які ведуть, радше, убік.

Для продуктивної колективної роботи зазвичай використовується інша стратегія. Збільшується темп і напруга аналізу та міркувань стосовно пошуку ідей, що дозволяють впорядкувати пред'явлені підходи, для розв'язання ситуації, що обігрується. Але тут важливо шукати не єдину, рятівну ідею, але виділити декілька можливих принципів підходів – і це справа керівника гри. Кожний з них „береться на пробу“, обговорюються його можливості, як для прояснення проблемної ситуації, так і для організації наступної роботи. Продуктивність різних способів дій піддається експертизі на загальних засіданнях за участю досвідчених викладачів-будівничих власного здоров'я. Найбільш вдалі рішення, знайдені в ході гри, рекомендуються до подальшого використання всіма її учасниками.

Резюме. Гра являє собою особливий «клубний» простір, де дозволені і заохочуються різні ініціативні дії, можливі опозиція і незгода із самими авторитетними учасниками.

Тут отримане право на помилку, після її рефлексивного обговорення, дозволить не одному, але одразу багатьом студентам, одержати знання про правильні способи їхніх подальших дій за темою будівництва власного здоров'я. У будь-якому випадку наслідки помилок не виходять за рамки гри. У той же час, у ході звичних „академічних“ занять ініціатива студентів строго обмежена. Тому студентам не зайве нагадати, що по закінченні гри їм треба діяти, приймаючи до уваги статус викладача вузу.

Основні підсумки підводяться в заключний день практики-гри. Тут потрібно обговорювати не тільки плани дій, але й труднощі, з якими буде пов'язана їхня реалізація.

Саме тоді й будуть намічені плани конкретних кроків учасників-студентів, у майбутньому фізкультурно-діяльних особистостей та будівничих власного здоров'я, у рамках теми гри та після її закінчення. Ті ж студенти, що лише очікують загальних практичних результатів від гри, „готових до вживання“ кожним з її учасників, повинні знати, що вирішення проблеми, яка обігрується, можливе тільки за їхньої особистої участі. Дотримання у грі правила „пропонуєш – роби“ дозволяє відразу припинити порожню критику і демагогію.

„Кожний винесе з гри, скільки зможе!“ Уявлення про те, що виніс кожен учасник, по-перше, дасть його конспект. По-друге, те, що дійсно пережито, стало зрозумим і засвоєно у грі, буде важливою частиною фізкультурної діяльності студентів, що формується.

3. 16. ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВИТИ СТУДЕНТІВ

Педагогічний експеримент по перевірці й уточненню концепції і педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти був проведений на базі УДХТУ.

До початку експерименту як *робочу гіпотезу* було сформульовано припущення, що використання у навчальному процесі з „Фізичного виховання” педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти буде сприяти становленню у студентів передумов для їхньої фізкультурної діяльності і діяльності з будівництва власного здоров'я, як важливих механізмів досягнення та підтримання свого здорового стану.

Відповідно, при плануванні експерименту передбачалось, не знижуючи вагу практичного розділу, починаючи з I курсу, збільшувати увагу до освітньої сторони цієї навчальної дисципліни. Вважалось, що за рахунок таких трансформацій у студентів будуть сформовані індивідуально значимі мотиви поліпшення фізичного стану і здоров'я, система понять і знань, вмінь і навичок їхньої підтримки на протязі подальшого життя.

Задачі експерименту:

1. Розробити і перевірити комплекс дієвих засобів педагогічного впливу на структуру особистості студентів під час проведення теоретико-методичних занять з „Фізичного виховання”.

2. Оцінити вихідний і підсумковий рівень фізичного та інтелектуального стану студентів експериментальної та контрольної груп.

3. Вивчити можливості ділових ігор, у тому числі організаційно-навчальних, для забезпечення високої ефективності непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

4. Відстежити зміни емоційного стану студентів під час занять з непрофесійної фізкультурної освіти, зміни у внутрішньо групових позиціях та в динаміці значимих якостей особистості студентів.

5. Здійснити порівняльний аналіз значимих для становлення фізкультурно-діяльної особистості студента результатів занять непрофесійною фізкультурною освітою в експериментальних групах з контрольними групами, де проводилися звичайні заняття.

Основним досягненням у забезпеченні непрофесійної фізкультурної освіти студентів стало вдале використання організаційно-навчальних ігор (ОНГ). Вперше запропоновані до практики фізичної культури С. Д. Неверковичем (65-67), вони підтвердили свою ефективність і в процесі

нашого педагогічного експерименту. У ході ОНГ студенти, разом з викладачами, сформуvalи раніше обґрунтовану систему понять, які забезпечили тісну та продуктивну педагогічну комунікацію між ними, не характерну для традиційної авторитарної практики викладання „Фізичного виховання”. Участь в ОНГ дозволила студентам зняти напругу, відважно включатися в дискусії, висловлювати свою точку зору й учитися її відстоювати.

Про це свідчать результати проведених досліджень. Так, якщо в перший день першої навчальної практики за шкалою самопочуття оцінки „дуже скований” і „скований” мали 30,6% студентів, то в останній день цей показник був лише у 8,1% студентів. У ході ОНГ по шкалі ступеню зацікавленості відчуття байдужості до предмету обговорення мали не більше 20,2% юнаків і 22,6% дівчат. І навпроти, відчуття „розкутий” і „дуже розкутий” було притаманне 60,3% юнаків і 77,4% дівчат. Тоді як у контрольних групах під час проведення звичної для нинішнього „Фізичного виховання” першої лекції по теоретичному розділу фізичної культури, передбаченому навчальною програмою, відчуття байдужості відзначили 33,3% юнаків і 40,5% дівчат.

Аналізуючи дані дослідження на основі використання семантичного (понятійного) диференціалу до розроблених за участю студентів базових понять, можна відзначити наступне. Позитивне відношення, як до досить глибоко і всебічно сформульованого в ході навчальних практик поняття „здоров’я людини”, виявили 62,5% юнаків і 87,5% дівчат експериментальних груп. Вони оцінили це поняття як „важливе” для системи знань, що здобуваються ними у вузі. Відповідно, як важливе, поняття „фізкультурна діяльність” було оцінено 87,5% юнаків і 75,0% дівчат експериментальних груп. Тоді, як у контрольних ці цифри склали 50,1% і 12,5% відповідно. Поняття „непрофесійна фізкультурна освіта”, як важливе для себе, оцінили 62,5% юнаків і 87,5% дівчат експериментальних груп. У той же час, дане поняття не привернуло уваги студентів контрольних груп. Воно відзначено ними, в основному, як таке, котре „не має значення”.

Важливо, що при дослідженні особливостей структури особистості на кінець навчального року коефіцієнт змістовної пам’яті у студентів експериментальних груп зріс у середньому на 10,0%, у той час як у студентів контрольних груп він знизився на 11,9%. Швидкість протікання мислення у студентів експериментальних груп виросла в середньому на 14,3%, тоді як у студентів контрольних груп вона зменшилась на 13,1%.

Останній факт, як видно, вимагає додаткових досліджень постановки навчального процесу у вузі за межами „Фізичного виховання”, але це не передбачалось змістом нашого дослідження. Можна лише вказати

на той цікавий факт, що „Фізичне виховання” з новим компонентом непрофесійної фізкультурної освіти істотно впливає на становлення мислення майбутніх випускників технічного вузу.

За даними соціометрії ступінь активності учасників ігрових навчальних практик можна характеризувати так. У ході першої практики вона змінювалася не істотно при низькому стартовому рівні. У ході другої практики, під час проведення ОНГ, активність виросла за рахунок зміни студентами своєї позиції від „пасивного слухача” до „активного учасника” і „доповідача” на загальному засіданні від своєї робочої групи. Причому, якщо на початку серії навчальних практик у кожній робочій групі були один чи два постійних доповідачі, то в наступному вже 3-5, а під час обговорення тем у ході засідань робочих груп активно працювали більше половини їхнього складу.

На підставі анкетування, проведеного в експериментальних групах наприкінці навчального року, були отримані такі важливі відомості:

- нову форму організації занять по “Фізичному вихованню” на основі непрофесійної фізкультурної освіти вважали більш продуктивною 94,8% студентів;

- відзначили, що з інтересом брали участь в експерименті 97,6%;

- вважали, що за рахунок високої активності студентів зміст практик був істотно доповнений важливими змістовними моментами 55,9%;

- тільки 5,9% студентів кваліфікували використання непрофесійної фізкультурної освіти в заняттях по “Фізичному вихованню”, як недоцільне. Лише 2,3% відстоювали позицію, що необхідно продовжувати заняття з даної дисципліни у їх традиційних формах.

Педагогічне анкетування показало й такі важливі для дослідження моменти:

- 12,9% юнаків і 3,2% дівчат вважають нову форму організації занять фізичною культурою гарним рекреаційним заходом у ході навчального семестру;

- 22,6% юнаків і 61,3% дівчат відзначили, що нова форма занять несе яскраво виражений освітній характер.

У той же час, нову форму організації занять не знайшли відмінною від традиційної і не побачили в ній освітньої складової 4,8% юнаків і приблизно стільки ж дівчат.

Аналізуючи представлені студентами II курсу на підсумковий залік реферати з програмами власних фізкультурно-оздоровчих або рекреаційних занять на період літніх канікул, ми зробили наступні висновки:

- студенти експериментальних груп вдало використовують поняття „здоров'я людини” для комплексної оцінки свого індивідуального стану здоров'я;

- у цих студентів помітна не характерна для контрольної групи особиста зацікавленість у створенні результативних фізкультурно-оздоровчих та рекреаційних програм;

- у них з'явилося усвідомлення потреби й чітко сформульовані цілі фізичного самовдосконалення;

- виявлені здібності до комплексування (взаємній ув'язці, взаємному доповненні) в індивідуальній програмі занять різних засобів фізичної культури та оздоровлення;

- у студентів сформоване вміння самостійно розробляти цілісні фізкультурно-оздоровчі та рекреаційні програми;

- у них помітна здатність розглядати різні можливі варіанти розробки індивідуальних програм, прагнення прогностично оцінювати результативність кожного з можливих підходів.

Тоді як у студентів контрольних груп II курсу, де теоретичний розділ „Фізичного виховання” викладався у формі лекцій:

- поняття „здоров'я людини” не суб'єктивоване, вони трактують його не конкретно, не можуть як-небудь чітко його представити на листі паперу;

- відсутнє розуміння актуальності й сутності фізкультурної діяльності та діяльності будівництва власного здоров'я;

- відсутня мотивована особиста зацікавленість у створенні та реалізації програм власного оздоровлення та рекреації;

- не сформовані поняття „непрофесійна фізкультурна освіта”, „фізкультурна діяльність” та „будівництво власного здоров'я”. Звідси наявна об'єктивна неможливість свідомо розгортати фізкультурну діяльність і будівництво власного здоров'я, адже неможливо здійснювати діяльність, про яку у людини немає відповідного поняття;

- немає чітких уявлень про можливі особисті цілі фізичного самовдосконалення;

- немає знань про різноманітні методики використання засобів фізичної культури та оздоровлення, а спектр вибору засобів рекреації й оздоровлення обмежується стандартними фізичними вправами, які пропонують викладачі фізичного виховання в ході навчальних занять (що відповідає лише рівню фізкультурної грамотності особи);

- немає вмінь і відповідних здібностей для розробки фізкультурно-оздоровчих та рекреаційних програм.

Узагальнюючи останні висновки, можна стверджувати наступне. Для студентів, що відвідують звичайні заняття з „Фізичного виховання“, не характерним є їхнє формування, як фізкультурно-діяльних особистостей і будівничих власного здоров'я. Їх слід розглядати як звичайних фізкультурників, позитивні наслідки на психофізичний стан котрих буде мати лише їхнє систематичне відвідання організованих для них занять. Без таких, за них і для них організованих занять, вони не зможуть самі підтримувати свій оптимальний психофізичний стан.

При вивченні змісту рефератів студентів експериментальних груп помітний вільний, розкутий стиль викладу своєї точки зору. Наявний об'єктивний і вдумливий аналіз недоліків власного фізичного розвитку й здоров'я. Обґрунтований вибір адекватних засобів фізичної культури й оздоровлення дозволяє студентам результативно впливати на усунення тих або інших недоліків у їх психофізичному стані, на подолання існуючих патологій та забезпечення стійкої ресісії. Причому, відзначене характерне як для рефератів юнаків, так і рефератів дівчат.

Разом з тим зазначені моменти відсутні в рефератах контрольних груп. Написані ними реферати містять лише пряме цитування використаних літературних джерел. Найбільш характерний зміст таких рефератів – переказ окремих фізичних вправ і методичних вказівок, щодо їхнього виконання.

Показники фізичного розвитку. Як і можна було передбачити, в експериментальних групах відбулося незначне зниження показників фізичного розвитку. Але це торкнулось лише окремих характеристик тілесності:

- якщо маса-ростовий індекс виріс у дівчат на 1,2% (у контрольних він збільшився лише на 0,6%), то у юнаків він знизився на 3,1%;
- відбулося зниження сили правої кисті у юнаків на 1,4% (у контрольних приріст склав 2,0%), а у дівчат зниження сили кисті склало 6,3% (у контрольних відзначене зростання на 4,1%).

У той же час, показник гнучкості у студентів експериментальних груп виріс майже на 20%, у порівнянні з контрольними, що можна пояснити лише великою увагою цих студентів до індивідуалізованої ранкової гігієнічної гімнастики та інших видів додаткових самостійних занять фізичною культурою.

Показники функціонального стану. Тест на затримку дихання після видиху (проба Генча) дозволяє зробити висновок, що у студентів експериментальних груп до кінця навчального року дихальна система виявилась більш тренованою. У юнаків цей показник зріс на 14,3%, хоча у дівчат він залишився без змін. У той же час, в контрольних групах

показник затримки дихання знизився в середньому на 2,5% як у юнаків, так і у дівчат.

Статична координація (проба Ромберга) на кінець року зменшилась у студентів і експериментальної, і контрольної груп. Це ми пояснюємо прогресуючою з початку навчального року втомою. Однак, у студентів контрольних груп статична координація погіршилася в середньому на 13,5%, тоді як в експериментальних групах всього на 2,5%.

Реакція серцево-судинної системи на фізичне навантаження (проба Руф'є) виявилася „задовільною” у студентів як експериментальних, так і контрольних груп. Але якщо на кінець навчального року у студентів-юнаків контрольної групи вона покращилася на 9,1%, то у юнаків експериментальних груп тільки на 6,3%. У дівчат експериментальних груп відбулося погіршення цього показника на 3,9%.

Узагальнені дані фізичного розвитку та функціонального стану свідчать, що студенти експериментальних груп все-таки недостатньо ефективно займалися самостійно фізичною культурою і спортом у перервах між навчальними практиками. Причому, меншу активність тут виявили дівчата. Однак, у відповідності зі шкалою діючих на той час нормативів фізичної підготовленості, ці коливання варто вважати не істотними.

З представленого очевидно, що стан фізичних якостей у студентів експериментальних груп, де головна увага була свідомо приділена вирішенню освітніх задач, і контрольних груп, у яких вирішувались задачі, насамперед, фізичної підготовки, на кінець навчального року не мав істотних відмінностей. Так, час пробігання дівчатами дистанції 2000 м. і юнаками 3000 м. у студентів експериментальних груп погіршилося в середньому на 8,7%, а в контрольних на тільки на 3,4%. Показники знизились в обох групах, що можна пояснити природним падінням працездатності студентів наприкінці навчального року.

Норматив зі стрибків у довжину з місця краще здали студенти експериментальних груп. Їхній результат, у порівнянні з початком навчального року, виріс на 3,2%, у той час як у студентів контрольних він погіршився на 5,4%. Підтягування на поперечині теж краще здали студенти експериментальних груп. Їх показники стали вище на 17,9% у порівнянні з вереснем. У студентів контрольної групи цей показник залишився без змін.

Таким чином, педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти, як приклад впровадження ідей педагогічної антропології, зреалізована в ході експерименту, показавши свою ефективність у

вирішенні освітніх задач, не привела до помітного падіння показників фізичного розвитку і функціонального стану студентів.

Це вкрай важливий і досить несподіваний висновок, отриманий за наслідками проведеного педагогічного експерименту. Об'єктивно підтверджена можливість, без втрат для фізичної підготовки студентів, забезпечувати розв'язання у ході занять з „Фізичного виховання” завдань **креативної валеології**, яка передбачає формування у навчальному процесі вищої школи творчої особи будівничого власного здоров'я.

Отримані дані експерименту можна витлумачити в такий спосіб. За рахунок формування та актуалізації ціннісних орієнтацій і мотивів досягнення оптимального психофізичного стану та здоров'я, системи понять і знань, вмінь і навичок підтримки оптимуму своєї життєдіяльності, студенти експериментальних груп, в основному, взяли на себе відповідальність за досягнення і підтримання стабільної власної працездатності і здоров'я. Постійно відслідковуючи свій стан і виявляючи відхилення від його задовільних параметрів, студенти свідомо та систематично впливали своєю життєдіяльністю на ті чи інші сторони психофізичної сфери. Серед таких засобів були, як свідчить опитування, активний відпочинок, фізичні вправи і спорт, гігієнічні заходи та доступні засоби оздоровлення.

Як аргумент на підтримку даної тези, приведемо результати дослідження щодо порівняння особливостей мотивації студентів до занять „Фізичним вихованням” наприкінці II курсу (див. рис 28). Оцінювані можливі аспекти мотивації, були сформульовані в ході педагогічного анкетування відповідно до приведених нижче можливих відповідей студентів експериментальних і контрольних груп.

Отож, виділені і запропоновані на вибір такі аспекти можливої мотивації:

1. Займаюся, щоб одержати залік з фізичного виховання.

2. Займаюся, бо вважаю, що сучасний фахівець–випускник вищого навчального закладу повинен бути, як фізично підготовленим, так і освіченим у питаннях результативного використання засобів фізичної культури та оздоровлення.

3. Займаюся, щоб одержати знання й вміння, необхідні для підтримки працездатності і здоров'я.

4. Займаюся фізкультурою, тому що вважаю, мої систематичні зусилля по підтримці здоров'я і власної працездатності допоможуть в майбутній професійній діяльності.

5. Займаюся, тому що вважаю важливою для себе нову форму спілкування, яку запропонували викладачі кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я.

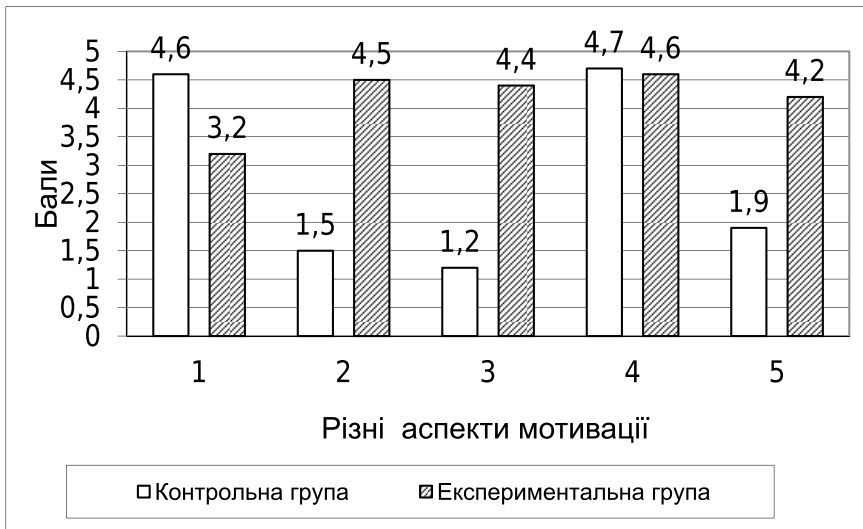


Рис. 28. Самооцінка студентами своєї мотивації до занять фізичною культурою

Студенти мали можливість, відповідаючи на кожне з поставлених питань про особливості їхньої мотивації, привласнити їм від 1 до 5 балів. Окремо розраховувався середній бал відповідей всіх студентів експериментальних і контрольних груп по кожному з питань. Отже, узагальнена відповідь студентів експериментальних груп на перше питання складала 3,2 бали, а студентів контрольних груп 4,6. Це свідчить про більш помітно виражений, домінуючий мотив одержати залік по фізичній культурі саме у студентів контрольних груп, чи, фактично, у студентів, що відвідують традиційне „Фізичне виховання“.

Ще більш відмінні відповіді на друге і третє питання. Відповідь експериментальної групи на друге питання про важливість для фахівця бути, як фізично підготовленим, так і фізкультурно-освіченим, оцінюється в 4,5 бали, тоді як у студентів контрольних груп вона складає лише в 1,5 бали. Середній бал студентів експериментальних груп на третє запитання (займаюся, бо вважаю важливим отримати знання та вміння керувати своїм здоров'ям) – 4,4 бали, а контрольних груп усього 1,2 бали.

Цікавою ми вважаємо також відповідь на четверте питання. Студенти контрольних груп, навіть вище чим експериментальних, відповідно у 4,7 і 4,6 бали оцінюють важливу роль занять фізкультурою для майбутньої професійної діяльності. Це можна пояснити існуючою у них непевністю в досягненні й збереженні оптимального стану здоров'я і працездатності, котра породжується відсутністю відповідних набутих знань та вмінь.

Зрештою, очевидну перевагу новим формам педагогічного спілкування викладачів кафедри і студентів віддають ті, хто був задіяний в експерименті. Вони оцінили його в 4,2 бали, тоді як студенти контрольних груп виставили оцінку в 1,9 бали.

Резюме. Можна підвести короткий загальний підсумок викладеного, що проведений педагогічний експеримент підтвердив обґрунтованість запропонованої нами концепції дисципліни „Фізичне виховання”, реформовану відповідно до положень педагогічної антропології, за рахунок нового компоненту, а саме непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

ЛІТЕРАТУРА ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Агацци Э. Человек как предмет философии / Э. Агацци // Вопр. философии. – 1989. – № 2. – С. 24-34.
2. Алексеев Н. Г. Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 / Н. Г. Алексеев / Моск. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской – М., 1975. – 27 с.
3. Амосов Н. М. Моя система здоровья / Н. М. Амосов // Наука и жизнь. – 1998. – № 5. – С. 28-35.
4. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника / О. С. Анисимов. – Новгород, 1989. – 178 с.
5. Аристотель. – Соч. – В 4-х т. – М.: Мысль, 1978. – 570 с.
6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1988. – 204 с.
7. Бундзен П. В. Здоровье и массовый спорт: проблемы и пути решения / П. В. Бундзен, р. Ф. Дибнер // Теор. и практ. физич. культ. – 1994. – № 5-6. – С. 6-12.
8. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18-20.
9. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т. М. Буякас // Вопр. психологии. – 2002. – С. 28-39.
10. Быкова Ф. М. Гегелевское понимание мышления / Ф. М. Бікова. – М.: Наука, 1990. – 126 с.
11. Вересов Н. Н. Образование как способ развития индивида: концепция Гегеля / В кн.: Культура, образование, развитие индивида / Н. Н. Вересов. – М., 1990. – С. 81-93.
12. Выготский Л. С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования / Л. С. Выготский. – В кн.: История советской психологии труда. Тексты (20-30-е годы XX века). Под ред. В. П. Зинченко, В. М. Муминова, О. Г. Носковой. – М.: МГУ. – Ч. 1. – С. 50-57.
13. Выготский Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский. – В 6-ти т. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
14. Гадамер Х. -Г. Истина и метод: Основы филос. Герменевтики / Х. -Г. Гадамер: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
15. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учеб. пособие / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогич. общество России, 2001. – 272 с.

- 16.** Гегель Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – Соч. – Т. 7.
- 17.** Гессе Г. Игра в бисер / Г. Гессе: пер. с нем. С. К. Апта / Вступ. ст. Н. С. Павловой; ил. И. Н. Мельникова. – М.: Правда, 1992. – 496 с., ил.
- 18.** Гончарук С. В. Актуальность проблем здорового образа жизни студенческой молодежи / С. В. Гончарук // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2001. – С. 147-148.
- 19.** Горбунова С. М. Ценностное измерение философской категории „здоровье” / С. М. Горбунова // Вісник Харківського держ. ун-ту. Наука і культура. – Харків, 1998. – № 400/4. – С. 43-48.
- 20.** Гориневский В. В. Гигиена и физическая культура в борьбе с предрассудками и вредными привычками быта (Из цикла лекций, прочитанных в домах отдыха 24. У11. 1929 г.) / В. В. Гориневский. – В кн.: Физическая культура и здоровье. Посмертный сборник трудов, отдельных статей и выступлений. – М.: Физкультура и спорт, 1945. – С. 97-108.
- 21.** Громыко Ю. В. Выготскианство (подход Л. С. Выготского) за рамками концепции Выготского (К идее деятельности антропологии) / Ю. В. Громыко // Вопр. методологии. – 1992. – № 3-4. – С. 46-64.
- 22.** Груздев Г. Педагогическая технология эвристического типа / Г. Груздев, В. Груздева // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 117-121.
- 23.** Дюперрон Г. А. Методика урока физического воспитания / Г. А. Дюперрон. – Л.: Время, 1929. – 116 с.
- 24.** Дюперрон Г. А. Теория физической культуры: Систематика. Элементы физической культуры. Основные гимнастические системы. Ритмопластические системы. Спортивные игры. Эклектические системы. 2-е изд., доп. / Г. А. Дюперрон. – Л.: Время, 1927. – 282 с.
- 25.** Евстафьев Б. В. Анализ основных понятий в теории физической культуры: Матер. к лекциям и семинарам / Б. В. Евстафьев. – Л., 1985. – 132 с.
- 26.** Евстафьев Б. В. О природе физических способностей и их соотношении с другими показателями физического развития человека / Б. В. Евстафьев // Теор. и практ. физич. культ. – 1986. – № 4. – С. 49-52.
- 27.** Евстафьев Б. В. О сущности всестороннего физического развития личности / Б. В. Евстафьев // Теор. и практ. физич. культ. – 1984. – № 2. – С. 46-48.
- 28.** Ершов П. М. Потребности человека / Науч. ред. Г. В. Таратынова / П. М. Ершов. – М.: Мысль, 1990. – 365 с.
- 29.** Загорский В. В. “Вальфдорское» преподавание химии / В. В. Загорский / Химия в школе. – 1995. – № 3. – С. 10-13.

30. Захарченко М. П. Профилактическое направление в медицине и „новые“ науки о здоровье людей / М. П. Захарченко // Гигиена и санитария. – 1998. – № 5. – С. 62-64.

31. Зинченко В. П. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 86-95.

32. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеёв // Педагогика. 1998. – № 7. – С. 42-45.

33. Как провести социологическое исследование: В помощь идеол. активу / Под ред. М. К. Горшкова, Ф. Э. Шереги. – М.: Политиздат, 1990. 238 с.: ил.

34. Как участвовать в организационно-деятельностных играх (Методические рекомендации) / Сост. Ю. Н. Теппер, В. В. Приходько. – Днепропетровск, 1989. – 25 с.

35. Кареев Н. Идеалы общего образования / Н. Кареев // Alma mater. – 1992. – № 1. – С. 81-86.

36. Клингберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клингберг: пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

37. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли / В. О. Ключевский / Сост., вступ. ст. и прим. В. А. Александрова. – М.: Правда, 1990. – 624 с.

38. Концевич И. М. Стяжание духа святого / И. М. Концевич. – К.: Изд. Экзарха всей Украины Митрополита Киевского и Галицкого, 1990. – 52 с.

39. Коссов Б. Б. Закономерности развития личности / Б. Б. Коссов // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 5-20.

40. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е. Е. Кравцов // Психологич. журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. С. 42-50.

41. Красуля М. А. Роль физической культуры в формировании здорового способа жизни студентов / М. А. Красуля // Слобожанський наук. – спортивний вісник. – 2001. – С. 161-165.

42. Кузьмик В. Принципи християнської моралі – основа здорового способу життя сучасної людини / В. Кузьмик / Острозька Академія. Наукові записки. Т. 3. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України. – Острог, 2000. – С. 347-373.

43. Куланин Б. Д. Влияние специальных знаний, убеждений и потребностей на практику самостоятельных занятий физической культурой студенческой молодежи (на примере вузов РСФСР):

автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13. 00. 04 / Б. Д. Куланин. – М., 1986. – 21 с.

44. Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / В. Б. Куликов. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 192 с.

45. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

46. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта – Л. Кун: пер. с венгерск. / Под общ. ред. В. В. Столбова. – М.: Радуга, 1892. – 399 с.

47. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. С. р. Микулинского и Л. А. Марковой. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.

48. Лазарев С. Н. Диагностика кармы. Книга первая / С. Н. Лазарев. – М., 1994. – 155 с.

49. Лесгафт П. Ф. Собр. пед. соч. в 4 т. – М.: Физкультура и спорт, 1953.

50. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разуме / Г. В. Лейбниц. – М.-Л.: Соцэгиз, 1936. – 484 с.

51. Лифшиц В. Я. Модель развивающейся педагогической деятельности как основа совершенствования процесса повышения квалификации преподавателей: дис... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / В. Я. Лифшиц. – М., 1988, -155 с.

52. Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч. – В 9-ти т. – М., 1985. – Т. 2.

53. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 42.

54. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 23.

55. Маслоу А. Психология быта / А. Маслоу: пер. с англ. – М.: Рефл – бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

56. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии / Ю. Мель // Вопр. психологии. – 1995. – № 5. – С. 61-68.

57. Меньшиков В. М. Проблема формирования и воспитания личности в творческом наследии Гегеля: дис... канд пед. наук: 13. 00. 01 / В. М. Меньшиков. – М., 1988. – 193 с.

58. Методические рекомендации по непрофессиональному физкультурному образованию студентов / Сост. В. В. Приходько. – Днепрпетровск: ДХТИ, 1993. – 48 с.

59. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф. Т. Михайлов. – М.: Наука, 1990. – 222 с.

60. Муравов И. В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта / И. В. Муравов. – К.: Здоров'я, 1989. – 270 с.: ил.

61. Мясоед П. А. Антропологический принцип и проблемы психологии развития / П. А. Мясоед // Вопр. психологии. – 2000. – № 5. – С. 122-126.

62. Мясоед П. А. Системно-деятельностный подход в психологии развития / П. А. М'ясоїд // *Вопр. психології.* – 1999. – № 5. – С. 90-100.

63. Назарова Т. С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко // *Педагогіка.* – 2001. – № 5. – С. 23-29.

64. Наталов Г. Г. Теория физического воспитания как система знаний / Г. Г. Наталов // *Теор. и практ. физич. культ.* – 1971. – № 7. – С. 61-64.

65. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров: учеб. пособ. / С. Д. Неверкович / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Высш. шк., 1995. – 207 с.

66. Неверкович С. Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении / С. Д. Неверкович // *Психологич. наука и образование.* – 2000. – № 2. – С. 68-74.

67. Неверкович С. Д. Деловые игры в подготовке и повышении квалификации кадров / С. Д. Неверкович, С. М. Зверев: Метод. разработка для слушателей факультетов усовершенствования и повышения квалификации ГЦОЛИФКа. – М.: ГЦОЛИФК, 1989. – 34 с.

68. Никитин В. А. К представлению об исторических циклах университетского образования / В. А. Никитин // *Вопросы методологии.* – 1991. – № 2. – С. 67-68.

69. Носенко Є. Л. Сприйняття суб'єктом інформації як загрозової / Є. Л. Носенко, М. В. Нестеренко // *Педагогіка і психологія.* – 1998. – № 3. – С. 90-99.

70. Освітні технології: Навч. – метод посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.

71. Педагогіка / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 419 с.

72. Пенцик Б. Н. О формировании знаний на занятиях физическими упражнениями в педагогических вузах / Б. Н. Пенцик // *Теор. и практ. физич. культ.* – 1973. – № 10. – С. 43-46.

73. Пионтрковский Е. О. Эбер и его естественный метод физического воспитания / Е. О. Пионтрковский. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1924, – 152 с.

74. Пищулин В. Г. Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // *Педагогіка.* – 2002. – № 9. – С. 22-27.

75. Платон. Диалоги: пер. с греч. и примеч. В. Серержникова. – М.-Л.: Госуд. социально-экономич. изд-во., 1936. – 191 с.

76. Попов В. А. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи / В. А. Попов, О. Ю. Кондратьева // *Социологич. исследования.* – 1999. – № 6. – С. 96-99.

77. Попова А. Ф. Сочетание страха и интереса в педагогическом процессе / А. Ф. Попова. – Челябинск: ЧГИФК, 1995. – 328 с.

78. Приходько В. В. Если дело – табак... / Приходько В. В. – Днепропетровск: Промінь, 1988. – 206 с.

79. Приходько В. В. Здоровье – каждому / Приходько В. В. – К.: Здоров'я, 1987. – 102 с.

80. Приходько В. В. Концепция здравоохранения как реализационное направление валеологии / В. В. Приходько // У зб.: Фізична культура, спорт та здоров'я студентської молоді (Проблеми, концепції та нові педагогічні технології). – Дніпропетровськ: УДХТУ, 2000. – С. 20-28.

81. Приходько В. В. К построению и использованию понятия «Рекреационная деятельность» / В. В. Приходько // В сб. науч. трудов: Здоровье человека: технологии формирования здравоохранителя в системах образования и здравоохранения Украины. – Днепропетровск, 1995. – Вып. 2. – С. 63-69.

82. Приходько В. В. Креативна валеологія: Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я: Навч. посібник / Заг. ред і передм. А. Г. Чічкова / В. В. Приходько, В. П. Кузьмінський. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2004. – 230 с.

83. Приходько В. В. Навчальний предмет «Фізична культура»: тенденції розвитку від ХІХ до ХХІ століття (Нотатки після прочитання «Концепції фізичного виховання в системі освіти України») / В. В. Приходько // Теор. і практ. фізичного виховання. – 2003. – № 1. – С. 16-22.

84. Приходько В. В. Не ждите понедельника / Приходько В. В. – Днепропетровск: Промінь, 1986. – 102 с.

85. Приходько В. В. Непрофессиональное физкультурное образование / Приходько В. В.: учеб. пособие для студентов, аспирантов, слушателей ФУС и ФПК ГЦОЛИФКа. – М.: РИО ГЦОЛИФК, 1991. – 85 с.

86. Приходько В. В. Обоснование организационно-обучающей игры как метода образования студентов гуманитарных и технических вузов / В. В. Приходько / В сб.: Новые методы и средства обучения. № 2 (14). Обучающие игры как средство активизации познавательной деятельности. Ред. Г. И. Хозяинов. – М.: Знание, 1992. – С. 51-64.

87. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (Опыт игрового проектирования и экспертизы): дис... доктора пед. наук: 13. 00. 04 / Приходько Владимир Васильевич. – М., 1991. – 416.

88. Приходько В. В. Спортивна наука і управління розвитком сучасного спорту в Україні (Обґрунтування напрямку наукових досліджень) / В. В. Приходько // Молодая спортивная наука Донбасса: Актуальные

проблемы современного спорта. Региональные аспекты: Сб. науч. работ. – Донецк, 2002. – С. 3-7.

89. Приходько В. В. Технологія будівництва здоров'я в системі знань про Людину / В. В. Приходько // Теорія і практика фізичного виховання. Наук.-метод. журнал – 2002. – № 1. – С. 51-57.

90. Приходько В. В. К построению понятия „физкультурная деятельность” / В. В. Приходько, С. Д. Неверкович // В сб.: Труды ученых ГЦОЛИФКа. 75 лет. Ежегодник. – М.: ГЦОЛИФК, 1993. – С. 117-123.

91. Проблемы физкультурного образования учащейся молодежи на рубеже XXI века: сб. науч. трудов / Под ред. и. о. проф. В. И. Григорьева. – СПб., 1999. – 328 с.

92. Пузанова Ж. В. Студенты в начале и конце XX века. Опыт сравнительной характеристики / Ж. В. Пузанова, П. А. Борисенкова // Социс. – 2001. – № 7. – С. 136-139.

93. Репецкий Ю. А. Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации / Ю. А. Репецкий // Нова парадигма. – Вип. 2. – Запоріжжя, 1997. – С. 8-13.

94. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов / Сост. В. Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.

95. Розин В. М. Методологический анализ игры как новой области научно-технической деятельности и знания / В. М. Розин // Вопр. философии. – 1986. – № 6. – С. 66-74.

96. Рудий В. Сучасні міжнародні підходи до визначення політики сприяння здоров'ю та пропаганди здорового способу життя як один з орієнтирів удосконалення правової бази управління громадським здоров'ям в Україні / В. Рудий // Вісник Української Академії державного управління. – 2000. – № 1. – С. 336-343.

97. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.

98. Саймон Г. Науки об искусственном / Г. Саймон: пер. с англ. Э. Л. Наппельбаума. – М.: Мир, 1972. – 148 с., ил.

99. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности / Т. П. Скрипкина // Вопр. психологии. – 2002. – № 1. – С. 95-103.

100. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопр. психологии. – 1998. – № 6. – С. 3-17.

101. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: Голов. ред. Української радянської енциклопедії АН УРСР, 1974. – 775 с.

102. Смирнов С. Технологии в образовании // Высш. образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109-112.

- 103.** *Советский* энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с., ил.
- 104.** *Соколов В. Н.* Социально-психологический портрет молодежи Украины и вопросы моделирования ее физического воспитания / В. Н. Соколов / *Фізична підготовленість та здоров'я населення*, 9-11 липня 1998: 36. наук. матеріалів. – Одеса, 1998. – С. 18-20.
- 105.** *Сотирова Д.* Прикладная этика и культура Православия / Д. Сотирова, С. Попова // *Человек*. – 1996. – № 1. – С. 82-90.
- 106.** *Столяров В. И.* Место физической культуры и спорта в системе явлений культуры / Столяров В. И.: Методическая разработка для аспирантов и слушателей ВШТ ГЦОЛИФК, – М., 1988. – 27 с.
- 107.** *Столяров В. И.* Спорт, свободное время и образ жизни / В. И. Столяров // *Теор. и практ. физич. культ.* – 1976. – № 11. – С. 45-48.
- 108.** *Сущенко Л. П.* Историко-філософський аспект становлення поняття „здоровий спосіб життя” людини у давньому світі та середніх віках / Л. П. Сущенко / *Нова парадигма*. – Вип. 2. – Запоріжжя, 1997. – С. 42-47.
- 109.** *Тернер Дж.* Структура социологической теории / Дж. Тернер: пер. с англ. / *Общ. ред. и вступ. статья Г. В. Осипова*. – М.: Прогресс, 1985. – 472 с.
- 110.** *Толстой Л. Н.* Собр. соч.: В 22-х т. – Т. 16. – М.: Худож. лит., 1983. – 447 с.: ил.
- 111.** *Тюков А. А.* Организация учебных задач в условиях коллективного сотрудничества студентов / А. А. Тюков // *Сб. науч. трудов: Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе*. Вып. 283. – М., 1987. – С. 88-98.
- 112.** *Устиненко В. И.* Место и роль игрового феномена в культуре / В. И. Устиненко // *Науч. докл. высш. шк. Филос. науки*. – 1980. -№ 2. – С. 69-77.
- 113.** *Ушакова М. В.* Современная российская высшая школа как объект социально-гуманитарного знания / М. В. Ушакова. – 2002. – 48с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 5).
- 114.** *Феофилова В. П.* Особенности взаимодействия преподавателя и студентов при активном методе обучения: дис... кандидата пед. наук: 13. 00. 04 Феофилова В. П. – Л., 1983. – 251 с.
- 115.** *Формування здорового способу життя молоді. Стратегія для України*. – К., 2001. – 24 с.

- 116.** Фуко М. Герменевтика субъекта / М. Фуко / В кн.: СОЦИО-ЛОГОС: пер. с англ., нем., франц. /Сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. – М.: Прогресс, 1991. – С. 284-311.
- 117.** Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко: пер. с франц. /Вступ. статья Н. С. Автономовой. – М.: Прогресс, 1977. – 488 с.
- 118.** Хадарцев А. Эволюция взглядов на здоровье / А. Хадарцев // Врач. – 1997. – № 7. – С. 36-37.
- 119.** Хайкін Л. В. Оптимізація навчального процесу з фізичного виховання студентів / Л. В. Хайкін: навч. посібник. – Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2001. – 96 с.
- 120.** Цьось А. В. Система здорового способу життя в „Поученні” Володимира Мономаха / А. В. Цьось // Історія педагогіки, психології, освіти. – 1998. – № 2. – С. 208-216.
- 121.** Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни / Э. Чарлтон // Вопр. психологии. – 1997. – № 2. – С. 3-14.
- 122.** Чернышевский Н. Г. Антропотехнический принцип в философии / Избр. филос. соч. – В 3-х т. – М.: Госуд. изд-во политич. литер., 1951. – Т. 3. – С. 162-254.
- 123.** Чирков В. И. Связи между здоровьем студентов и жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей / В. И. Чирков, Э. Л. Дисы / Вопр. психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.
- 124.** Шаварский З. Ответственность человека за свое здоровье / З. Шаварский // Человек. – 1994. – № 2. – С. 56-61.
- 125.** Шахвердов Г. Г. Петр Францевич Лесгафт. – В кн.: Лесгафт П. Ф. Собр. пед. соч. в 4 т. – М.: Физкультура и спорт, 1953. – т. 1. – С. 7-62.
- 126.** Шеллинг Ф. В. Й. Соч. в 2 т.: Пер. с нем. Т. 1. /Сост., ред., авт. вступ. ст. А. В. Гулыга. – М.: Мысль, 1987. – 637 с.
- 127.** Широкалова Г. С. Сравнительные характеристики верующих и неверующих нижегородцев / Г. С. Широкалова // Социс. – 2001. – № 7. – С. 80-88.
- 128.** Щедровицкий Г. П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодейственного подходов / Г. П. Щедровицкий // Вопр. методологии. – № 2. – 1991. – С. 3-11.
- 129.** Щедровицкий Г. Педагогика и логика /Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев. – М.: Касталь, 1993. –412 с.
- 130.** Яркина Т. Ф. Педагогическая антропология за рубежом / О I томе монографии Генриха Роота / Т. Ф. Яркина // Сов. педагогика. – 1968. – № 12. – С. 143-146.

131. *Jaspers K.* Der Locee der Universitat. – Gottingen. Reidlberg. – 1961. – 312 p.

132. *Prikhodko V.* Conceptions and pedagogical technologies for forming health-builders / NATO SCIENNCE PROGRAMME: From Transitional Economy To Sustainable Development. – Dniepropetrovsk, 2001. – P. 188 – 189.

133. *Westcott V.* Exercise supervisor model // *Perspectivi.* – 1988. – № 9. – p. 34-37.

ПІСЛЯМОВА

Як було передбачено метою видання, у монографії обґрунтована та викладена авторська позиція науковця щодо направленості стратегії реформи вищої школи в сучасній Україні. Очевидно, що лише та інноваційна реформа, яка має на меті докорінну зміну успадкованої від СРСР системи вищої освіти, здатна сприяти у майбутньому суттєвому покращенню якості життя українців. Нова якість життя, гідна справжньої європейської країни, якою ми прагнемо стати, не може бути забезпечена лише шляхом вдосконалення існуючої практики виховання та освіти. Тільки патріотично налаштований, із почуттям гідності, високо моральний та професійно гарно наповнений, діяльний випускник вищої школи здатен брати на себе відповідальність за майбутнє власної країни. Але таку особу здатна викохати вже принципово інша за своєю якістю вища школа.

Ми вбачаємо єдино можливим стрижнем дійсної, докорінної інноваційної реформи національної вищої школи саме педагогічну антропологію, яка найкращим чином прислужується становленню свідомої, відповідальної й такої, що розвивається, особи випускника вишу. При цьому ми включаємо до кола інтересів педагогічної антропології положення християнської антропології, яка подає нам, викладачам, приклад виховання моральної молодого людини. Це особливо важливо в умовах, коли орієнтири виховання, що існували за часів СРСР, вже втрачені, а інші, приміром, мобілізуюча народ національна ідея, до сих пір так і не з'явилися, не набула підтримки та поширення.

У монографії узагальнені, також, результати досліджень і розробок, і присвячених формуванню такого напрямку педагогічної валеології, як креативна валеологія. Саме креативна валеологія приймає на себе відповідальність за становлення творчої особи студента, як будівничого власного здоров'я. При цьому, під креативною валеологією ми розуміємо не якийсь окремих розділ знань про здоров'я людини, але область розробки та використання дієвих педагогічних технологій, методологічною основою яких виступають положення педагогічної антропології, що сприяють становленню студентів як будівничих власного здоров'я.

У книжці представлено концепцію креативної валеології, а також обґрунтовану та експериментально перевірену педагогічну технологію непрофесійної фізкультурної освіти, актуального й важливого напрямку залучення студентів різних спеціальностей до надбань культури фізичної та накопичених валеологічних знань шляхом їх формування, як фізкультурно-діяльних особистостей й будівничих власного здоров'я.

Викладене в монографії показало історичну обмеженість, минушість у нинішній історичній ситуації зусиль, що продовжуються, по вдосконаленню практики фізичного виховання, орієнтованого, фактично, лише на оптимізацію розвитку фізичних якостей студентів. Як самоціль, коли не звертається увага на формування свідомості і діяльності будівничого власного здоров'я, ці зусилля можна впевнено назвати, дорогою у нікуди.

Якщо розвиток фізичних якостей, формування гами рухових вмій та навичок й спеціальна фізична підготовка курсантів основної частини спеціальностей військових училищ, а також студентів за обмеженою кількістю подібних цивільних спеціальностей, безперечно важливі, то для сучасних потреб суспільства цих якостей випускників більшості університетів принципово недостатньо. Адже відомо, якими б інтенсивними й методично правильно організованими не були тренувальні заняття, проведені протягом всього періоду навчання студентів у вузі, у пересічних (бездіяльних, з точки зору систематичного управління власним здоров'ям, фізкультурників), вже через рік-два після їхнього випуску внаслідок фізкультурно-пасивного життя від багатьох сформованих у ході занять «Фізичним вихованням» фізичних якостей не залишиться й сліду.

Відтак обґрунтовані у монографії підходи, напрацьовані поняття й педагогічна технологія передбачає використання абсолютно нових дефініцій (приміром, непрофесійна фізкультурна освіта, середовище мешкання діяльної людини, фізкультурна діяльність, будівництво здоров'я, будівничий здоров'я), кожне з яких прописане у тексті книжки з тією чи іншою глибиною, обумовленою станом „переднього краю” сучасної методології та науки. І це не є чимось не доопрацьованим: „Поняття, – пише Кантор, – це форма руху мислення, що пізнає, спосіб його функціонування, його апарат. За своїм змістом вони відображення загального, сутності речей, відтворення реальних відносин” (Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. Предсл. члена-корреспондента АПН СССР М. Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1980. – с. 32). І далі: „...Вже найпростіше узагальнення, перше й найпростіше утворення понять (суджень, зауважень etc.) означає пізнання...все більш і більш глибокого об'єктивного зв'язку світу” (там же, с. 161).

Як відомо, теорії будуються з понять. Поняття визначають, вказують на принципові явища і, таким чином, виділяють ті особливості світу, що у даний час вважаються важливими. При цьому: „... поняття, корисні для побудови теорії, мають одну особливість: вони прагнуть

передати однакове значення всім, хто ними користується” (Тернер Дж. Структура соціологічної теорії: пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. статья Г. В. Осипова. – М.: Прогресс, 1985. – с. 29). Отже: „Теорії суть поняття, організовані групи суджень” (там же, с. 31). Відомий методолог науки Поппер, підкреслює, що діяльність вченого саме й полягає в обґрунтуванні і перевірці теорій (Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы: пер. с англ. / Составление, общ. ред. и вступ. статья В. Н. Садовского. – М.: Прогресс, 1983. – с. 52). У цьому є зміст і виправдання існування кожного вченого.

Припустимі способи перевірки теорії К. Поппер виклав у своїй праці „Логіка та ріст наукового знання”. Саме тут Поппер вказує: „...Метод критичної перевірки теорій... завжди йде наступним шляхом. З деякої нової ідеї, сформульованої в попередньому порядку і ще не виправданої ні в якому відношенні – деякого передбачення, чи гіпотези теоретичної системи, – за допомогою логічної дедукції виводяться наслідки. Потім отримані наслідки порівнюються один з одним та з іншими відповідними висловлюваннями з метою виявлення наявних між ними логічних відносин (типу еквівалентності, виводимості, сумісності чи несумісності)” (там же, с. 52-53).

При цьому, зазначає автор, можна: „... виділити чотири різних шляхи, за якими відбувається перевірка теорії. По-перше, це логічне порівняння отриманих наслідків один з одним, за допомогою яких перевіряється внутрішня несуперечність системи. По-друге, це дослідження логічної форми теорії з метою визначити, чи має вона характер емпіричної, чи наукової теорії або тавтологічної. По-третє, це порівняння даної теорії з іншими теоріями, в основному з метою визначити, чи надає нова теорія внесок у науковий прогрес у тому випадку, якщо вона виживає після її різних перевірок... По-четверте, це перевірка теорії за допомогою емпіричного застосування виведених з неї наслідків” (там же, с. 53).

Вказане торкається, як представлених у монографії напрацювань, так і теоретичних розробок наших колег, науковців і педагогів, які докладають зусилля щодо визначення шляхів реформування національної вищої школи.

НАЦІОНАЛЬНА МЕТАЛУРГІЙНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ

План вивчення дисципліни „Історія педагогіки”

Освітній рівень – Бакалаври за спеціальністю „Професійне навчання”

Викладач дисципліни – доктор педагогічних наук, професор кафедри інженерної педагогіки Приходько Володимир Васильович

Обсяг навчальної дисципліни – 18 год. аудиторних занять, включаючи підсумкове заняття (підсумковий контроль і отримання студентами рейтингової оцінки).

Термін викладання дисципліни – з 4 вересня по 30 жовтня 2009 р.

Мета навчального процесу полягає у такому творчому вивченні дисципліни, результатом якого стане написання студентами групи ПРО власного своєрідного електронного „підручника” з „Історії педагогіки”, як відбитка виконаної навчальної роботи.

Теми лекцій та завдань для самостійної роботи при підготовці студентів до аудиторних занять	Дата проведення. Кількість годин (аудит.)
1). Особливості опанування студентами групи ПРО дисципліною „Історія педагогіки”. Навчальна діяльність студентів як об’єктивний фактор отримання підсумкової оцінки. Пояснення рейтингу студентів за опанування „Історією педагогіки”.	4. 9. 09 2
2). Платон як учитель і педагог. Зміст і особливості навчання особи за Сократом і Платоном.	11. 9. 09 2
3). Фундатори європейської педагогіки. Педагогічна теорія Я. А. Коменського і Дж. Локка.	18. 9. 09 2
4). Фундатори європейської педагогіки (продовження). Педагогічна теорія Ж. -Ж. Руссо та І. Г. Песталоцці.	25. 9. 09 2
5). Виховання і педагогіка на Русі до XVIII століття. Педагогічні погляди М. В. Ломоносова, О. І. Герцена та М. П. Огарьова.	2. 10. 09 2
6). Виховання і педагогіка в Росії на рубежі XIX-XX століть. Педагогічні погляди К. Д. Ушинського, М. І. Кареева, Л. М. Толстого та В. В. Розанова.	9. 10. 09 2

1	2
7) Виховання і педагогіка на початку ХХ століття. Педагогічні погляди С. Френе, В. М. Сороки-Росинського та С. Т. Шацького. Диспут А. В. Луначарського з митрополитом О. І. Введенським.	16. 10. 09 2
8). Виховання і педагогіка у СРСР: педагогічні погляди А. С. Макаренка, Л. С. Виготського та В. О. Сухомлинського.	23. 10. 09 2
9). Виховання і педагогіка у Європі ХХ століття (на прикладі педагогічних поглядів Х. -Г. Гадамера і Г. Гессе). Підсумковий контроль: отримання рейтингових оцінок, оцінок за 12-ти бальною, 4-х бальною і системою ECTS.	30. 10. 09 2

Примітки:

1. Студенти самі розподіляють поміж собою теми занять. Наприклад, хтось із студентів бажає підготувати на наступне заняття питання „Педагогічна теорія Я. А. Коменського“. Для цього він отримує від викладача дисципліни навчальну книжку, вивчає вказане питання відповідно до отриманого літературного джерела, і робить докладну доповідь на занятті тривалістю 15-20 хвилин, за що й отримує рейтингові бали.

2. Самостійне опрацювання літературних джерел, тобто домашня підготовка до занять за літературними джерелами і ґрунтовні доповіді на заняттях, виступають головною ознакою розгортання і збереження навчальної діяльності студентів під час опанування ними „Історією педагогіки“.

РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТІВ

Встановлюється наступний рейтинг для об'єктивного визначення успішності студентів. Студенту нараховуються очки за наступне:

1. Відвідування занять (з 4. 9. 2009 по 30. 10. 2009 – усього 9 занять):
6 очок за одне відвідування заняття x 9 занять = 54 очки + 1 очко за відсутність пропусків занять.

Таким чином, за відвідування занять студент може отримати усього 55 очок.

2. Виступи на заняттях за вказаними темами і передача редактору-студенту електронної версії своєї доповіді обсягом 10 сторінок 14 шрифтом Times New Roman через 1,5 інтервали (з 18. 9. 2009 по 30. 10. 2009).

15 очок за змістовний виступ з одного питання і передачу його електронної версії редактору підручника у день свого виступу згідно даного плану.

3. Якщо доклад, з будь яких причин, буде зроблений не у визначений термін, а пізніше, він оцінюється у 10 очок. Так точно знижується оцінка до 10 очок, якщо студент робить доповідь з чернетки, ксероксу, але її електронної версії не підготував і редактору не віддає.

Примітка: виступи доручаються усім студентам, які висловлюють бажання отримати високі рейтингові очки, а отже й мати високі підсумкові оцінки за 12-ти бальною, 4-х бальною і системою ECTS.

4. Редакційна робота студента, а саме оформлення підручника (зведення отриманих від студентів текстів, приведення їх до одного образного стану і т. п. за допомогою викладача дисципліни) – 30 очок.

Таким чином, студенти за результатами своєї навчальної діяльності можуть отримати

100 очок! і навіть більше.

Підсумкова оцінка за наведеним рейтингом (тобто оцінка до залікової книжки) виводиться наступним чином:

- 100 рейтингових очок – 12 балів
- 85 рейтингових очок – 11 балів
- 70 рейтингових очок – 10 балів
- 55 рейтингових очок – 9 балів
- 48 рейтингових очок – 8 балів
- 42 рейтингових очок – 7 балів
- 36 рейтингових очок – 6 балів
- 30 рейтингових очок – 5 балів
- 24 рейтингових очок – 4 бали
- 18 рейтингових очок – 3 бали
- 12 рейтингових очок – 2 бали
- 6 рейтингових очок – 1 бал.

Увага!

1. Отримані рейтингові бали додаються до балів з „Теорії педагогіки“, а середня арифметична обох цих дисциплін й буде кінцевою відміткою студентів за „Теорію та історію педагогіки“ в цілому.

2. Студентам, які продемонструють свою зацікавленість у виконанні НДРС, викладачем дисципліни буде надана допомога у *підготовці тез доповідей (коротких статей)* для виступів на наукових конференціях та їх подальшій публікації.

Література для підготовки студентів до занять

1. Антологія педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогіка, 1990. – 608 с.
2. Виндельбанд В. Платон. – К.: Зовнішторгвидав України, 1993. – 176 с.
3. Гадамер Х. -Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
4. Герцен А. И., Огарев Н. П. О воспитании и образовании / Сост. В. И. Ширяев. – М.: Педагогіка, 1990. – 368 с.
5. Гессе Г. Игра в бисер: Пер. с нем. С. К. Апта / Вступ. ст. Н. С. Павловой; Ил. Н. И. Мельникова. – М.: Правда, 1992. – 496 с.
6. История дошкольной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев и др. ; Под ред. Л. Н. Литвина. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 352 с.
7. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. Педагогика и психология» / Сост. Б. Н. Мчелидзе и др. Под ред. С. Ф. Егорова. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 462 с.
8. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли / Сост., вступ. ст. и прим. В. А. Александрова. – М.: Правда, 1990. – 624 с.
9. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. -Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогіка, 1988. – 416 с.
10. Константинов Н. А., Смирнов В. З. История педагогики: Учеб. для педагогич. училищ. – 3-е изд., исправл. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 279 с.
11. Ломоносов М. В. О воспитании и образовании / Сост. Т. С. Буторина. – М.: Педагогіка, 1991. – 344 с.
12. Макаренко А. Педагогическая поэма. – К.: Веселка, 1986. – 604 с.
13. Макаренко А. С. Книга для родителей; Лекции о воспитании детей. – М.: Правда, 1986. – 448 с.
14. Макаренко А. С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.

14. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П. В. Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – 528 с.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX-XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
17. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – 472 с.
18. Песталоцци И. Г. Ибранные педагогические произведения. – Т. 1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 719 с.
19. Розанов В. В. Сумерки просвещения / Сост. В. Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
20. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / Сост. А. Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
21. Стоюнин В. Я. Ижбранные педагогические сочинения / Сост. Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
22. Сухомлинский В. А. об умственном воспитании / Сост. и авт. вступ. ст. М. И. Мухин. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.
23. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. школа, 1988. – 272 с.
24. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
25. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
26. Чаадаев П. Я. Полн. собр. соч. и избранные письма. Т. 1. – М.: Наука, 1991. – 798 с.
27. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 1 / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.
28. Шацкий С. Т. Работа для будущего: Докум. повествование: Кн. для учителя / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

НАЦІОНАЛЬНА МЕТАЛУРГІЙНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ „ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ”
(Бакалаври)

Дисципліна „Теорія педагогіки”

Викладач – доктор педагогічних наук,
професор кафедри інженерної педагогіки
Приходько Володимир Васильович

Обсяг навчальної дисципліни – 3 модулі, у тому числі 48 год. аудиторних занять (4 години з них припадають на Новорічні свята).

Термін викладання дисципліни – з 25 листопада 2009 по 15 січня 2010 р.

Теми лекцій та завдань для самостійної роботи	Кількість лекційних годин, дата проведення
Лекція 1. <u>Вступ</u> . Призначення дисципліни „Теорія педагогіки”. Що таке педагогіка? Огляд історії вищої освіти. Поняття про вищу освіту. Поняття про Болонський процес. Творча робота: „Образ успішного викладача сучасної вищої школи” <u>Завдання для самостійної роботи</u> : дати додатне для подальшого використання власне визначення педагогіки, вищої освіти, а також завершити формування „Образу успішного викладача сучасної вищої школи”.	2 25. 11. 09
Лекція 2. <u>Вища освіта</u> . „Світ дитинства” і його зв’язок із життям дорослої людини. Вища освіта в Україні. Поняття про особистість педагога. Поняття про освітнє середовище. Поняття про освітню ситуацію. <u>Завдання для самостійної роботи</u> : Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.	2 27. 11. 09
Лекція 3. <u>Смисл навчання і вчення</u> . Андрагогіка. Студент як суб’єкт вчення. Поняття про розуміння. Поняття про педагогічну проблему. <u>Завдання для самостійної роботи</u> : Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.	2 2. 12. 09

1	2
<p>Лекція 4. <u>Смисл навчання і вчення (продовження)</u>. Педагогічні здібності. Наукові і навчальні галузі знань. Максима „Нікого нікому навчити не можна”: її розуміння. Чи можна „давати знання”? Роль педагога і його учня у формуванні знань. <u>Завдання для самостійної роботи</u>: Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 4. 12. 09</p>
<p>Лекція 5. <u>Основні педагогічні поняття</u>. Навчання. Виховання. Підготовка. Розвиток. Освіта. Навчальна діяльність. Соціалізація. <u>Завдання для самостійної роботи</u>: Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 9. 12. 09</p>
<p>Лекція 6. <u>Знання, уміння і навички</u>. Філософські витоки поняття про знання. Знання в релігійній картині світу. Знання в природничо – науковій картині світу. Знання в діяльній картині світу. Інформація і знання: відмінність. Розуміння і знання. Уміння як механізм застосування знань. Формування умінь. Формування навичок. <u>Завдання для самостійної роботи</u>: Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 11. 12. 09</p>
<p>Лекція 7. <u>Активні методи навчання</u>. Аналіз ситуацій. Ділові ігри. Поняття про педагогічні і навчальні технології. Методика поглибленого активного навчання (ПАН). Роль педагогічної техніки викладача. Застосування викладачем педагогічної техніки. <u>Завдання для самостійної роботи</u>: Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 16. 12. 09</p>
<p>Лекція 8. <u>Гуманізація і гуманітаризація вищої освіти</u>. Поняття про гуманізацію і гуманітаризацію вищої освіти. Значення гуманізації і гуманітаризації вищої освіти. Засоби і прийоми гуманізації і гуманітаризації освіти. Між предметні зв'язки. Роль між предметних зв'язків у гуманізації та гуманітаризації освіти. <u>Завдання для самостійної роботи</u>: Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 18. 12. 09</p>
<p>Лекція 9. <u>Поняття про педагогічну антропологію</u>. Антропологічна катастрофа як наслідок „радянської” системи освіти, спрямованої на формування „людино-гвинтика”. Характеристика схем вікової періодизації людини. <u>Завдання для самостійної роботи</u>: Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 23. 12. 09</p>

1	2
<p>Лекція 10. <u>Поняття про педагогічну антропологію (продовження)</u>. Студент як суб'єкт і об'єкт виховання та освіти. Картини світу і світогляд людини. Проблеми сучасної вищої освіти. Особа викладача – педантрополога.</p> <p><u>Завдання для самостійної роботи:</u> Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 25. 12. 09</p>
<p>Лекція 11. <u>Образ успішного студента університету (академії) (творча робота)</u>.</p> <p><u>Завдання для самостійної роботи:</u> Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 30. 12. 09</p>
<p>Лекція 12. <u>Педагогічний контроль у вищій школі</u>. Нормативні вимоги до освітньо-виховного процесу у вищій школі. Від системи вищої освіти без освіти до системи з освітою людини. Педагогічна діяльність і контроль за результатами навчання.</p> <p><u>Завдання для самостійної роботи:</u> Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 6. 01. 10</p>
<p>Лекція 13. <u>Педагогічний контроль у вищій школі (продовження)</u>. Від адаптації до навчальної діяльності студентів. Засвоєння як центральна ланка навчальної діяльності студентів. „Картини світу” і визначення пріоритетної картини світу.</p> <p><u>Завдання для самостійної роботи:</u> Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 8. 01. 10</p>
<p>Лекція 14. <u>Педагогічний контроль у вищій школі (продовження)</u>. Педагогічна діагностика і педагогічний контроль. Педагогічний контроль в умовах кредитно-модульної і рейтингової систем. Діагностика результатів навчальної діяльності студентів.</p> <p><u>Завдання для самостійної роботи:</u> Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 13. 01. 10</p>
<p>Лекція 15. <u>Педагогічний контроль у вищій школі (продовження)</u>. Педагогічний контроль в умовах різних форм навчання. Психолого-педагогічний аналіз навчального заняття. Кваліфікаційні роботи студентів.</p> <p><u>Завдання для самостійної роботи:</u> Самостійне опрацювання матеріалу за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”.</p>	<p>2 15. 01. 10</p>

Теми семінарських занять

Семінар 1.	Вступ. Тут і на наступних семінарах – відповіді за „Словником термінів і понять” 27. 11. 09
Семінар 2.	Вища освіта. Смісл навчання і вчення. 4. 12. 09
Семінар 3	Смісл навчання і вчення (продовження). Основні педагогічні поняття. 11. 12. 09
Семінар 4	Знання, уміння і навички. Активні методи навчання. 18. 12. 09
Семінар 5	Гуманізація і гуманітаризація вищої освіти. Поняття про педагогічну антропологію 25. 12. 09
Семінар 6	Поняття про педагогічну антропологію (продовження). „Образ” успішного студента 8. 01. 10
Семінар 7	Педагогічний контроль у вищій школі. 15. 01. 10

Студенти, зверніть увагу на те, що встановлюється наступний рейтинг для об’єктивного визначення успішності студентів. Студенту нараховуються очки за наступне:

- відвідування занять (з 25. 11. 2009 по 15. 01. 2010 – усього 22 занять),
2 очки x 22 занять = 44 очки;
 - виступи на семінарах за вказаними темами (з 27. 11. 2009 по 15. 01. 2010 – 7 занять), 6 очок x 7 занять = 42 очки;
 - виступи на семінарах за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”,
очки x 7 занять = 14 очок.
- Разом за усіма рейтинговими позиціями – 100 очок.

#Примітки:

1. Питання до семінарів співпадають із змістом лекцій (відповідно до назви лекцій).

2. Два позначені в журналі викладача запізнення на заняття враховуються, як одне пропущене заняття.

3. Лекції №№ 9,10, а також №№ 12-15 за бажанням студентів можуть бути проведені ними самими на умовах отримання очок, як за виступи на семінарських заняттях. Для цього використовуються джерела номер 11 і 13 з поданих у списку „Рекомендованої літератури” і різні студенти можуть зробити загалом до чотирьох виступів на одному занятті.

4. Підсумкова оцінка згідно наведеного рейтингу. Від:

91 до 100 очки – кінцева оцінка „12” балів

86 до 90 – кінцева оцінка „11”

81 до 85 – кінцева оцінка „10”

76 до 80 – кінцева оцінка „9”

71 до 75 – кінцева оцінка „8”

- 66 до 70 – кінцева оцінка „7”
- 61 до 65 – кінцева оцінка „6”
- 56 до 60 – кінцева оцінка „5”
- 51 до 55 – кінцева оцінка „4”
- 50 до 41 – кінцева оцінка „3”
- 40 до 31 – кінцева оцінка „2”
- 30 і менше – кінцева оцінка „1”.

4. Екзаменаційні білети екзамену, на якому студенти можуть покращити свою оцінку і отримати додаткові бали, включають по 10 питань із курсу „Теорії педагогіки”, у тому числі за „Словником термінів і понять з педагогіки вищої школи”. Орієнтовна дата екзамену – 20 січня 2010 р.

5. Бали за опанування „Історією педагогіки” додаються до отриманих за „Теорію педагогіки” та **розраховується середня арифметична, яка і є остаточною підсумковою оцінкою за „Теорію та історію педагогіки”.**

6. Студентам, які продемонструють свою зацікавленість у виконанні НДРС, викладачем буде надана допомога у *підготовці тез доповідей (коротких статей)* для виступів на конференціях та їх подальшої публікації.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України „Про вищу освіту”. Науково-практичний коментар / Ред. В. Г. Кремень. – 2002. – 312 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Головінський І. Педагогічна психологія. – Київ: Аконті, 2003. – 287 с.
5. Казанская В. Г. Педагогическая психология. –СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
6. Образцов П. И. Методы и методология психолого – педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
7. Педагогика: Учеб. для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб: Питер, 2003. – 544 с.
8. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
9. Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. В. Н. Карандашева, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412 с.

10. Подласый И. П., Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. – 576 с.
11. Приходько В. В. Основи педагогічної антропології сучасної вищої школи. Дніпропетровськ, 2009. – 240 с. (електронна версія)
12. Приходько В. В., Малий В. В., Галацька В. Л., Мироненко М. А. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: Посібник. – Дніпропетровськ: НГУ, 2005. – 181 с.
13. Приходько В. В., Вікторов В. Г. Педагогічний контроль у вищій школі: Навч. посібник. / Заг. ред. і передмова В. В. Приходька. – Д.: НГУ, 2009. – 150 с.
14. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
15. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.
16. Салов В. О. Основи педагогіки вищої школи: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: НГУ, 2003. – 183 с.
17. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: Посібник / Приходько В. В., Малий В. В., Галацька В. Л., Мироненко М. А. – Дніпропетровськ: НГУ, 2005. – 181 с.
18. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебн. для вузов. – СПб: Питер, 2001.

Наукове видання

ПРИХОДЬКО Володимир Васильович
д-р пед. наук, проф.

**СТРАТЕГІЯ РЕФОРМИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Монографія

Відповідальний за випуск *В.В. Тарапацький*
Технічний редактор *В.Я. Коломоєць*
Комп'ютерна верстка *О.Ю. Великий*
Дизайн обкладинки *А.А. Рєпін*
Коректор *В.В. Приходько*

Здано на складання 15.08.14. Підписано до друку 01.09.14.
Формат 60x84¹/₁₆ Папір офсетний. Гарнітура літературна.
Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 26,50.
Умовн.фарб.-відб. 26,50. Обл.-видавн. арк. 30,0.
Наклад 300 прим. Зам. № 357

Видавництво «Журфонд»
пр. К. Маркса, 60, м. Дніпропетровськ, 49000
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 684 від 21.11.2001

Друкарня ТОВ ВКФ «Візіон»
пл. Академіка Стародубова, 1, м. Дніпропетровськ, 49050
Свідоцтво про держреєстрацію №04052442 Ю 0021076
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДП № 60-р від 20.03.2001

Приходько В.В.

П 77 Стратегія реформи національної вищої школи: Монографія. – Дніпропетровськ: Журфонд, 2014. – 460 с.

ISBN 978-617-7146-24-6

Книга є доповненим та уточненим виданням попередньої монографії (Приходько В. В. Інноваційна реформа вищої освіти в сучасній Україні. – Дніпропетровськ: Пороги, 2010). У монографії вміщені статті, присвячені проблемі стратегії реформи вітчизняної вищої школи, яку Україна успадкувала від часів СРСР. Стратегія реформи вбачається в забезпеченні системи відповідних культурі комплексних заходів, пов'язаних із всебічним розвитком особи студента. Обґрунтована необхідність і шляхи використання у процесі реформи вищої школи положень педагогічної антропології. Подані деякі напрацьовані оригінальні технології педагогічного впливу на особу студента, які спонукають його до власних змін. Як приклад застосування педагогічної антропології для оновлення окремої навчальної дисципліни, запропонована концепція креативної валеології, як засіб посилення освітньої складової вузівської дисципліни «Фізичне виховання».

Рис. 28. Табл. 16. Бібліогр.: 267 назв.

УДК 148.8
ББК 87