

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**УНІВЕРСИТЕТ – ШКОЛА:
СПІВПРАЦЯ В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Монографія

Вінниця
«Твори»
2019

УДК [378.6:37]:373.3/.5(477:4)
У 59

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 11 від 19.06.2019 р.)*

Рецензенти:

Шахов В.І., доктор психологічних наук, професор (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського);

Петрук В.А., доктор педагогічних наук, професор (Вінницький національний технічний університет)

У 59 **Університет-Школа: співпраця в умовах євроінтеграції** : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – 376 с.

ISBN 978-966-949-077-3

У монографії викладено результати співпраці викладачів кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та вчителів комунального закладу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ст. №3 імені Михайла Коцюбинського Вінницької міської ради». Спільний проєкт під назвою «Університет-Школа: співпраця в умовах євроінтеграції» започатковано в 2019 році. Він полягає у тісному спілкуванні викладачів кафедри педагогіки і професійної з учителями школи, підготовці наукових публікацій, спільній участі у різноманітних заходах тощо. Проміжним результатом його є підготовлена викладачами кафедри педагогіки і професійної освіти й учителями школи монографія, в якій узагальнено окремі результати спільних пошуків.

Для педагогічних працівників вищих навчальних закладів, студентів, учителів.
УДК [378.6:37]:373.3/.5(477:4)

ISBN 978-966-949-077-3

© Автори, 2019

ПЕРЕДУМОВИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК САМОСТІЙНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Столяренко О.В., Столяренко О.В.

Історичні передумови розвитку ідей виховання ціннісного ставлення до людини ми вивчали у контексті аксіологічних наукових пошуків минулого. Починаючи з витоків свого виникнення філософія постійно зверталася до ціннісних вимірів життя. Хоча сама ціннісна феноменологія східною античною й середньовічною філософськими школами розроблялася без розкриття категорії «цінність» і її сутності. У східній філософії розуміння цінностей було тісно пов'язане з етикою життя, творцями якої були китайські філософи Лао-цзи і Конфуцій. Ідеї щодо ціннісних ставлень в Індії ми знаходимо у стародавніх міфах, а також у поглядах Будди (563-483 р.р. до Р.Х.). У давньоіндійському епосі «Махабхарата» представлені варіації золотого правила «Чого не любиш у поведінці інших, того і собі не дозволяй», що є свідченням поширення людиноцентризму у ціннісних вимірах життя. Подібне тлумачення золотого правила належить і Конфуцію. Перші аксіологічні твердження Персії належали Заратустрі (між XI-X ст. до Р.Х.). Лао-цзи вбачав шлях до світової гармонії у тому, щоб не порушувати природний закон *дао*, що вважався першопричиною всіх речей. Вищою цінністю для філософів античного світу (Греція, Рим) була природа як споконвічний закон буття. На цій основі здійснювалося осмислення пошуків сутності життя, реалізувалася потреба в інтегрованому поясненні світу, що зумовлює внутрішній мотиваційний сенс і розуміння цілісності людини, без чого вона не здатна повноцінно функціонувати і творити. Значна вага приділялася в той період моральному, а також естетичному, розумовому і фізичному вихованню. До філософів античності, які звертали особливу увагу дослідженню сутності особистості людини, а також причин її асоціальності, насамперед, слід віднести давньогрецьких мислителів Платона, Аристотеля, а також давньоримських – Цицерона та Лукреція Тіта Кара. Аналіз таких творів Платона, як «Аквілат», «Федон», «Аксіох», «Бенкет», «Федр», «Горій», «Держава» та «Закони» засвідчує, що

сутність розуміння особистості філософ зводить до поняття «душа» [46]. У книзі 10-й – «Закони» та у праці «Аксіох» мислитель стверджує, що душа є причиною блага і зла, прекрасного та ганебного, справедливості та безчестя». Досліджуючи моральні норми, бажання, умовиводи, думки, турботи, пам'ять та інші прояви, притаманні душі, Платон пише, що людина – як «душа, безсмертна істота, яка заперта в тілі – в'язниці, що схильна до тління та смерті» [45]. На його думку, людська душа має три складові («родові засади»): «розумову», яка є основою моральної поведінки і чеснот, завдяки якій людина здатна думати; «*бажань*», що лежить в основі потягів, жаги, прагнення до задоволень; «*шаленості*», завдяки якій виникають почуття та емоції [47]. Згідно з поглядами Платона, людина з «доброю» душею, прагне до реалізації численних чеснот (мудрості, доброти, мужності, стриманості), які є проявами такої базової доброчесності як справедливість. У книзі 4-й – «Держави» він характеризує розвинену та «добру» душу як таку, у якій провідна роль належить «розумовій» складовій, що підживлюється енергією «шаленого» компонента. Будь-який моральний та доброчесний вчинок, на думку Платона, повинен бути усвідомленим та емоційно підкріпленим. «Бажання» як частина «доброї» душі повинна підкорятися цим двом засадам: саме за таких умов особистість (душа) прагне до доброчесності. «Справедливою може бути лише душа з природними відносинами владарювання та підвладності засад, а до несправедливості та вад призводить блукання різних частин душі» [47]. Негативні якості людини, у тому числі й асоціальні, пояснюються Платоном як прояви «поганої» душі, яка характеризується непідконтрольним пануванням такої її складової як нестримні «бажання» [45].

Учень Платона – Аристотель проаналізував погляди учителя та інших античних філософів (Фалеса, Діогена, Геракліта, Анаксагора, Демокріта) і зробив висновок, що під особистістю слід розуміти людину як одночасно моральну та розумову істоту, яка узгоджує свою поведінку з уявленнями про добро та зло, здатна до розсудливого осмислення повсякденних обставин [5]. Оскільки особистість, в першу чергу, є моральною

істотою, то саму моральність Аристотель вважає містилицем усіх людських чеснот – діаноетичних, тобто мудрості (*sophia*), практичної мудрості (*phronesis*) та етичних, пов'язаних із розвиненими розумовими та вольовими якостями (мужністю, помірністю, правдивістю, щедрістю тощо) [6; 3]. У зв'язку з цим учений, подібно до Платона, вважає, що для розвитку моральності розумовий компонент повинен панувати над почуттєвими очікуваннями і потягами. Аристотель наполягав на діяльнісному тлумаченні моральності і стверджував, що остання не може існувати в якості самостійного, відокремленого феномену, а має розглядатися лише в контексті діяльності та відповідної мотивації; тобто моральна дія повинна поєднувати розумову діяльність та активний вольовий процес. Відзначимо, що попри загальне виокремлення діяльнісної, вольової природи моральності як комплексної доброчесності істинним, найвищим і практично недосяжним моральним ідеалом Аристотель називає споглядальне життя – «*bios theretikos*» [4], хоча й зазначає, що воно також пов'язане з певною діяльністю – міркуванням.

Інший античний (давньоримський) філософ – Цицерон Марк Туллій у творі «Про пристрасті» погоджується з думкою про розділення людської душі на пристрасну та безпристрасну. Перша є джерелом розумного заспокоєння, упокорення, блаженного стану, друга – бурхливого руху, жадань та гнівливості [70].

Видатний давньоримський філософ Лукрецій-Тит Кар у поемі «Про природу речей» називає неконтрольовані розумом низькі, аморальні потяги причиною негідної поведінки [37].

Для філософії античності характерне те, що мислителі цієї доби загалом наділяли душу протилежними спадковими атрибутами добра і зла, доброчесності та зіпсованості, моральної та асоціальної поведінки. У зв'язку з цим стосовно феномену душі вони розрізняли розумову і нерозумову складові та наголошували, що номальним станом для людини є доброчесність – моральність та справедливість. Їхні прояви залежать від ситуації у процесі життєдіяльності і від особливостей самої особистості.

За Гераклітом, сутність споконвічного закону буття полягає у постійній змінюваності; за Парменідом, навпаки, у вічності й незмінності всього суцього, самототожності буття. Трансформація суспільства викликала інтерес до життя і зумовила ціннісну проблематику софістів, досить влучно означену «учителем людей» Протагором: «Людина є мірою всіх речей». Саме під впливом цих гуманістичних ідей формувалися погляди Сократа. Його слова про неспроможність «...коритися нічому з усього, що в мене є, крім того переконання, яке після ретельної перевірки видається мені найкращим», – стали не тільки першим філософським обґрунтуванням ціннісної проблематики, а й сутністю світоглядної революції, яка відбувалася в той час. Сократ наголошує на тому, що «існує лише одна правильна розмінна монета, з допомогою якої можна оцінити усе, – це розум» – чим започаткував твердження, що саме він може бути мірилом моральності. Цей постулат спричинив переоцінку ставлення людини до життя і до самої себе; спонукав до свідомої відповідальності за ті чи інші вчинки [45]. Саме розум, за Сократом, є основою всіх явищ, які сприймаються людиною через органи чуття, причому філософ говорить про розум окремої людини, а не розум взагалі, що стало свідченням об'єднання загальноонтологічних питань з проблемами морального змісту стосовно формування ціннісних ставлень, особливостей людини і її внутрішнього «Я». Життєве кредо Сократа представлене у вигляді гасла Дельфійського храму Аполлона: «Вивчи самого себе». Людина оцінює життя на базі виробленої системи цінностей, вихідним принципом якої є відношення ідеального з реальним. Головне завдання мудрості за Сократом полягає в тому, щоб людина за її допомогою могла розрізнити добро і зло. Учений перебував у пошуках морального ідеалу людини, яка, на його думку, постає в якості багатовимірної й відмінної від Космосу сутності, що долає синкретизм своїх чеснот. Цінності з часів Сократа стали поєднуватися з духовністю та ідеальним виміром буття, адже саме він виявив характерну ознаку моральної поведінки людини: відмінність між її дійсною сутністю і тим, що вона думає про себе. Саме цей філософ вперше піднімає аксіологічне питання:

«Що є благо?», чим започаткував визнання суперечності загального й індивідуального, суспільного блага і моральних чеснот, загального інтересу й особистої чесності, політики і моралі. У ті часи шлях до щастя почали вбачати у ціннісному ставленні до життя, самопізнанні і створенні благ для людини. За переконанням Сократа, він може бути практично досяжним. На його думку, мораль – це сила, що вивершується над особистістю, визначаючи її формування та діяльність. Визначальним, на думку Сократа, у формуванні людської особистості має бути не прагнення до задоволення, а моральні норми, що виокремлюють її по-між інших живих істот. Виняткову увагу Сократ приділяв сутності добродітності. Він вважав, що моральна людина має знати, що вона значить. Саме таким чином поєднуються мораль і знання. Добродітним може бути лише той, хто розуміє сутність, визнає загальну основу усіх і окремих чеснот. Найвищою цінністю Сократ визнає скарб душі, який проявляється у процесі пізнання. Розглядаючи цінності, як найважливіші для кожного (багатство, славу, життя, здоров'я, красу), Сократ підкреслює, що все залежить від того, як людина користується ними, зі знанням чи без нього. Відтворюючи діалог Сократа з Протагором, Платон наводить приклад такого висловлювання Сократа: «...Помилкова дія без знання, як ви самі розумієте, є наслідком незнання, так що поступка насолодам є нерозумним учинком» [45].

Аристотель вважав, етику Сократа «чистим раціоналізмом» [7]. Розмірковуючи про спосіб життя, щастя, добро, чесність, благо «як про вищі чесноти», він стверджував, що «...будь-яке пізнання і будь-який свідомий вибір спрямовані на отримання того чи іншого блага».

Великий ідеаліст Платон звертається до аксіологічних категорій добра, істини, краси, які опосередковуються людською душею «ідеями-сутностями» і знаходять себе у влаштованому за принципом ієрархії «іншому світі», над яким вивершується ідея Блага [45]. Він підпорядковує «ідеї-сутності» краси, істини, добродітності, як рівні «єйдосу» (eidos – зразок) буття. «Єйдос» постає як абсолютним і незмінним стрижнем, відповідно до

якого визначається істинність, тобто цінність, що в реальному житті людини відповідає ідеї блага.

Як бачимо, античні філософи, і найперше Сократ, у часи кризи античної демократії та культурних традицій звертаються до моральних проповідей, які були абстрактними, незрозумілими для сприйняття пересічною людиною, яка потребувала чіткого і близького для її розуміння морального взірця. Ф. Ніцше так характеризував той період: «Розпочалися проповіді про сократівські добродетності, тому що греки втратили свої: образливі, боязливі, мінливі комедіанти у всьому, вони мали вдосталь причин на те, щоб викликати моральноповчальні проповіді, які ні в чому не могли зарадити...» [39]. Тому що проповідей дійсно було замало, особливо тих, які спонукають людей до добродетельного за законами моралі життя. Людина сприймає близькі її розумінню, конкретні й осяжні образи. Вона готова прийняти той моральний взірець, який близький їй по духу.

Криза римського суспільства супроводжувалася зневірою у земній владі, занепадом громадянських чеснот, війнами, двірцевими інтригами, змовами і переворотами, розпустою, сповіданням епікурейської етики насолод, стимулювала пошук нового морального прихистку, де людина могла б знайти покровителя і захисника, який зможе зрозуміти її страждання й справедливо, на відміну від судів земних, розсудити тих, хто сперечається. Визрівало інше ставлення до людини, що дало поштовх до зародження гуманізму (від лат. *humanus* – людський). Рабство намагалось знищити людську гідність, що викликало опір і посилювало гуманістичні тенденції. Саме в стародавньому Римі в середовищі філософів-стоїків і зародилося саме поняття «гуманність», що екстраполюється в його сучасне трактування. Вперше цей термін використав філософ Панецій, який жив між 180 і 110 рр. до Р.Х. Термін «гуманізм» виник в античні часи. Тулій Цицерон вживав його у значенні ідеалу освіти знатних римлян, а з часом його використовували для визначення як способу мислення, так і способу життя, гідного людини.

Гуманістичним змістом і закликом до милосердя й любові проникнута ідея християнства, яка виступила на захист людини і стала фундатором цінностей віри, надії і любові [40]. Християнство ґрунтується на декількох фундаментальних ідеях, серед яких виділяється твердження троїстості Бога як Творця, Спасителя і Святого Духа. Бог є творцем усього суцього, його «небесним Отцем». Вінцем Божого творіння, після живого і неживого світу, стала людина, яка створена за його образом і подобою. Першородний гріх відокремив людину від Бога. Повернення її до свого творця здійснює «Син Божий» і «Син Людський» Христос Спаситель, який зняв з людини тягар цього гріха. Святий Дух, що зійшов на землю, зробив нерозривним зв'язок Бога-Отця з Богом-Сином, по-між ними і людиною. Другою, надзвичайно важливою християнською ідеєю виступає положення про право вибору між добром і злом. Вільний вибір людини, яка живе у земному царстві, приводить її або до Бога у царство Боже, або до диявола. Третя ідея християнської віри – посмертна відплата і Божественне милосердя. Безсмертна душа людини після смерті тіла одержує відплату за добродієність у раю, а за гріхи потрапляє у пекло. Милосердя, прощення і покарання виступають наріжними каменями аксіологічної світобудови християнства. Четверта ідея полягає в апокаліптичному завершенні людської історії і початком мета історичного буття.

Рационалістична мораль, запропонована Сократом, а також звернення людини до власного розуму і її віра в те, що «добродієності можна навчити», були засуджені новою релігією як диявольське наслання. Моральний ідеал перемістився у трансцендентальну площину. Людина повинна концентрувати сили своєї душі для духовної єдності з Богом.

Християнство принесло з собою діаметрально протилежний античній традиції світ цінностей. Символом духовного відродження християнська релігія стала вважати те, що за часів Римської імперії вважалося низьким та негідним. Якщо смерть на хресті римлянин вважав своїм кінцем, то християнин – початком й найсвітлішим світлом воскресіння. Позитивним стало те, що нова релігія вивільняла людину від

буденного і вводила її в лоно загальнолюдського, адже Ісус Христос страждав за гріхи усього людства. Таким чином, християнство утвердило нову систему цінностей, що ґрунтувалася на відкритті внутрішнього «Я» особистості. Культ фізичної сили, що домінував у стародавньому світі, ідеали безстрашності, мужності, витривалості, войовничості поступилися ідеалам духовного очищення, аскетизму, чернецтва, приборкання плоті. Схимники, стовпники, пустельники, затворники, ченці демонстрували взірці праведності, переважання духовного над тілесним, закликали наслідувати християнські чесноти для спасіння своєї душі. У результаті хрещення України-Русі цінності християнства глибоко укорінилися у свідомості народу, склали духовну сутність його менталітету. Проголошуваний християнством пріоритет духовного над тілесним, внутрішнього духовного світу над меркантильним зовнішнім змінював ціннісні орієнтації людини. Звертаючись до Олега Святославовича, київський князь Володимир Мономах писав: «Глянь, брате, на отців наших. Що вони оба взяли (із собою)? Або нащо їм обом одіж? Адже тільки те (їхне і єсть), що чинили вони для душі своєї» [38, с. 462]. Чистота душі як цінність, як неодмінна особистісна риса стає домінуючою світоглядною парадигмою. У повчанні дітям Мономах наставляє, щоб вони мали «душі чисті, непорочні, тіла худі, лагідну бесіду і в міру слово Господнє» [38, с. 456]. Християнство пододало кордони держав і заволоділо свідомістю людей. Воно спонукало їх, не зважаючи на національність, до духовної єдності і через залучення до єдиного вселенського Бога, до загального розуму та спільних цінностей. Усвідомлення цього характерне для християнських мислителів Київської Русі. Митрополит Іларіон, зокрема, зазначав: «Віра по усій землі розповсюдилась і до нашого народу руського дійшла і озеро Закону висохло, євангельське ж джерело наводнилося і всю землю покрило і до нас розлилось. Ось бо вже і ми з усіма християнами славим Святую Троїцю...» [23, с. 96].

На відміну від інших релігій, християнство сприяло піднесенню індивідуальної самосвідомості – «...абсолютної цінності і цілісності, неповторної індивідуальності» [69, с. 302],

– підкреслював С. Франк. «Істинний зміст християнської віри, начебто центр її тяжіння, – наголошував він, – полягає в тому, що ідея Бога ставиться в безпосередній зв'язок з ідеєю реальності і абсолютної цінності людської особистості. Християнство є релігією персоналістичною і антропологічною. В ній людина вперше сприймає саму себе, знаходить притулок і опору для того, що складає її невимовну істоту...». Християнством було запропоновано шлях до духовної досконалості людини і суспільства в цілому. Воно підносить особистість, яка водночас належить до людської спільноти, спрямовує духовний розвиток народів, які прийняли хрещення. Із запровадженням християнства духовне становлення українського етносу відбувалося в системі координат теоретичних уявлень, категорій та цінностей цієї релігії [25].

Разом з тим, християнська віра і система цінностей, запропонована нею, еволюціонує у часі, актуалізуючи ті чи інші проблеми, які виникають у різні історичні періоди, впливає на людську душу різними аспектами своєї духовної сили.

Слід зазначити, що на українських теренах християнство досить тривалий період часу співіснувало з традиціями язичництва. Фактично сформувалося своєрідне двовір'я: християнсько-язичницький синкретизм став наслідком поєднання філософської сутності християнства з народною філософією, звичаями і обрядами, що віками склалися в лоні язичництва [21]. До певної міри це поєднання збереглося й до наших днів. У сучасному християнстві традиції, які своїми коренями сягають далеких часів язичництва, продовжують поєднуватися із більш сучасною християнською обрядовістю.

Основою середньовічної філософії та системи цінностей того періоду став теоцентризм: будь-яке питання, у тому числі і проблема людини, розглядалася крізь призму ідеї Бога й похідних від неї. Складовими середньовічної філософії є теодицея – учення, яке розв'язує протиріччя між ідеєю Бога як Абсолютного Блага і злом; телеологізм, відповідно до якого все, що існує у світі вважається доцільним, тобто розвивається в напрямку визначеної Богом мети і обов'язково досягає цілі; персоналізм, який проголошує Бога Абсолютною Особистістю.

Піднесення індивідуальної свідомості, зміни в суспільному устрої та економіці, ідеологічні й політичні чинники призвели до вироблення нової ціннісної парадигми, тим більше, що тривалі релігійні війни й феодальні суперечності призвели до руйнування звичного способу життя. Уже в XI ст. стався церковний розкол. З часом християнська єдність зазнає руйнівних процесів. Виникають релігійні громади православних, католиків, уніатів, протестантів (лютеран, кальвіністів, пізніше – баптистів та інших). Середньовічна філософія хоч і підносила особистість, але обмежувала її буття пізнанням лише божественного, що було можливим виключно у лоні церкви.

Нове розуміння феномену людини, визнання ціннісного ставлення до неї і олюднення духовного життя характерне для епохи Відродження, яка стала містком між античністю й першохристиянськими моральними ідеалами та культурою Нового Часу [40, с. 75].

Здійснюючи аналіз розвитку ідей гуманізму, на основі чого можна проаналізувати, які передумови здійснювали вплив на формування ціннісного ставлення до людини у той чи інший період розвитку суспільства, ми дійшли певних висновків. Перш за все, у результаті аналізу наукових джерел ми переконалися, що гуманізм як учення і культурне явище у процесі еволюції зазнав певних змін. На протязі історичного минулого він виступав у різних формах, тому і сьогодні він має різні трактування, серед яких зустрічаються й такі: це творче самостворення людиною власної сутності (автентичний гуманізм), стратегія і тактика самозбереження у «ворожому світі», акцентування особистісного існування, антропний принцип у науці й соціальній практиці, з'ясування самого факту екзистенції людини тощо» [19]. Як відомо з історії вивчення цього питання, термін «гуманізм» від латинського «humanus», що означає «людяний», «людський», введений у 1808 р. німецьким педагогом Ф. Нітхаммером, який сформував його на основі слова «гуманіст», що виникло ще наприкінці 15 ст. Найчастіше він використовується для визначення прогресивного напрямку культури суспільства, який визнає «ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на

свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей» [55, с. 187]. Поняття «гуманізм» найчастіше використовується у філософському ідеологічному плані, як назва особливої філософської системи. «Гуманізм – історично змінна система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, згідно з якою благо людини виступає критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми...» [68, с. 130].

За хронологічними критеріями нам вдалося визначити античний, ренесансний, просвітницький, сучасний і новітній гуманізм. Відповідно до світоглядних критеріїв – секуляризований (атеїстичний) і теологічний, матеріалістичний та ідеалістичний, раціоналістичний та ірраціональний, віталістичний (життєвий) і космологічний гуманізм.

Не вдаючись до глибокого аналізу усіх існуючих інтенцій гуманізму, ми погоджуємося з визначенням його головних домінант у педагогічному словнику. Там гуманізм трактується як визнання цінності людини як особистості й права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей, визнання блага людини критерієм оцінки суспільних відносин [44]. В основі гуманізму лежать переконання в безмежності можливостей людини та її здатності до вдосконалення, вимога свободи й захисту гідності особи, ідея про право людини на щастя і про те, що задоволення її потреб і інтересів має бути кінцевою метою людства [48].

Гуманізм як принцип у педагогіці набув поширення ще в епоху Відродження, коли пріоритетними цінностями у суспільстві проголошувались повага до людини, віра в її сили і можливості, відродження інтересу до культурної спадщини античних часів.

В епоху Відродження з її гуманістичними цінностями, що знайшли своє відображення в усіх сферах соціального й духовного буття, особлива увага приділялася людині як особистості, всебічно духовно й фізично розвиненій. Це було характерним для всіх країн Європи. Такі філософи, педагоги, мислителі, як Е. Ротердамський, Т. Мор, Т. Кампанелла, М. Монтень і інші розглядали цю проблему в цілому в єдиному

гуманістичному руслі. Ця тенденція відображена також у працях найвидатніших представників періоду Просвітництва, у першу чергу таких, як Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є та інших. При цьому розуміння людини тісно пов'язувалось з її гуманістичною сутністю [26].

Найважливіші педагогічні ідеї цієї епохи пов'язані з іменами П. Верджеріо (1350-1444), М. Вержо (1406-1456), Е. Пінколоміні (1405-1464), Л. Бруні (1350-1444) – Італія; Х. Вівеса (1491-1540) – Іспанія; Т. Мора (1478-1535) і Т. Кампанелла (1568-1639), Р. Ашама (1511-1568) – Англія; Ф. Рабле (1494-1553), М. Монтеня (1533-1592) – Франція; Р. Агріколі (1443-1485), І. Рейхліна (1455-1522) – Німеччина; Еразма Роттердамського (1465/1466-1536) – Нідерланди. Найвидатнішим педагогом-практиком епохи Відродження був Вікторіно де Фельтре (1378-1446) – Італія, який прославився як *pater omnium humanifatus* («батько гуманності» у широкому розумінні слова). Неподалік Венеції він заснував гуманістичну і новаторську за своїми принципами школу під назвою «Будинок радості», основними засобами виховання в якому вважались тепло і ласка до учнів та збудження у них інтересу до того, що вивчається. Покарання вважалося злом і допускалося лише в окремих випадках. У центр уваги педагогічних дій був поставлений культ життєрадісної, гармонійно розвиненої особистості, яка уміє цінувати життя й насолоджуватися ним. Педагоги-гуманісти заперечували усе, що заважало духовній свободі людини. Вони піддавали різкій критиці усю середньовічну схоластичну систему освіти і протиставили їй гуманістичне виховання, що розвиває людину розумово і фізично, формує високі моральні якості. Їхні педагогічні ідеї значною мірою вплинули на розвиток теорії виховання. Самі ж школи XV-XVI ст., на жаль в основних своїх рисах продовжували залишатися типовими середньовічними навчальними закладами, у яких схоластика досить повільно поступалася місцем новим поглядам. Для гуманістів того періоду характерна певна непослідовність і суперечливість у поглядах, що знайшло відображення у тому, що гуманістична проблематика носила певною мірою аристократичний характер. Виступаючи проти духовної

диктатури, церкви, мислителі Відродження одночасно намагалися гуманізувати релігійні ритуали та обряди. Їхнє розуміння гуманності, свободи, творчості, загальної освіти були абстрактними з тієї причини, що не співвідносилися з конкретними соціальними умовами. Саме в епоху Відродження гуманізм стає самостійною ідейною течією, в якій провідними стали ідеї свободи особистості, людської краси, протест проти релігійного аскетизму. З цього часу ідея гуманізму фокусується на самій людині. Розвиток науки змінив погляд на картину світу, призвів до переосмислення проблем людини, до надання їй домінуючої ролі у світових процесах і навіть поставив людину у центр Всесвіту. Тому, хто не пізнав науки добра, попереджав французький філософ і письменник Мішель де Монтень, будь-яка наука завдає лише шкоди. Філософська парадигма епохи Відродження ґрунтується на антропоцентризмі, згідно з яким людина – вінець світобудови і головна категорія наукових пошуків; пантеїзмі, що полягає в розумінні Бога як безособового начала і який спонукає світ до розвитку; і гуманізмі, що визнає людину і її творчий розвиток вищою цінністю [40, с. 75]. Європейські світоглядні орієнтири зміщуються в бік світських цінностей, поступово відступають від релігійних догм, що сприяло свободі духовного і економічного життя, зародженню економіки вільної конкуренції.

У творчості Данте, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Рафаеля, Тиціана маленька середньовічна людина перетворюється на титана, який долає свої межі і наповнюється світлом, у променях якого раніше поставав лише Бог. Людина епохи Відродження дедалі більше прагне до перетворення себе і світу, одухотворення, а не поривання з власною тілесністю. Мислителі Ренесансу Л. Б. Альберті, Л. Валла, Н. Макиавелі, П. де ла Мірандоса, Е. Роттердамський звертаються до гідності людини, її розуму, краси, волі і, навіть, моралі [49].

Як свідчать літературні джерела, XVII-XVIII століття внесли принципові корективи в осмислення гуманізму. Філософи цього часу намагалися глибше проникнути у сутність феномену людини, визначити місце і роль у суспільстві, амбівалентність. Ми можемо стверджувати, що суспільна думка

XVII століття, яке і в історичному, і в духовному сенсі вважається часом визначальних подій, відомих постатей, рішуче повертається до людини, що дало підстави Д. Чижевському стверджувати: «...Ренесанс не стільки «відкрив», себто знайшов людину, скільки вирвав її з цілості матеріального та духовного всесвіту, одірвав її від вищого світу (чи світів), ізолював її [71, с. 208].

Визначальний етап розвитку гуманістичної педагогіки пов'язаний із діяльністю Френсіса Бекона (1561-1626) та Яна Амоса Коменського (1592-1670). Гуманізм останнього знайшов своє відображення в запереченні будь-якого насильства по відношенню до людини, яку він вважає «найдосконалішим творінням», «дивовижним мікрокосмосом». Я. Коменський – родоначальник наукової педагогіки. Він поєднав гуманістичні прагнення з розробкою педагогічної теорії, у чому значно випередив своїх сучасників. Я. Коменський виступав за всезагальне та рівне для всіх навчання, за єдину для всіх школу. Великий педагог розробив цілісну систему навчання, виховання і розвитку особистості дитини [33]. Його теорія виховання ґрунтується на сенсуалістичній теорії пізнання Ф. Бекона, який вважав, що будь-яке пізнання дійсності починається з чуттєвого сприймання. Згідно з цією теорією розпочинати виховання слід не з словесного тлумачення суті речей, а з реального спостереження над ними.

Джон Локк (1632-1704) розробив теорію виховання джентльмена. У своїй праці «Думки про виховання» він приділив значну увагу психологічним основам виховання, а також моральному формуванню особистості. Порівняв дитину з «чистою дошкою» (*tabula rasa*), на якій можна писати що завгодно, чим стверджував велику силу виховання.

Ідеологи Просвітництва, високо оцінювали розум особистості, вбачали причину раціональної поведінки індивіда в «людській природі». У зв'язку з цим, прикметною рисою української філософії XVIII ст. стало звернення до пізнання людиною своєї власної природи, що вважалось «найбільшою мудрістю, найвищою філософією і найпотрібнішою теологією» [52, с. 239]. У західноєвропейській і в українській філософській

думці, зокрема, звернення до людини не було випадковим. «...О чоловіче, тол(ь)ко познай самого себе, яко ест-єсь дивним створен(н)ям божим и скарбницею примудрости его неизреченной, которий в тебе закрыта и положена ест» [64, с.259], закликав Кирило Транквіліон-Ставровецький – сучасник Френсіса Бекона. Для української релігійно-філософської літератури характерне звернення до таких ціннісних категорій як «добро» і «зло», «любов» і «ненависть», «співчуття» і «втіха», що знайшло своє відображення у творах Івана Вишенського, Хоми Євлевича, Касіяна Сакевича, Іоанілія Галятовського, Інокентія Гізеля, Феофана Прокоповича і Григорія Сковороди. Останній став фундатором української класичної філософії, для якої характерним є пріоритет у дослідженні проблем людини, її існування та сенсу життя, орієнтація на особистісне, індивідуальне, а не групове, колективне. Українська філософська школа тих часів була тісно пов'язана з європейською, інтегрована з нею, завдяки чому відбувався плідний процес взаємозбагачення та обміну духовними цінностями.

В середині XVIII століття Ж.-Ж.Руссо запропонував ідеї покаяння, виправдання, розуміння себе і іншого. Плеяда відомих мислителів (В. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є, Г. Гельвецій, Д. Аламер) доводила, що особистість прагне до гармонії, свободи, гуманізму. Так Ж. Руссо (1712-1778) найголовнішим із прав людини вважав свободу; виступав проти схоластичної школи з її суворою дисципліною, тілесними покараннями та приниженням особистості учня. Він вимагав поважати людську гідність вихованця, добре знати його вікові особливості, рахуватися з його інтересами і запитам. Руссо пропонував створити для дитини відповідну атмосферу для розвитку; проголошені ним принципи виховання відрізнялися новизною та оригінальністю [33]. Ж. Руссо здійснив у педагогіці «Коперніковську революцію», тобто поставив дитину у центр виховного процесу, був прихильником природовідповідного виховання, гуманного ставлення до особистості, яке заперечує нав'язування своєї волі. Французький учений відкрив людству дорогу до чутливості, чим пропагував ціннісне ставлення до людини. Слідом за ним цим шляхом пішли багато педагогів,

сповнених рішучості керуватися у вихованні приматом любові і довіри. Наступниками його ми, в першу чергу, називаємо Ф. Фребеля (1782-1852) і Я. Корчака (1878-1942), які головну увагу спрямовували на гуманізацію «життєвого простору» заради дитини.

Нового імпульсу набуло осмислення проблем молодого людини, яка навчається, у *неогуманізмі* – педагогічній течії, що виникла у Німеччині в середині XVIII століття і відродила інтерес до античної культури. Його родоначальниками були І. Теснер (1691-1761), І. Ернесті (1707-1781) і Х. Гейне (1729-1812), які вбачали основну мету освіти в тому, щоб прищепити учням знання мови і напрямок думок людей античної епохи. Вони рекомендували враховувати потреби суспільства, вводити у школах вивчення реальних предметів. Значну роль відводили рідній мові. Істотних змін зазнало й викладання стародавніх мов: головна увага почала приділятися не граматиці, а ознайомленню з античною літературою, засвоєнню культурної спадщини античності, а також вивченню математики. Усе це мало сприяти розвитку самостійного мислення молоді, формувати її гуманістичний світогляд, виховувати смаки.

Друга половина XVIII ст. ознаменована тим, що завдяки неогуманістам А. Вольфу і В. Гумбольту, головною метою виховання був проголошений повноцінний розвиток усіх сутнісних сил людини. Тому педагоги повинні приділяти значно більше уваги вивченню вихованцями природничих наук та історії.

Велике значення для розвитку гуманної педагогіки на межі XVIII-XIX ст. отримали ідеї свободи і духу німецької класичної філософії (Кант, Фіхте, Шеллінг, Гегель, Фейєрбах). Як вважав основоположник цього напрямку І. Кант, людина наділена двоїстою природою. З одного боку, вона сама є частиною природи і підкоряється її законам, а з іншого, виступає носієм духовності. Тільки людина, як творіння, спроможна мислити. Вона сама висуває перед собою цілі, може бути ідеалом краси, досконалості. І. Кант вбачав у вихованні таємницю удосконалення людського роду. Саме тому основний обов'язок

людини полягає в тому, щоби удосконалювати, навчати себе, розвивати моральні якості [28].

Філософсько-педагогічні погляди французьких просвітителів (особливо Ж. Руссо), а також вчення І. Канта про цінність людської особистості і її розвиток мали вплив на гуманістичні ідеї швейцарського педагога, ученого і практика Й. Песталоцці (1746-1827), який глибоко осмислив гуманістичну сутність виховання [33]. Звертаючись до витоків ідеї гуманізуючого впливу шкільної освіти, не можна було оминати його теорії розвиваючого елементарного навчання. Й. Песталоцці метою виховання вважав розвиток людяності. «Принцип Песталоцці» для вихователів може вважатися сенсом їхньої творчості. Ціннісне ставлення до людини пронизує усю його спадщину [58]. Найяскравішим прикладом можна вважати те, що Песталоцці розглядає процес виховання у якості діяльності, що дозволяє кожному усвідомити свої індивідуальні особливості і «стати результатом власного творіння».

Американський філософ, педагог Дж. Дьюї (1859-1952) переосмислив і доповнив новий напрямок ліберального руху, який отримав назву «прогресивного» або «нового виховання». Його погляди сягають своїм корінням часів відомого італійського педагога Вітторіно де Фельтре. У 1895р. у Чикаго він відкрив власну експериментальну школу, що діяла на засадах гуманізму – врахуванні цінності кожної дитини, її інтересів та індивідуальних особливостей; вільній творчій праці і співробітництві, організації навчання через діяльність. Він учив дорослих бачити світ очима дитини.

Гуманістичні ідеї просвітителів XVIII ст. мали велике значення для становлення вітчизняної педагогічної науки. 60-ті рр. XIX ст. вважаються періодом найбільшого підйому гуманістичної думки. Вони пов'язані з відміною кріпацтва у Росії, яке зумовило переоцінку моральних цінностей і, перш за все, сприяло визнанню людської гідності, поваги до особистості, гуманного ставлення до жінок, дітей та інших членів суспільства. Революційним демократам вдалося звернути увагу громадськості на учителя та на проблеми гуманізації виховання.

У вітчизняній гуманістичній педагогіці середини XIX – початку XX ст. виділяють три основних течії: *абстрактну, практичну, універсальну*.

Абстрактні гуманісти (М. Добролюбов, М. Пирогов, Д. Писарев) вимагали визнавати права дитини нарівні з правами дорослого, проголосили повагу до особистості вихованця провідним принципом виховання. І хоч у їх поглядах основні акценти були зміщені в бік обґрунтування теоретичних положень, значення абстрактного гуманізму, як самостійного явища у педагогіці не можна недооцінювати. Саме абстрактні гуманісти першими в середині 50-х рр. XIX ст. привернули увагу до проблеми гуманізації освіти [2].

Для *практичних* гуманістів характерна орієнтація на удосконалення традиційної системи навчання і виховання відповідно до висунутих теоретичних положень згідно з принципами гуманізму. У цій течії можна виділити окремі напрямки: національний, психологічний, еволюційний.

Національний – представлений ідеями К. Ушинського, В. Водовозова, С. Рачинського, які особливу увагу приділяли змісту освіти з урахуванням народних і національних особливостей, дотриманням їх гуманістичних традицій. Основоположником *національної* гуманістичної течії вважається К. Ушинський. Для виховання гуманності у кожної людини, на його думку, недостатньо лише одного розуму, пізнання дійсності. Значний моральний вплив на дитину здійснює соціальне оточення. К. Ушинський звертає увагу на формування мотивів поведінки дітей у сім'ї, підкреслює, що здебільшого саме там найчастіше вони проявляють егоїзм, самолюбство, жадібність; що під поняттям «стати людиною» мається на увазі зовсім інше – вихід у люди, тобто набуття певного статусу у суспільстві. Педагог виступає проти формалізму у вихованні гуманних стосунків між людьми. У статті «Про моральний елемент у російському вихованні» педагог радить не проповідувати дитині відомі духовні істини, які не знаходять підкріплення у навколишньому житті [66]. К. Ушинський підкреслює велику роль праці у становленні гуманної особистості. При цьому він наголошує на тому, що тільки та

праця сприяє гуманістичному вихованню, яка спрямована на користь, на духовний розвиток людини; яка є вільною і здійснюється на засадах свободи вибору. Тільки внутрішня, духовна, животворна сила виступає джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя. Виховання має виробляти в дитині звичку до праці, повагу до людини, яка гарно працює, яка робить щось корисне для інших. Великий педагог радить, що учителям потрібно дбати про те, щоб праця була посиленою, щоби вихованець зміг подолати певні труднощі. Ці погляди К. Ушинського вказують шлях до гуманістичного виховання: формування поваги і ціннісного ставлення до людини, до її праці, до її моральної волі. Мистецтво виховання К. Ушинський порівнював з роботою лікаря, який, якщо він знахар, зобов'язаний знати анатомію й інші науки про людину. У головній, на жаль, незакінченій теоретичній праці «Людина як предмет виховання», К. Ушинський роз'яснює свою гуманістичну концепцію педагогіки як науки, радить вивчати закони тих психічних явищ, «якими необхідно керувати і діяти у відповідності з цими законами і тими обставинами, у яких їх потрібно застосувати» [67].

Представниками *психологічного* напрямку були П. Каптерев, П. Лесгафт, А. Нечаєв, котрі обгрунтовували навчальний процес з психологічної точки зору. Вони запропонували науковий підхід до вивчення особистості дитини на основі поваги до її гідності і ціннісного ставлення до людини. На особливу увагу заслуговують гуманістичні погляди П. Каптерева, який, згідно з ідеєю розвивального навчання, висунув принцип свободи в освіті, який трактується, як можливість вільного вибору навчального курсу учнями. Школа повинна запропонувати їм різні комбінації навчальних предметів згідно з потребами їхньої «власної природи». При цьому права усіх учнів після закінчення навчального закладу повинні бути однаковими з тієї причини, що всі отримують однакову освіту. Основу гуманістичної педагогіки П. Каптерева складають знання та розуміння дитячої природи [29]. Яскравим представником *психологічного* напрямку в педагогіці був також П. Лесгафт – лікар і педагог. Він створив оригінальну для того часу, науково

обґрунтовану і гуманізовану за своєю сутністю систему виховання, у якій особлива роль відводилась фізичному розвитку дитини. Водночас П. Лесгафт наголошував на тому, що фізичне виховання має бути органічно пов'язане з розумовим, моральним та етичним. Для успішності шкільної справи, на його думку, важливо чітко уявляти мету і завдання школи у напрямку гуманістичного виховання, тому що їх невизначеність створює зайві труднощі [36]. До психологічного напрямку ми відносимо і так звану експериментальну педагогіку (А. Нечаєв, Н. Румянцев та ін.). На відміну від традиційної, основу якої складає спостереження за іншими людьми, експериментальна спирається на досліди. Якщо перша пов'язана з філософією, логікою, етикою, то друга – з фізіологією, гігієною, антропологією. В основі обох лежить ціннісне ставлення до людини.

Еволюційний гуманізм представляє В. Вахтерев. Ним зроблено спробу поєднати теорію еволюційного розвитку з педагогікою, обґрунтувати можливість побудови виховного процесу на основі прагнення кожної дитини до розвитку і створення ефективних педагогічних умов для цього.

Усі ці три напрямки об'єднує визнання необхідності гуманізації взаємовідносин між вихователями і учнями.

“Еволюційна” педагогіка В. Вахтерова є одним із напрямків практичного гуманізму. Головна ідея його теорії – природне бажання дитини до розвитку, яке необхідно враховувати при удосконаленні традиційної системи. Основним у педагогічній теорії В. Вахтерова є положення про свободу вибору, яка виступає основою і необхідною умовою розвитку, без якої він немислимий. Таке розуміння свободи зближує його з прихильниками універсального гуманізму (вільного виховання). В. Вахтеров визначив основні риси «прогресивної», «раціональної» педагогіки, які передбачають взаємовідносини між учасниками виховного процесу, що мають здійснюватися на гуманістичних засадах. Педагогіка, на його думку, повинна базуватися на спостереженнях за дітьми, за тим, як реалізується їхнє природне прагнення розвиватися, як воно змінюється під впливом віку, роду, тих чи інших явищ зовнішнього середовища. В. Вахтеров підкреслював, що кожна людина є унікальною

особистістю і вносить у життя свою долю нового, оригінального, тобто того, чого ще не було ні в кого з членів її родини. Саме тому він говорив, що «вихованя – це найвище з мистецтв», а педагогічна діяльність потребує стільки ж розуму, скільки і серця [2].

Напрямки *практичного* гуманізму у педагогіці – національний, психологічний та еволюційний – мали на увазі вдосконалення системи виховання.

На відміну від них, *універсальний* гуманізм (Л. Толстой, С. Шацький, С. Дурилін, А. Зеленко) намагався керуватися природними особливостями дитини. Його представники визнавали самостійну цінність особистості кожної дитини, її індивідуальність, притаманні кожному здібності, здатність до творчості та заперечували існування цілей і методів навчання, які не враховували б її інтересів і бажань. Діти та дорослі мають рівні права, і роль педагога полягає у сприянні розвитку унікальності кожної дитини. Вихователь займає не пасивну, а активну позицію.

Як бачимо, у прогресивних представників педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. має місце не лише проголошення гуманістичних ідей, а й прагнення представити їх у певній системі, виділити головне, дати наукове обґрунтування, випробувати на практиці. У цьому полягає теоретична і практична значущість педагогічної спадщини для розвитку гуманістичної педагогіки у наш час [63, с. 121].

Перші кроки у розробці наукових основ вітчизняної гуманістичної школи пов'язані з іменем П. Блонського. Основна ідея, яку він розвивав у своїх працях, полягає в тому, що школа повинна сприяти орієнтації не лише у навчанні, а і у подальшому житті дитини. П. Блонський притримувався тієї думки, що в народній школі вихованець повинен не тільки здобувати теоретичні знання, а й вчитися жити. Майбутня школа має стати школою людяності з яскраво вираженим гуманістичним спрямуванням. Її основа – діяльність самої дитини, а учитель лише помічник і порадник, керівник дитини у виконанні запланованого. П. Блонський висунув ідею морально-автономної особистості, для якої характерні творчість, ініціатива і

самостійність. Він вимагав змін характеру і стилю педагогічного керівництва, переведення його на демократичні, гуманістичні засади, що сприятиме вихованню творчої особистості. Природне виховання, на його думку, повинно полягати не у шліфуванні внутрішнього світу дитини, а в стимуляції дітей дорослими, педагогами до активної діяльності, винахідливості і творчості, уміння самостійно працювати заради іншого [10].

Поборниками поєднання ідей гуманізму з народними традиціями у процесі навчання і виховання були українські педагоги Ващенко Г., Русова С., Сірополко С.. Вони були виразниками прагнень свого народу, прихильниками і пропагандистами його виховних ідеалів, розробляли теоретичні і шукали практичні шляхи їх реалізації в українській школі на основі таких важливих гуманістичних цінностей, як любов до людини і повага її гідності; радили виховувати їх у дітей через такі складові людської душі – розум, почуття, волю. У своїй праці «Виховний ідеал» Ващенко Г. закликав формувати їх через внутрішнє сприйняття кодексу національних вартостей. Він підкреслював необхідність дотримуватися гуманістичного принципу при вихованні шанобливого, справедливого ставлення до представників інших народів, тобто формування ціннісного ставлення до кожної людини [13, с. 177]. Ващенко Г. також вказував на якомога ширше використання у виховному процесі гуманістичного потенціалу народних пісень, звичаїв, обрядів, символів християнської релігії, української історії, творчості видатних діячів вітчизняної культури. Він усіляко підкреслював, що важливу роль у гуманістичному вихованні мають відігравати ідеї Руссо, Песталотці, Монтесорі, Дьюї, себто тих, хто стояв на засадах вільного виховання. «Основна проблема педагогіки майбутнього полягатиме в тому, щоб поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом виховника» [14, с. 406]. Найкращим, на думку Ващенка Г, виховання може бути за умов суб'єктивної самостійності дитини, яка об'єктивно перебуває під продуманим і мудрим керівництвом педагога. Досліджуючи проблему «Виховання і свобода», Вишневський О. стверджує, що «умови життя передбачають таке виховання, котре забезпечувало б формування у характері розкутої людини

механізмів самоконтролю, самокорекції, самообмеження, самоорієнтації – не під впливом страху, а на основі власного погляду на життя, особистої волі та розуму, власної віри. Але це можливе лише в тому разі, якщо її виховання буде здійснюватися з самого початку в умовах свободи – в сім'ї і в школі. Свобода – це вроджена потреба людської душі» [16, с. 384]. Вільна людина сама засвоює світ і бере з нашого «виховання» лише те, що хоче взяти. «Дитина скрізь виявляє свою активність, вона є дослідником, який самостійно аналізує свої сприймання і враження від оточення...» [51, с. 25]. На думку С. Русової основи любові до людей закладаються з раннього дитинства. Вона дає цілий ряд слухних порад: «З першого року привчати дитину до чужих людей, до таких відносин, щоб вона виростала з почуттям, що люди і оточення справляють лише приємні враження, і треба йти назустріч їм з привітністю. Розвивати почуття ласки до усього живого, щоб біля дитини знаходилися усілякі звірята: кіт, пес, ящірка, жабка, щоб вона потроху привчалася до їх рухливості, не чинила їм зла, а далі привчалася до плекання своїх улюбленців, до обов'язків їх годування і прибирання. Як найраніше треба створити для дитини товариський осередок і тут слідкувати, щоб дитина не заносилася в колективі, щоб ставилася до кожного з щирою ласкою, з рівною пошаною» [51, с. 35]. С. Русова вказувала на гуманістичну спрямованість рідної мови і літератури як невичерпного джерела навчання і виховання молоді, на те, що діти повинні «користуватися народною літературою: казками, піснями, старовинними оповіданнями, поемами, легендами, історичними піснями; спочатку вживати свій рідний народний матеріал, а потім брати і з чужої народної поезії», відчувати їхній моральний зміст, керуватися їх етичними заповідями і настановами [50, с. 83–84].

Широким використанням гуманістичного змісту рідного слова, народних традицій у навчанні і вихованні в українській школі відзначалась педагогічна діяльність і творчість Марійки Підгірянки, Костянтини Малицької, Олександра Духновича, Івана Ющишина та багатьох інших. Вони були послідовниками європейських неогуманістів.

Намагаючись обґрунтувати демократичну вимогу всебічного розвитку кожної людини, неогуманізм, відіграв важливу позитивну роль у розвитку школи і педагогіки напротязі подальших періодів. Заслугою неогуманізму є зміна характеру освіти, надання переваги гуманістичним пріоритетам, а також відповідна організація підготовки педагогічних кадрів [43].

Особлива епоха розквіту ідей гуманізму в загальноосвітній школі пов'язана з іменем великого педагога (науковця і практика) сучасної доби В. Сухомлинського. У своїй творчій діяльності він особливу увагу приділяв гуманізації міжособистісних взаємовідносин, а гуманне ставлення до інших підносив до рівня громадянського обов'язку кожної людини. Гуманістичне виховання, на думку В. Сухомлинського, починається з перших років свідомого життя дитини, до того, як вона зможе осмислити те, що доброта людини – це вершина моральності та культури спілкування її з навколишнім світом. Гуманізм і щастя людини В. Сухомлинський пов'язує в єдине ціле. Він вважає щастя процесом постійного збагачення духовними цінностями, насамперед, гуманістичними: добротою, чуйністю, повагою до людей, здатністю до переживання, щедрістю та іншими рисами. Великий гуманіст закликав вихователів і вихованців навчити один одного поважати людину, «бачити її і бачити правильно, цінувати її світ» [61]. Пропаганда ідей гуманізму є важливим аспектом педагогічної спадщини В. Сухомлинського. На його думку, виховання гуманізму і людяності повинно стати одним із завдань діяльності школи і вчителя. Вони мають виявлятися в таких якостях і рисах особистості, як талант доброти, потреба в служінні людям – радість самовіддачі. Особливо слід культивувати почуття любові до батьків, лицарське ставлення до жінки. Той, хто уміє любити матір, любитиме і Батьківщину. Школа повинна любити дитину, тоді й вона полюбить свою «альма матір». Великий гуманіст проголошує, що без любові і поваги до учнів розмови про гуманність і людяність безпідставні.

Осміслення «нового гуманізму», на думку деяких дослідників [19], стає провідним принципом сучасного життя, гідного людини, не лише в освіті, а й у демократизації суспільних

відносин в цілому. Гуманістичний підхід до всіх аспектів реформування суспільного життя вже давно став наріжним каменем державної політики України. Необхідність гуманістичного підходу до освіти була проголошена в Статуті ЮНЕСКО і ще раз підтверджена в Загальній декларації прав людини (Затверджена і проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 р.), у Декларації прав дитини, проголошеній Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 р., Міжнародній Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти і Рекомендаціях державам-членам ООН, прийнятих 14 грудня 1960 р., у Міжнародному пакті з економічних, соціальних і культурних прав людини (1966), у спеціальних рішеннях, прийнятих 40-ю і 42-ою сесіями Генеральної асамблеї (відповідно 1985 і 1987 років), у Конвенції про права дитини, схваленій Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р. і ратифікованій Верховною Радою України 27 лютого 1991р., а також інших документах міжнародної спільноти, в яких йдеться про права людини, про мету, завдання і зміст освіти. У цих документах освіта розглядається як невід'ємне право кожної людини, а державам пропонується забезпечити гарантування цього права шляхом створення умов для надання кожній людині рівних можливостей у цій сфері. У цьому вбачається сутність гуманістичного підходу освітньої галузі. Причому рівність в отриманні освітніх послуг у жодному разі не означає уніфікації, стандартизації всього простору. Мова йде про створення для всіх рівних можливостей лише в тому, що стосується доступності освіти, рівноцінної за якістю й за своєю адекватністю.

Ще більшої виразності ця думка набула у 90-і роки. В основних міжнародних документах людина визначається найвищою цінністю, а її розвиток і добробут постають найважливішими цілями, а місія освіти полягає в сприянні їх реалізації. Про це йшлося й у промові Ф. Майора, Генерального секретаря ЮНЕСКО.

Положення про гуманізацію й гуманітаризацію освіти були закладені в головному нормативному документі, що визначає основні напрямки освітньої реформи в Україні (Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття»), у

Концепції національного виховання (1996 р.), у Законах України «Про освіту», у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, у Законі України «Про виховання дітей та молоді», у Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та інших.

Реалізація гуманістичного підходу в освітянській сфері розглядається в цих документах як важлива умова і можливість подолання основного недоліку старої школи – зневаги до суб'єктів навчально-виховного процесу і, що особливо важливо – кардинальної зміни цільовизначення діяльності загальноосвітньої школи взагалі, створення умов для задоволення потреб особистості в самоудосконаленні, постійному підвищенні освітнього рівня і культури. З іншого боку, гуманістичний підхід розглядається як детермінанта принципів змін у змісті навчання і виховання, у відмові від технократизму й екологічного невігластва, визнанні пріоритету гуманітарної культури і ціннісного ставлення до людини [8].

У перші роки незалежності ціла когорта українських учених прилучилася до розробки концептуальних засад демократизації та реформування освіти на основі принципів гуманізму. Вихідні положення гуманізації та гуманітаризації освіти обґрунтували С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Бех, М. Ярмаченко, А. Погрібний та інші. В. Майборода працював над розробкою концепції шляхів демократизації управління освітою в Україні, А. Алексюк – над концепцією вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України, О. Вишневський – запропонував концепцію демократизації українського виховання, П. Кононенко, Т. Усатенко – концепцію національної школи-родини, М. Стельмахович – концепцію реформування педагогічної науки [34].

Гуманістичний шлях оновлення освіти покликаний відіграти вирішальну роль у реформуванні школи, переорієнтації пріоритетів виховання на саму особистість. Однак, як свідчать дані досліджень, не в кожній загальноосвітній школі особистість учня перебуває в центрі уваги, не налагоджено певним чином співробітництво дорослих і дітей, їхня взаємодія в навчально-

виховному процесі. Це можна пояснити лише тим фактом, що завдання гуманізації виховання ще не стали особистісними програмами розвитку школярів, а принцип гуманізму – глибоким переконанням, методологією різних видів діяльності. Саме тому слід звернути увагу на посилення методологічної, аксіологічної основи в організації виховної роботи з учнями.

Розробка проблеми виховання ціннісного ставлення до людини потребувала розгляду найбільш відомих і перспективних психолого-педагогічних теорій розвитку людини (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Мамердашвілі, Ш. Бюлер, Ж. Піаже, В. Муляр) та філософських обґрунтувань особистісної сутності гуманізму, на основі яких можна побудувати загальну культурно-історичну (соціокультурну) концепцію гуманізації виховного процесу, теорію і практику формування гуманістичних цінностей, виховання в учнів ціннісного ставлення до людини на основі людинознавства.

Сучасні дослідники (С. Гончаренко, Ю. Мальований) пояснюють цей філософський принцип і наголошують на тому, що гуманізм – це система поглядів, яка змінюється у процесі розвитку суспільства і визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і вияв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки діяльності соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою в стосунках між людьми [18]. Відповідно до цих положень про гуманізацію школи у широкому розумінні їх слід трактувати як переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної, цілісної, творчої індивідуальності, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрити для сприймання нового досвіду, здатну здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях, вважаючи критерієм своїх діянь благо людини. Одночасно гуманізація виховання означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації дитиною своїх потреб та інтересів. На підставі сказаного доходимо висновку, що гуманізація школи – це процес і результат пріоритетного розвитку загальної культури і

самоствердження особистості, формування моральної зрілості учнів, на що звертають увагу сучасні дослідники [11; 22; 60].

На думку О. Сидоренка і деяких інших сучасних дослідників, гуманізм визначається як принцип, в основі якого – людиноцентристський підхід, визнання людини найвищою цінністю, повага до особистості, до її запитів і інтересів, її особистих цілей і прагнень, створення максимальних умов для найповнішого розкриття її здібностей, для її постійного самовдосконалення і самоствердження [53].

Досліджуючи розвиток і виховання особистості, Г. Балл визначає гуманізм як світоглядну позицію, що базується на переконанні у тому, що: людина як представник людського роду має невичерпні можливості розгортання продуктивної суб'єктної (цілеспрямованої й осмисленої) активності; що ці можливості можуть бути реалізовані кожним індивідумом (крім тих випадків, коли йдеться про глибоку патологію) за умови здійснення на певних вікових етапах потрібної соціальної (у тому числі педагогічної й психологічної) підтримки; широкомасштабне здійснення такої підтримки та взаємопідтримки, (інакше кажучи, організація гуманістичних соціальних відносин), може бути, по-перше, можливим (хоча й натикається на певні труднощі) і, по-друге, необхідним – з огляду на прогресивні тенденції розвитку цивілізації (істотне зростання попиту на гуманістичні якості людини при переході до постіндустріального суспільства), так і на притаманні їй небезпеки, адже невідповідність системи моральних засад і організації суспільства технічним можливостям цивілізації, що швидко розвивається, неминуче призводить до руйнування умов коеволуції Людини і Природи [9].

Соціологічний аналіз процесів поширення сучасних форм гуманізму дозволив зробити висновок про те, що він не може розглядатися ізольовано (тільки в соціальній або в особистісній царині), як це здійснювалося у попередні епохи на основі антропоцентристського підходу. За цих обставин було б неможливо подолати нинішні труднощі цивілізації, насамперед у розв'язанні глобальних проблем, які можуть спрямувати майбутнє до катастрофи. Отже, саме інваріанти й постулати

гуманізму чекають на переосмислення, можливо, й уточнення в умовах сучасних реалій життя.

На думку Т. Троїцької, гуманізм епохи Відродження, який «визволив» людину з тієї обмеженості, що визначена геоцентризмом, спонукав людину до нового ставлення до природи: вона починає вважати себе співтворцем природи; намагається перебудувати її за зариском свого життя і природа розглядається нею як сила, що потребує підкорення, приборкання [65]. Самовпевненість перетворила «наївне» визначення генетичного пріоритету природи стосовно людини спочатку на помірний раціоналізм, а згодом гуманізм Просвітництва поставив *Homo sapiens* у центр Всесвіту з вірою в необмежені можливості людини (антропоцентризм). Якщо не виходити з цієї площини, то слід відзначити, що філософія Нового часу зі своїм антологічним нігілізмом перетворила антропоцентричний гуманізм в «утилітарно-прагматичний», в якому природа розглядається людиною виключно як споживацька цінність і джерело ресурсів для існування етносу.

Аналіз феномену гуманізму дозволяє стверджувати: яким би на сьогодні його не визначали – раціональним, безмежним, універсальним, творчим, сучасним тощо, його майбутнє буде вважатися сумнівним, доки ми не навчимо людину цінувати себе як частину природи; сприймати світ як єдине ціле, любити і поважати ближнього.

Ми вважаємо, що визначення гуманізму було б неповним без надання йому пріоритету загальнолюдських цінностей і розгляду його відносно класових, соціальних, національних, релігійних інтересів. Діалектика загальнолюдського й національного – це досить багатий феномен нашого життя, який потребує ретельного вивчення й осмислення. А вислів І. Канта: «Хай буде справедливість, якщо навіть загине світ» не має гуманістичного сенсу. Він не може загинути, якщо жити по совісті, бо вища справедливість – щастя, і шукати його треба в самому собі, бо витоки зла чи добра криються не в суспільстві, а в кожній людині зокрема. З приводу цього О. Солженіцин пише: «Поступово відкрилося мені, що лінія, яка поділяє добро і зло, проходить а ні між державами, а ні між класами, а ні між

партіями. Вона проходить крізь кожне людське серце – і крізь усі людські серця. Лінія ця жива, вона коливається в нас роками. Навіть у серці, яке охоплене злом, вона утримує маленький плацдарм добра...я зрозумів правду усіх релігій світу. Вони борються зі злом у людині (у кожній людині). Неможливо позбавитися від зла, але можна в кожній людині його притиснути» [56, с. 274].

Такі науковці, як С. Гончаренко, Ю. Мальований найбільш вдало розмежували поняття «гуманізація» і «гуманітаризація». На їхню думку, у першому поєднанні лежить немов-би дві реальності. З одного боку – ця реальність носить назву гуманність, а з іншого – гуманітарність. Самі терміни походять від різних латинських слів. Гуманізм – «людський, гуманний, тобто звернений до людини, створений для неї і у її інтересах, спрямований на забезпечення добробуту». Гуманітарність – «людська природа, освіченість, що має відношення до людини, суспільного буття й свідомості (гуманітарні науки – суспільні науки)» [41]. Якщо ми вибудовуємо діяльність відповідно до гуманітарних знань, орієнтуючись на гуманістичні цінності, то в певних конкретно-історичних ситуаціях гуманітарність і гуманність можуть як збігатися, так і розрізнятися. Тому педагогічна діяльність, звернута до норм культури, повинна мати власний досвід, узагальнений у гуманітарному знанні з вихідною позицією пізнання, рефлексії і практичного усвідомлення суб'єктом. Вихователі обов'язково мають володіти досвідом рефлексії.

Проблеми гуманізації виховання розглядаються з врахуванням усього комплексу специфічних особливостей сучасного суспільного розвитку, які стосуються формування особистості в нинішніх соціокультурних умовах. Аналіз ситуації показав, що виникла нагальна потреба кардинальної зміни освітньої парадигми, перегляду сутності, мети, змісту, цілей і соціального призначення педагогічної діяльності, переорієнтації її на гуманістичні цінності. Доки це розуміння не набуде необхідного визнання на всіх рівнях освіти, гуманізація буде сприйматися лише черговою компанією у виховному процесі.

Досвід, практика і сучасні дослідження свідчать, на жаль, що їй досі ще не створена єдина концепція гуманізації освіти. Гуманітаризація, яка набуває поширення у навчально-виховному процесі, виступає засобом гуманізації і має досить обмежені можливості. Найбільш цінним в ній є опора на соціально-філософські та культурні надбання.

Проте, гуманізм як феномен світової культури, має відносний характер. Прикладом такої відносності може бути філософія традиційного гуманізму, яка створила в епоху Відродження ідеал всебічно розвиненої людини, який для країн Європи XVI-XIX ст. мав непересічне значення. Однак, у інших регіонах світу цього періоду ідеї Відродження не були поширені і не здійснювали вплив на духовне життя народів. До того ж, уже до кінця минулого століття традиційний гуманізм став втрачати своє концептуальне значення навіть у країнах Європи, а події першої половини XX ст. стали значною пересторогою від абсолютизації самодостатності людини і вплинули на створення нових концепцій гуманізму. Їх зародження датується першою половиною XX ст. На нашу думку, виникнення так званого «сучасного» гуманізму пов'язане з впливом таких чинників:

- науковий прогрес, розвиток цивілізації змінили буття людини настільки, що, з одного боку, у конкретного індивіда виникла можливість безпосередньо впливати на хід життя великої кількості членів суспільства, а з іншого – різко знизилися шанси вільного визначення кожним власної долі при уявному багатстві варіантів вибору; зросла залежність від зовнішніх обставин, відчуття небезпеки виживання і турботи про своє майбутнє;

- бурхливий розвиток наук, спрямованих на глибоке вивчення природи людини, визнання її цінності, серед яких генетика, антропологія, соціальна психологія, педагогіка, політологія та багато інших;

- результати і аналіз досвіду світових війн, політичних, збройних конфліктів, тотальних режимів (фашизму і воєнного комунізму, хунти Піночета, Чан-Кай-Шизму), які актуалізують переваги ідей гуманізму;

- глобалізація екологічних і демографічних проблем;

- різке зростання темпів розвитку деяких країн Західної Європи, Північної Америки, Японії, навідріз від країн «третього світу».

У процесі дослідження нам особливо імпонувало обґрунтування психолого-педагогічних аспектів сучасного гуманізму Г. Балла. На основі детального розгляду і аналізу наукової літератури були виділені концептуальні положення гуманістичного виховання:

а) унікальність людини: індивідуальність як основа особистості самоцінна й не може бути ототожнена з жодною іншою; кожен має внутрішній світ, який складається з потреб різного рівня, психологічних і фізичних особливостей, індивідуальних здібностей і нахилів; розвиток полягає в удосконаленні та позитивній самореалізації кожного; людина усвідомлює своє буття, пізнає себе, довкілля і взаємодію з ним. При цьому ціннісне пізнання світу можливе лише за умови активізації як інтелектуальних, так і інтуїтивних особливостей людської свідомості. Людина безперервно функціонує у цьому світі – це може бути практична діяльність у реальному предметному середовищі або розумова - в уявному образі світу;

б) розуміння індивідом свободи і відповідальності: у будь-який момент життя людина здатна діяти вільно і з почуттям обов'язку; її воля, як вибіркова творча активність свідомості, можлива лише за умови прийняття відповідальності за власні рішення; кожен бажає усвідомлення свого життя, сенс якого складно зрозуміти; життєво важливими у житті людини є як особисті інтереси, так і соціокультурні цінності того середовища, у якому вона розвивається;

в) відкрита взаємодія з іншими: людина готова до рівноправного діалогу з собі подібними і з зовнішнім світом, трансцендентація дозволяє їй вийти за межі егоцентризму і самоізоляції, індивід порівнює себе з іншими, що безумовно позитивно висвітлює його сутність [9].

Неогуманістичні ідеї, які висувалися у XIX-XX ст., суспільний рух за «нове виховання», педоцентризм (М. Монтессорі, К. Вентцель, П. Блонський), соціально-педагогічні новації (С. Френе, Р. Кузине, А. Макаренко, С. Шацький, Дж.

Дьюї, Я. Корчак), педагогіка взаємодії (Е. Вебер, Г. Гаудинг, Е. Лінде, Г. Шаррельман), антропософська освіта (Р. Штайнер), стали підґрунтям гуманістичної педагогіки як самостійної *парадигми* виховного процесу. Зважаючи на словникове визначення, ми використовуємо цей термін. «Парадигма у перекладі з грецького – приклад, взірць. Це сукупність філософських, загальнотеоретичних основ, або показовий приклад концепції чи теоретичний підхід» [15, с. 704]. В основі гуманістичної парадигми виховання лежить сукупність інваріантних ознак різноманітних напрямків гуманістичної педагогіки, що визначають цілі, зміст, методи і засоби виховання, які в кінцевому рахунку мають спрацьовувати на формування ціннісного ставлення до людини у кожного учня.

Дослідники багатьох галузей знань, а найбільше – педагоги, відзначають, що саме у наш час здійснюється переорієнтація на людину, адже суспільна свідомість зазнала впливу еволюції від «людини – гвинтика» до образу людиничинника, а далі – творця. Криза машинної цивілізації загострила проблему сутності людини. І якщо на неї не зважати, то неможливо буде реально змоделювати антропогенне ХХІ століття. Освіта протягом тривалого часу була «безлюдним простором». А сьогодні школа може відіграти провідну роль у формуванні гуманістичного світогляду підростаючого покоління. Про «людяність освітнього закладу» як мікросистеми єдиного простору вказував свого часу класик педагогічної науки – В. Сухомлинський. Він писав: «Олюднення знань, одухотвореність викладання шляхетними, піднесеними почуттями – це проблема номер один у вихованні. Світ вступає у століття людини – ось що головне» [62, с. 37].

Складно прогнозувати майбутній хід розвитку, аналізувати педагогічні явища, не враховуючи загального принципу антропологізму, дотримання якого може сприяти розв'язанню проблеми гуманізації педагогічної практики і визначенню аксіологічних принципів її розвитку, серед яких у першу чергу можна назвати: рівність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей за умови збереження різноманіття їх культурних та етнічних особливостей;

рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання культурної спадщини, можливості духовного відродження нині і у майбутньому, діалог між традиціоналістами і новаторами, який сприяє взаємозбагаченню; екзистенціональна рівність людей, соціокультурний прагматизм на протигагу суперечкам про цінності.

Осмилення надбань педагогічної науки, опора на методологічні положення ідей неогуманізму вимагає у контексті нашого дослідження звернути увагу на необхідність підготовки учителя до організації гуманістичного виховання школярів. Це дозволило нам виокремити такі обов'язкові *складові культури педагогічної діяльності*:

- цілісний розвиток нахилів і здібностей індивіда (виявлення і вдосконалення інтелектуальної, емоційно-чуттєвої і вольової сфери);

- особистісна орієнтація: 1) педагог, насамперед у собі, а далі й у кожному вихованцеві бачить унікальну особистість, незалежно від якостей, якими він наділений; 2) він постійно дбає про власний розвиток, усвідомлює, що робить, і прагне, щоб кожен учень турбувався про удосконалення себе, як особистості; 3) учитель спрямовує зусилля на те, щоб кожен вихованець сприймав інших, як особистостей;

- опора на діяльнісний підхід (виховання шляхом набуття досвіду);

- культурологія виховання (засвоєння моральних засад загальнолюдських цінностей і національної культури, опора на універсальні моральні принципи і норми).

Саме ці складові включають у інваріантні ознаки гуманістичної парадигми сучасні дослідники гуманізації освіти (Астахова В. [8], Балл Г. [9], Бондаревська О. [12], Гончаренко С., Мальований Ю. [18]).

Для вихователя гуманізація – інтегроване педагогічне явище, яке має тісний зв'язок з культурою педагогічної діяльності. Вона пов'язана також з поліпшенням емоційного клімату у навчальному закладі і гуманізацією взамовідносин; з демократизацією шкільного життя; з гуманітаризацією освіти, засвоєнням загальнокультурних, духовних цінностей; із

запровадженням діалогічних форм взаємодії педагога і учнів; з розвитком гуманних рис особистості; з опорою на особистісно-орієнтований та діяльнісний підхід; з активізацією соціальності дитини.

Оснoву процесу гуманізації – складає формування *нового педагогічного мислення*, що характеризується особливостями:

- розуміння буття крізь призму взаємодії з природою, а перетворювальна активність людини має відношення до її моральності;

- культивування гуманістичної свідомості на основі загальнолюдських цінностей світової культури і принципів нового, глобального гуманізму, досягнення свободи індивідуального розвитку і становлення особистості, формування комунікативних здібностей, готовності до толерантних, партнерських взаємовідносин, прагнення до духовного самоудосконалення;

- гуманітаризація мислення, оволодіння гуманітарними знаннями, виділення пріоритетів людини, визнання її цінності у ході використання надбань суспільно-наукових, математичних наук, психологізація історичного пізнання, педагогізація середовища;

- плюралізм у виборі методологічних підходів на основі визначення способів осягнення істини, різноманітних допоміжних, навіть взаємовиключних, теоретичних обґрунтувань і методичних засобів дослідження педагогічних явищ, поліфонія мислення;

- принцип перманентної творчості, пов'язаний з розвитком такої ціннісної установки, яка орієнтує людину не на володіння, споживання, слухняність, а на осягнення буття, удосконалення власної особистості, самовизначення, самоствердження, самореалізації;

- педагогічний аспект гуманізації пов'язаний з формування терпимості щодо ідейно-політичних, світоглядних, релігійних, духовно-культурних відмінностей людей; уміння утримувати в рамках культури і цивілізації природні суперечності людських характерів і інтересів, розв'язувати

соціальні конфлікти на основі компромісу, дотримання принципів не насилля;

- ідея етнокультурної самоідентифікації особистості, подолання соціокультурного маргіналізму, створення передумов до солідарності й взаєморозуміння.

Педагогічний аспект гуманізації пов'язаний з формуванням людиноспрямованого світогляду.

На думку науковців його складовими можна вважати:

- органічну орієнтованість на кожну людину як на цінність і яка наділена невід'ємними правами і обов'язками;

- пріоритетна опора на антропологічні цінності (життя, фізичне й психічне здоров'я, дотримання прав і свобод особистості тощо);

- цінувати кожен момент свого життя, розуміння дитинства як найважливішого етапу становлення людини як особистості;

- визнання і органічне прийняття гуманістичних цілей виховання (цілісного розвитку дитини як особистості, досягнення нею гармонійних відносин з природою, суспільством, самим собою, створення комфортних емоційних умов, забезпечення розвитку гуманних взаємовідносин у навчальних закладах тощо);

- визнання виховання найважливішим компонентом педагогічного процесу, спрямованість на взаємодію, діалог, допомогу і підтримку дитини;

- усвідомлення спільної мети виховання, досягнення єдності уявлень дорослого і дитини про досконалу людину, визнання цінності та унікальності представників людського роду.

В цілому сутність процесу гуманізації школи можна пояснити такими положеннями:

- формування у вихованців гуманістичного світорозуміння і ціннісного ставлення до людей і самого себе, до оточуючого середовища, що можливо за умов керування діалоговою концепцією культури з метою досягнення сталого розвитку; спрямування зусиль учнів на засвоєння знань гуманітарних, суспільних і природничих дисциплін, за умови їх

змістовного оновлення на користь людинознавства, широкого використання можливостей урочної і позакласної виховної роботи;

- створення гуманістичного середовища у навчально-виховному процесі [1]. Майже в усіх дослідженнях останніх років йдеться про необхідність створення такого середовища навколо навчальних закладів; культивування в них комфортної морально-психологічної обстановки, зміцненої комплексом заходів організаційного, психологічного характеру, що забезпечують формування гуманітарної культури, складовою якої є гуманістична спрямованість навчання, змісту методів діяльності, що сприяють засвоєнню гуманістичної концепції цілепокладання й формування механізмів її активної реалізації. Ми погоджуємося із В. Сластьоніним і А. Міщенком тому, що створення гуманістичного середовища є однією з умов гуманізації освіти [54].

Розвиток тенденцій гуманізації все більше акцентує увагу на педагогічних аспектах рефлексії. У філогенезі ними виступають обставини, за яких практично усі концепції про людину – від ідей Арістотеля і Платона до теорій і практики А. Швейцера, Р. Штайнера, від «Повчань» Володимира Мономаха до педагогічної антропології К. Ушинського і школи Л. Толстого – базуються на гомоцентризмі, на зверненні до духу, до душі, до совісті. Якщо істинний гуманізм – це віра в духовні потенції людини як цілісності, у можливість їх виявити, розкрити, то інноваційним підходом на шляху до цього на особистісному рівні для кожної індивідуальності виступає рефлексія. Ми вважаємо, що методологічною основою особистісної рефлексії можна вважати ідею єдності в ній загальнолюдського та унікального, уявного і справжнього. Згідно логіки ходу наших думок, випливає висновок: якщо рефлексія – внутрішнє осмислення, усвідомлення себе, відповідь на запитання, що виникають, пошук варіантів пояснення того, що відбувається, або чого чекають від тебе, тобто можна вважати внутрішньою роботою: встановлення співвідношення можливостей свого ідеального «Я» з тим, що ти собою являєш насправді.

Невисока ефективність виховного процесу у переважній більшості освітніх установ України сьогодні багато в чому пов'язана з відсутністю цільових пріоритетів розвитку особистості у період соціально-економічних перетворень, що зумовлено невизначеністю ціннісних орієнтирів усього суспільства, практики створення гуманістичних виховних систем, розробки моделі формування гуманних якостей учнів.

Основу концепції виховання підростаючого покоління має складати моральне виховання, що ґрунтується на системі цінностей, які визначають траєкторію людського життя, оберігають душу людини від зла, різних проявів негативу [24, с. 272]. На нашу думку найважливіша роль у цьому процесі належить гуманістичним цінностям. Як свідчить аналіз шкільної практики, прикметник «гуманістичний» настільки глибоко укорінився у педагогічній лексиці, що пересічному учителю не спадає на думку аналізувати зміст понять «гуманізм», «гуманність», «гуманістичний». Переважна більшість членів педагогічного колективу переконані у тому, що якомога краще виконання своєї роботи є найяскравішим проявом «гуманізму».

Проте, у межах філософії освіти активно вивчаються проблеми педагогічної теорії стосовно мети виховання, уточнюється і саме розуміння гуманізму. На думку М. Воропаєва, питання «Чи існують інші, крім гуманістичних, виховні системи?» не ставилося, або на нього відповідали, що усі не-гуманістичні виховні системи виносилися за межі предмету педагогіки [17, с. 159].

Анкетування, яке ми проводили серед батьків та учнів різних шкіл засвідчило, що навчально-виховна практика у багатьох випадках підтверджує, що дітей часто змушують учитися, переважає атмосфера вимогливості й примусу. А для того, щоб це приховати і уникнути педагогічної анафемі, учителі багатьох шкіл змушені вдаватися до методичного «макіяжу».

Серед учасників нашого експериментального дослідження брало участь близько 100 педагогів обраних шкіл, в яких існують виховні традиції, а випускники вступають до престижних навчальних закладів. Результати опитування показало, що 16

учителів вважають, що навіть в ідеальній школі покарання потрібні, 63 педагога відповіли, що інколи потрібні, і лише 20 чоловік категорично висловилися проти них. Із цієї кількості - 26 чоловік вважають, що усі їхні вихованці досягли достатнього морального розвитку, стали особистостями, 21 учитель відносить до цієї категорії переважну більшість учнів, 52 педагога стверджують, що лише незначну кількість школярів можна вважати вихованими із сформованою готовністю до самостійного життя. У таких оцінках педагогів, безумовно, є певна доля авторитаризму. Але на цю колективну думку необхідно зважати. Це точка зору людей, рядових учителів, від яких залежить доля масової української школи. На нашу думку, міф про безумовну гуманізацію української системи освіти в деякій мірі пов'язаний з методологічним непорозумінням. Якщо трактувати гуманізм як прагнення нести добро учневі, то безумовно, практично кожна школа є гуманістичною за своєю сутністю. Однак педагоги, філософи, соціологи, які глибоко досліджували цей феномен, вважають, що поняття «гуманізм» набагато ширше. Так і. Колеснікова визначає три види гуманізму, які розвиваються в існуючих парадигмах педагогічної свідомості (парадигмі традиції, науково-технічній і гуманітарній).

Разом з Т. Панфіловою ми вважаємо, що гуманізм – це визнання людини найвищою цінністю, причому не на словах, а утвердження цієї норми як основного регулятора будь-якої діяльності. За умов такого розуміння ми відступаємо від одноманітного світу декларованого всезагального гуманізму в реальний шкільний, з широким спектром ціннісних орієнтирів з тим чи іншим типом виховної системи [42]. Не зважаючи на те, що у науковій літературі не одноразово представлені результати дискусій стосовно того, чим відрізняється розуміння поняття «виховна система» від, наприклад, «виховної роботи». Деякі дослідники і учителі продовжують вважати, що виховна система – це приведена в систему «виховна робота». Тому ми прагнули визначити позиції, не вдаючись до складної термінології. Виховні заходи самі по собі не виховують; не існує прямого зв'язку матеріалів, стендів, папок, де відображений узагальнений

педагогічний досвід, з реальним змістом виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Як і М. Воропаєв, ми переконані в тому, що ефективність шкільного виховання пов'язана з професіоналізмом, духовним світом педагога, з потенціалом його особистості, а не з винятковою роллю «самоактуалізації» за Шостромом, не із співвідношеннями 200 шкал ММРІ (СМІЛ) і ні з якими окремими факторами, які представлені окремими шкалами спеціальних методик [17, с. 161]. Саме те, яким чином пов'язані в систему прояви взаємовпливів, ми знаходимо в теорії виховних систем. На думку Н. Селіванової, виховна система школи – це галузь узгодженого особистісного впливу колективу педагогів, який тільки підкріплюється виховними заходами і системою організаційних умов. Гуманістичними виховними системами можна вважати лише ті, в яких пріоритет відводиться цінностям гуманізму [20, с. 6-17]. Вона пропонує розрізнити виховні системи за такими критеріями: по-перше – це критерій цінності. Можна уявити, що окрім ціннісного ставлення до людини існує позиція, за якої особистість має другорядне значення по відношенню до тих складних завдань, які стосуються її виховання і підготовки до виконання цілого ряду соціальних ролей у майбутньому. І досить логічно можна уявити, що існують такі виховні системи, в яких процвітає антипедагогіка, яка спотворює людську душу, деформує особистість. Наступна підстава поділу так само очевидна – це ціннісно орієнтаційна єдність колективу, який існує баланс між силою впливу загальногрупових норм, цінностей і особистою свободою, яким чином складаються міжособистісні взаємовідносини «учитель-учень», яка сила традицій, наскільки ефективно використовуються виховні санкції тощо. Усі ці характеристики відносяться до вказаного вище параметру.

Враховуючи ці міркування, ми виділили декілька типів виховних систем: авторитарні, нормативно-гуманістичні і гуманістичні. Для нас саме слово «авторитарні» безумовно наповнене негативним змістом. У вітчизняній педагогічній культурі з її традиційно гуманістичними цінностями авторитаризм порівнювався з насиллям над особистістю учня і

оцінювався більш ніж негативно. Головною особливістю нормативно-гуманістичних виховних систем виступає паритет між двома групами цінностей: визнання самоцінності людської особистості і прагнення орієнтувати виховання на підготовку дитини до виконання певного комплексу функціональних соціальних ролей. Дуже часто, навіть згуртованих шкільних колективах, поряд з традиціями і засвоєними нормами і правилами поведінки, помітну роль відіграють санкції і деякі види покарань. Такі виховні системи, на відміну від гуманістичних, досить часто зустрічаються у масовій школі. Одним із найяскравіших прикладів нормативно-гуманістичної виховної системи можна назвати виховну систему А. Макаренка, представлену у «Педагогічній поемі».

Гуманістичні ж виховні системи характеризуються надзвичайною увагою, високоціннісним ставленням до особистості за будь-яких обставин, у кожному мить спільної діяльності і взаємовідносин на усіх рівнях [17, с. 161]. Так у школах сформувалися гарні традиції, панують засвоєні більшістю зразки звичної поведінки і лише незначна роль відводиться покаранням. Загальноосвітні навчальні заклади, в яких система відносин наближається до характеристик гуманістичної виховної системи, на жаль, ще не таке поширене явище. Виховні системи таких шкіл неможна розтиражувати, вони свого роду унікальні. Багато з них є авторськими.

Ми здійснили пошук із педагогічного минулого і сучасного, спрямований на виявлення прикладів виховних систем, які наближаються за своєю сутністю до гуманістичних. Яскравим прикладом однієї з перших гуманістичних виховних систем у Росії була система виховної роботи, створена у 1-му кадетському корпусі (Санкт-Петербург) за часів Петра I [20, с. 6–17]. Сюди ж можна віднести школу для хлопчиків, яку організував у 1856 році у Санкт-Петербурзі молодий педагог, прихильник Я. Коменського, пропагандист ідей К. Ушинського і М. Пирогова, К. Май [20, с. 17-40].

Гуманістичними, на думку багатьох дослідників, можна вважати виховні системи, створені у школі Саммерхіл, яка була заснована англійським педагогом О. Нейлом у 1921 році з так

ваною «системою вільного виховання» [20, с. 40-61]; у «Вільній шкільній общині», організованій у 1906 році у м. Вікерсдорфі відомим німецьким педагогом-гуманістом Г. Вінікеноном [20, с. 61-75], у дитячих будинках / будинок сиріт (1912), і Наш будинок (1919) / у Варшаві, створених Я. Корчаком [20, с. 75-99]; у першій вальфдорській школі у Штутгарті, створеній під керівництвом Р. Штейнера [20, с. 100-110]; у «Справедливих спільнотах» Л. Кольберга, які виникли всередині звичайних шкіл у 70-х роках ХХ ст. наприклад, у школі Скарсдейла Штейнера [20, с. 110-118]; у школі для дітей з особливими потребами Б. Беттельгейма (1903-1990) при Чикагському університеті [20, с. 118-128]; у школах Росії 20-х років [20, с. 137]; за радянських часів – у колишньому СРСР у школах під керівництвом Ф. Брюховецького [20, с. 160], П. Годіна [20, с. 163-178], В. Караковського [20, с. 178-186].

Взірцем гуманістичної виховної системи на Україні стала Павлиська середня школа, директором якої працював знаний у всьому світі педагог – гуманіст В. Сухомлинський [27, с. 9].

Досвід виховної роботи, що базується на гуманістичних принципах, відображений у публікаціях українських науковців (Г. Сороки, О. Сухомлинської, Р. Черновол-Ткаченко [57], М. Красовицького, В. Оржеховської, О. Пилипенко [35], Л. Кацинської, В. Лозової, А. Троцько, А. Малько [31; 32] та інших.

Багато із них присвятили свої наукові пошуки висвітленню реального стану справ, окремим проблемам, перспективного розвитку гуманістичних виховних систем. Провідною ідеєю вагомого доробку українських учених-педагогів є ціннісне ставлення до людини [59].

Адже вся прогресивна педагогічна громадськість у наш час шукає баланс між авторитарною і персоніфікованою (гуманістичною педагогікою), між завданням школи стосовно оптимального розвитку кожної особистості і потребами соціального розвитку суспільства, розумним примусом і свободою, автономією людини та її відповідальністю, між розумовим і емоційним розвитком індивіда, поєднанням необхідних знань і самовираженням. Європейський педагогічний симпозіум (у 1989) за ініціативою Міжнародної

спілки з оновлення процесу виховання та Міжнародного товариства з організації групової роботи у виховному процесі визначив курс на гуманізацію школи, яка забезпечить соціально-педагогічний ефект у формування гуманістичних цінностей. Гуманістичну виховну систему школи характеризує єдність дій і розвинені комунікативні відносини між усіма її структурними елементами та зовнішнім соціальним середовищем. Її відрізняє відсутність будь-якого тиску і насильства над дитиною. Перебування в школі має не «принижувати», а «звеличувати» дитинство. Тут не повинно бути ніяких конфліктів між учителем і учнем. Партнерство, демократичний стиль і норми гуманних стосунків визначаються органічними складовими виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Гуманній школі притаманні оптимістичний настрій, сприятлива емоційна атмосфера, відчуття радості, взаємодопомога, терпимість, толерантність, людяність.

Досвід, практика і сучасні дослідження свідчать, на жаль, що й досі ще не створена єдина концепція гуманізації освіти. Гуманітаризація, яка набуває поширення у навчально-виховному процесі, виступає засобом гуманізації і має досить обмежені можливості. Найбільш цінним в ній є опора на соціально-філософські та культурні надбання [58].

Отже, ідеї XIX-XXI ст., суспільний рух за «нове виховання», педоцентризм, соціально-педагогічні новації, педагогіка взаємодії, антропософська освіта виступають підґрунтям гуманістичної педагогіки як самостійної *парадигми* виховного процесу. В основі гуманістичної парадигми виховання лежить сукупність інваріантних ознак різноманітних напрямків гуманістичної педагогіки, що визначають цілі, зміст, методи і засоби виховання, які в кінцевому рахунку мають спрацьовувати на формування ціннісного ставлення до людини у кожного учня.

Література:

1. Аносов І. П. Педагогічна антропологія на шляху реформування сучасних освітніх систем // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. -К.-Запоріжжя, 2003. – Вип. 26. – С. 12–21.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XXв. – М.: Академия, 1990. – 608 с.

3. Аристотель. *О душе / Аристотель.* – М.: Гос. социально-экон. изд-во, 1937. – 78 с.
4. Аристотель. *Политика / Аристотель.* – М.: Мысль, 1997. – 458 с.
5. Аристотель / Аристотель. – Сочинения: В 4 т.: Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1976. – Т.1. – 550 с.
6. Аристотель / Аристотель. – Сочинения: В 4 т.: Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1983. – Т.4. – 830 с.
7. Аристотель. *Никомахова етика / Аристотель.* – Сочинения в 4-х томах. Т. 4. [общ. ред. А. И. Доватура]. – М.: Мысль, 1984. – 138 с., с.180–190.
8. Астахова В. І. Гуманістичний підхід – головний принцип освітньої реформи в Україні // *Проблеми освіти: Наук.-метод.зб.* – К.: ІЗМН, 1998. – Вип. 12. – С. 3–14.
9. Балл Г. О. *Сучасний гуманізм і освіта.* – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
10. Блонский П. П. *Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах.* – Т.1. – М.: Просвещение, 1979. – 304с.
11. Бондар В. І. *Теорія і технологія управління процесом навчання в школі.* – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 191 с.
12. Бондаревская Е. В. *Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика.* – 1997. – №4. – С.11–17.
13. Ващенко Г. *Виховний ідеал.* – Полтава: Вид-во ОЛД, 1994. – 386 с.
14. Ващенко Григорій. *Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / І. Ващенко.* – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. ред. В. Т. Бусель. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
16. Вишневський О. І. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки.* – Дрогобич: Коло, 2003. – 528с.
17. Воропаев М. *Многообразие воспитательных систем школ // Народное образование № 6.* – 2001. – С.159–164.
18. Гончаренко С., Мальований Ю. *Гуманізація та гуманітаризація освіти // Шлях освіти.* – 2001. – №3. – С. 2–8.
19. Гуманізм: сучасні інтерпретації та перспективи / Пазенок В.С., Лях В.В., Соболь О.М., Райда К.Ю. та ін. – К.: Укр.центр духовної культури, 2001. – 380 с.
20. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня/ Под ред. И. Л. Селивановой. – М: Новая школа. – 1996. – 376 с.
21. *Енциклопедія українознавства / Під ред.проф., д-ра В. Кубійовича, проф.,д-ра З. Кузель.* – у 2-х томах. Том 1. – Мюнхен-Нью-Йорк: Наукове товариство ім. Шевченка, 1949. – 800 с.
22. Золотухіна С.Т. *Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та в практиці України: Навч. посібник для студ. Пед. складів.* – Харків: ХДПУ, 1994. – 108 с.
23. Іларіон. *Слово про Закон і Благодать / Іларіон // Філософська думка,* 1988. – С. 92–119.

24. *Информация о проведении Всероссийской конференции «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: проблемы, традиции, опыт» // Народное образование, № 8. – 2001, С. 272–274.*
25. *Історія Української культури / Іван Тиктор. – Том 1. – Друге доповн. видання. – Вінніпег Канада: Клуб приятелів української книжки, 1964. – 480 с.*
26. *Історія філософії: Підручник для вищої школи / Кремень В. П., Афанасенко В. С., Волович В. П. та ін. – Харків: Прапор, 2003. – 768 с.*
27. *Калініченко Н. А., Перебийніс Г. М. Сучасники В. О. Сухомлинського. – Кіровоград б/в, 1998 – 260 с.*
28. *Кант И. Сочинения: в 6-ти т. – Т.4. – Ч.2. – М.: Учпедгиз, 1965. – 344 с.*
29. *Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1982. – 704 с.*
30. *Караковский В. А., Новиков Л. И., Селиванова И. Л. Воспитание? Воспитание ... Воспитание!. – М.: Новая школа, 1996. – 386 с.*
31. *Кацінська Л. Л. Виховний процес у сучасній школі. – Рівне: РОУППО, 1997. – 216 с.*
32. *Кацінська Л. Л. Педагогічне управління сучасним виховним процесом. На допомогу керівникам загальноосвітніх навчально-виховних закладів: навчально-методичний посібник / Л. Л. Кацінська. – Рівне, РОУППО, 2002. – 156 с.*
33. *Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 1989. – 416с.*
34. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції / Підгот. Всеукр Пед. товариством ім. Г. Ващенка, керівник авторськ. кол. А. Погрібний. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.*
35. *Красовицький М. Ю., Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Класний керівник у сучасній школі / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко та інші. – К. – Віпол, 1996. – 272 с.*
36. *Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Академия, 1991. – 176 с.*
37. *Лукрецій-Тім Кар. Про природу речей: Пер. з лат./ Лукрецій-Тім Кар – К.: Дніпро, 1988. – 191 с.*
38. *Мономах Володимир. Грамотка до Олега Святославовича/ В. Мономах // Літопис руський. – К : Рад. школа, 1989. – 576 с., с. 462.*
39. *Ницше Ф. Так говорив Заратустра: Книга для всех и ни для кого / Ф. Ницше / Пер. с нем. Ю. М. Антоновского. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 302 с., с. 219.*
40. *Огнев'юк В. Людина в контексті аксіологічних пошуків філософії / В. Огнев'юк // Практична філософія. – №3, 2003. – (№9). – Центр практичної філософії, Інститут філос. ім. Г.С. Сковороди. – К. : ПАРАПАН, 2003. – С. 72-88.*
41. *Освітній стандарт Української школи // Світло. – 1996. – №2. – С. 2–6.*
42. *Панфілова Т. В. Реформирование системы образования в свете гуманизма / Т. В. Панфілова // Гуманизация социально-экономических*

отношений. *Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти проф. В. Д. Жукоцкого (г. Нижневартовск, 6 марта 2008 г.) / отв. ред. З. Р. Жукоцкая, Е. С. Борзов.* – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – С. 67-76.

43. *Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского.* – М.: Педагогика, 1984. – 368с.

44. *Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка.* – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

45. *Платон. Діалоги / Й. Котов та ін. (Пер. з давньогрец.).* – 2 вид./ – К.: Основи, 1999. – 346 с.

46. *Платон. Сочинения: В 3 т.: Пер. с древнегреч. / АН СССР. Ин-т философии (Филос. наследие).* – Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1972. – Т. 3., Ч. 2 – 680 с.

47. *Платон. Сочинения: В 3 т.: Пер. с древнегреч./ АН СССР. Ин-т философии (Филос. наследие).* – Под общ.ред. А. Ф.Лосева и В. Ф.Асмуса. – М.: Мысль, 1971. – Т. 3, Ч. 1. – 687 с.

48. *Пуйман С. А. История педагогики: Учеб.-метод.пособие.* – Минск: БГУ, 1999. – 59 с.

49. *Рассел Б. Історія західної філософії.(Пер. з англ. Ю. Лісника, П. Гарацука).* – К.: Основи, 1995. – 759 с.

50. *Русова С. Вибрані педагогічні твори.* – К.: Вид-во пед. товариства, 1996. 304 с.

51. *Русова С. Нова школа соціального виховання // Український освітній журнал.* – №1, 1994. – С. 19–42.

52. *Сакевич Касіян. Аристотелівські проблеми, або питання про природу людини // Український культурний альманах. Хроніка 2000.* – К., 2000. – С. 234–242.

53. *Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі України // Вища освіта України.* – 2001. – №2. – С. 63–67.

54. *Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Сов.педагогика.* – 1991. – №10. – С. 79–84.

55. *Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука.* – К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1975. – 774 с.

56. *Солженицын А. И. Архипелаг ГУЛАГ // А.И.Солженицын. Малое собрание сочинений: В 6т.* –М.: ИНКОМ НВ, 1991. – Т.2. – 567 с.

57. *Сорока Г. І., Чорновол-Ткаченко Р. І. Виховна система класу.* – Харків: Світ дитинства. – 1999. – 184 с.

58. *Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти: [Монографія]. Кн. 1. Людський вимір : історія, минуле і сучасність / О. В. Столяренко.* – Вінниця: ГОВ «Планер», 2017. – 558 с.

59. *Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів*

загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с.

60. Сухомлинська О. В. *Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти.* – 1999. – №4. – С. 20–25.

61. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1.* – К.: Рад. шк., 1976. – 654 с.

62. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори: В 5-ти т.* – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4: Павлівська середня школа. – 640 с.

63. Тимошук І. В. *Ідеї виховання на гуманістичних засадах: історичний аспект // Наукові записки. – Тернопільський держ. пед. ун-т. – Серія: Педагогіка.* – 2002. – №1. – С.118–123

64. Транквіліон-Ставровецький Кирило // *Український культурний альманах. Хроніка 2000.* – К., 2000. – С.246–260.

65. Тройцька Т. С. *Методологічні засади гуманістичної освітнянської практики // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. Статей.* – К.: Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 289–294.

66. Ушинський К. Д. *Избранные педагогические сочинения.* – Т.1. – М., Л.: АПН РСФСР, 1950. – 412 с.

67. Ушинський К. Д. *Людина як предмет виховання // Твори: В 6 т.* – К.: Рад. шк., 1952. – т.4. – 376 с.

68. *Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов.* – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с., с. 130.

69. Франк С. Л. *Духовные основы общества / С. Л. Франк.* – М.: Республика, 1992. – 576 с.

70. Цицерон Марк Туллий / Цицерон Марк Туллий. – *Избранные сочинения: Пер. с лат.* – М.: Худож. лит. 1975. – 450 с.

71. Чижевський Д. *Сімнадцяте сторіччя в духовній історії України // Український культурний альманах. Хроніка 2000.* – К., 2000. – С.204–212.

72. *Школьный класс: Проблемы и решения / Под ред. Селивановой И.Л.* – М.: Новая школа, 1991. – 246 с.

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ МНЕМОТЕХНІКИ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ Творун Л.О.

XXI століття поставило перед освітою нові виклики. Настає час інформаційного суспільства. Світ знаходиться на початку нового еволюційного витка розвитку людської цивілізації. Інформація і знання перетворюються в головні продукти виробництва. Фраза, колись сказана прем'єр-міністром Великобританії Вінстоном Черчиллем «Хто володіє