

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГАЛЯН ОЛЕНА ІВАНІВНА

УДК [001:159.018.2]–057.874:37:167(477)''19''

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ІДЕЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА
У ВІТЧИЗНЯНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ ХХ СТОЛІТТЯ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. І. Галян

Науковий консультант

Скотна Надія Володимирівна,
доктор філософських наук, професор

Дрогобич – 2018

АНОТАЦІЯ

Галян О. І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (01 Освіта / Педагогіка). – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2018.

У дисертації цілісно та системно обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття. Визначено особливості, закономірності та зміст ідеєгенезу суб'єктної проблематики в контексті суспільно-особистісного, освітньо-наукового та учнівського профілів суб'єктності. Доведено системотвірність категорії «суб'єктність особистості школяра» для педагогічних парадигм, теорій і освітніх моделей, орієнтованих на суб'єкт-розвивальну педагогічну співдію.

На основі авторського підходу розроблено теоретичні засади інтерпретації суб'єктності особистості школяра як педагогічного феномену; створено структурно-змістову модель суб'єктності особистості школяра, компоненти якої слугують емпіричними ознаками ідентифікації суб'єктних проявів школярів у педагогічному дискурсі; обґрунтовано детермінованість розвитку ідеї суб'єктності школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття суспільно-історичними, політичними, світоглядними, культурно-освітніми (етнічними, соціальними, психологічними, технологічними) умовами реалізації завдань навчання, виховання та розвитку дітей і молоді; окреслено теоретико-методологічні аспекти реалізації ідеї суб'єктності в умовах трансформації цілей і завдань навчання, виховання та розвитку сучасних школярів.

З'ясовано, що в умовах тотальної інформатизації та глобалізації суспільного буття актуалізовано перехід від декларованого до реального забезпечення фундаментальної потреби підростаючої особистості в

саморозвиткові та самореалізації. Цьому сприяє розроблення методологічних питань педагогічної науки на сучасному етапі освітніх змін з опертям на історичний досвід виховання особистості, орієнтованої на прояв активної позиції в різних сферах життєздійснення. Звертання до історичної репрезентації вітчизняного педагогічного дискурсу ХХ століття уможливорює моделювання процесу розвитку ідеї суб'єктності з огляду на світоглядні, освітньо-технологічні та науково-педагогічні зміни української школи як підґрунтя для конструктивного поступу в реалізації стратегії становлення сучасної освіти, забезпечення транспективності педагогічного знання.

В умовах дефінітивної невизначеності категорії «суб'єктність особистості школяра» в предметному полі педагогіки запропоновано розглядати її як здатність школяра оптимально актуалізувати зовнішні та внутрішні можливості, адекватно інтегрувати наявну ситуацію для ефективного самоздійснення. Педагогічний феномен суб'єктності особистості розкрито з погляду визнання та реалізації школярем себе як цивілізаційної цінності, стратега власної самореалізації, агента творчого впливу на середовище.

Для верифікації суб'єктної проблематики в педагогічному дискурсі створено структурно-змістову модель суб'єктності школяра, представлену чинниками, атрибутами та практико-спрямованими конструктами, які, взаємодіючи, забезпечують її системну цілісність. Чинниками суб'єктності є: самодетермінація особистості, освітнє середовище, професійна позиція та професійна суб'єктність педагога. Типовими атрибутами постали якісні ознаки, що специфікують суб'єктність з-поміж інших феноменів. Самостійність, ініціативність, креативність, свобода та відповідальність задекларовано як універсальні маркери, що вказують на можливість школяра бути включеним у педагогічний процес із власної потреби в самоствердженні та самоздійсненні. Суб'єктний досвід школяра спроектовано практико-орієнтованими конструктами (когнітивний, соціокультурний особистісний та аксіоетичний), які репрезентують сфери реалізації суб'єктності школяра (навчальна діяльність

(учіння), спілкування, позанавчальна діяльність та самопізнання). Формовий суб'єктності пов'язано з самодіяльністю школяра.

Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття репрезентовано з урахуванням багатоаспектності прояву суб'єктних ознак та складності їх інтерпретації, соціоісторичної детермінованості освітньої ситуації, у якій виховний ідеал відображав ставлення до суб'єктності, а також прихованого контексту педагогічного дискурсу, у якому вона сприймається як неявне знання, але передбачуване.

Визначено передумови появи суб'єктної проблематики у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття: розвиток науково-світоглядного, філософсько-педагогічного знання, у якому поступово збагачувався смисловий контекст поняття «суб'єкт», соціокультурні процеси, що впливали на розуміння ролі людини в життєздійсненні; суспільно-політичний ракурс розгляду особистості; запит на підготовку підростаючого покоління до життя в конкретно-історичних умовах.

Визнано, що складні взаємовпливи політико-ідейних, суспільних та економічних процесів, соціокультурних обставин ХХ століття формували соціальне замовлення освіти, а екстраполяція історико-суспільного досвіду в площину дослідження освітнього середовища, детермінувала появу подвійної суб'єктності: суб'єктності особистості та суб'єктності культурно-історичної ситуації, у якій вона перебувала. Ритм соціально-історичних змін, забезпечений закономірною черговістю інтегративної та дезінтегративної домінант, окреслив логіку переходів між рівнями цілетворення в освіті, педагогічними настановами, стратегіями педагогічних впливів, формування змісту освіти.

Доведено, що в умовах політико-ідеологічних, культурно-соціальних та освітніх реалій ХХ століття в Україні простежується різноспрямованість оцінки ролі особистості та її активності в складних процесах державо- і націєтворення. Підростаюче покоління представлено не з позиції абстрактного суб'єкта, а у вимірах реальної потреби жити (або виживати), адаптуватися до світу чи

адаптовувати світ до себе, здатності віднайти себе (за неможливості – фрустрація або соціальний вибух).

З'ясовано, що суб'єктність школярів зберігається у фокусі уваги науковців і педагогів-практиків впродовж усього XX століття, хоча змістовий контекст ставлення до неї змінюється. Інтеграція змістових та інструментальних можливостей осмислення суб'єктності школяра підводить до висновку про наявність зовнішньої дискретності при збереженні внутрішньої безперервності розвитку системних уявлень про суб'єктну сутність особистості в процесі її навчання, виховання та розвитку.

Доведено, що суб'єктність як змістова особистісна здатність притаманна школяреві незалежно від епохи. Однак її активація, а відтак і реалізація визначаються освітніми завданнями, які прямо залежать від державної політики в сфері навчання, виховання та розвитку зростаючої особистості, рівнем наукового знання про природу дитячої активності, теоретичними засадами педагогічного знання.

Реалізовано концептуальний задум моделювання розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття, враховуючи світоглядну позицію типу особистості та спільноти, суспільно-історичні (конкретно-політичні) передумови освітніх реформ та освітньої політики, умови реалізації педагогічних впливів. Суспільну, освітню та педагогічно-технологічну площини розгляду ідеєгенезу суб'єктності проблематики XX ст. відображено в суспільно-особистісному, освітньо-науковому та учнівському профілях суб'єктності особистості школяра.

Змістовий складник у суспільно-особистісному профілі суб'єктності релевантний рольовим функціям підростаючого покоління, що змінювалися упродовж XX століття та позначені в педагогічному дискурсі такими тенденціями: потреба в активізації особистісних якостей школярів (від початку XX століття до 30-х рр.), їхнє нівелювання (30–80-ті рр. XX ст.), відродження уваги до особистості з акцентуванням на ціннісному ставленні до неї (90-ті рр. XX ст.).

В освітньо-науковому профілі засвідчено поступове зростання в педагогічному обґрунтуванні «образу школяра» кількості атрибутивних ознак суб'єктності та їх поєднання, що зумовлено: розвитком педагогічної науки, переходом від редукційного підходу, розрізненого сприймання суб'єктнісних характеристик особистості до холістського; розширенням знань про дитину, полідетермінованість її активності; результативність засвоєння нею соціокультурного досвіду в умовах різних видів навчання та технологій виховання; розробленням центрованого на школяреві освітнього процесу.

Учнівський профіль визнано найбільш контрверсійним у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття: традиційна школа незмінно сприймала школяра об'єктом навчання та виховання, надалі вказівка на поєднання його об'єктної та суб'єктної позиції в освітньому процесі не була забезпечена умовами для вияву його істинної суб'єктності. На противагу новаторські освітні заклади впродовж століття орієнтувалися на суб'єктність як важливий чинник успішної соціалізації дітей та молоді. У другій половині XX століття поступ у зміні ставлення до школярів як суб'єктів відбувся завдяки науковій аргументації відмінностей у процесах навчання та учіння, виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку.

Проаналізовані тенденції теоретичного обґрунтування та практико-спрямовані спроби забезпечити становлення суб'єктності сприяли виокремленню закономірностей, які відобразили складно зумовлену детермінацію розвитку ідеї суб'єктності. Встановлено, що ідея суб'єктності школяра в педагогічній науці розвивалася завдяки змінам в осмисленні умов оптимізації освітнього процесу та під впливом внутрішньої логіки становлення людинознавчих наук.

Розкрито можливості втілення ідеї суб'єктності особистості школяра в сучасній освітній моделі, а генеровані ідеї розвитку суб'єктності особистості школяра представлено в задекларованому новому напрямі педагогічного знання, педагогічного мислення та практичної діяльності сучасного вчителя – педагогіці суб'єктності.

Проведене дослідження розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним є: порівняльний аналіз форм реалізації ідеї суб'єктності у навчальних закладах різного типу впродовж XX століття та в умовах сьогодення, етнопедагогічні аспекти розгляду суб'єктної проблематики, її вияв у сфері навчання та позанавчальної діяльності, розроблення технології розвитку суб'єктності з огляду на завдання сучасного етапу розвитку школи та педагогічної науки. Доцільним також буде дослідження гендерних відмінностей суб'єктності школярів в українській та зарубіжній виховних традиціях.

Ключові слова: суб'єктність особистості школяра, профіль суб'єктності, атрибути суб'єктності, модель розвитку ідеї суб'єктності, принцип суб'єктності, педагогіка суб'єктності, вітчизняний педагогічний дискурс XX століття.

ABSTRACT

Halian O. I. Development of the Idea of the Agency of a Pupil's Personality in the National Pedagogical Discourse of the XXth Century. – Qualifying scientific research on the rights of manuscripts.

Dissertation for the degree of a Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy (01 Education / Pedagogy). – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, 2018.

The theoretical and methodological principles of the development of the idea of the agency of a pupil's personality in the national pedagogical discourse of the twentieth century have been completely and systemically researched in the dissertation. The peculiarities, patterns and content of the ideagenesis the agency problem in the context of socio-personal, educational-scientific and pupil profiles of agency have been determined. The systemically of the category «agency of the personality of a pupil» for pedagogical paradigms, theories and educational models oriented on the agency-developmental pedagogical interaction has been proved.

On the basis of author's approach, theoretical principles of interpretation of the agency of the personality of a pupil as a pedagogical phenomenon have been

developed; a structurally-content model of the personality of a pupil has been created, the components of which serve as empirical features of identification of agency manifestations of a pupils in pedagogical discourse; the determinism of the development of the idea of pupils' agency in the national pedagogical discourse of the twentieth century has been researched by socio-historical, political, ideological, cultural and educational (ethnic, social, psychological, technological) conditions for the realization of the tasks of education, upbringing and development of children and youth; theoretical and methodological aspects of the realization of the idea of the agency in the context of transforming the goals and objectives of education, upbringing and development of modern pupils have been outlined.

It has been revealed that in the conditions of total informatization and globalization of social existence, the transition from the declared to the real provision of the fundamental need of the developing personality in self-development and self-actualization is actualized. The above mentioned is contributed by the development of methodological issues of pedagogical science at the present stage of educational changes with the support of the historical experience of personal upbringing oriented on manifest of an active position in various spheres of life. The appeal to the historical representation of the national pedagogical discourse of the twentieth century enables the simulation of the process of developing the idea of the agency taking into account the ideological, educational, technological, scientific and pedagogical changes of the Ukrainian school as a basis for constructive progress in implementing the strategy of the development of modern education, ensuring the continuity of pedagogical knowledge.

In the conditions of unclearness in determining the category of «agency of the personality of a pupil» in the subjective field of pedagogy we propose to consider it as the ability of the student to update optimally the external and internal capabilities, integrate adequately the actual situation for effective self-fulfilment. The pedagogical phenomenon of agency of a person has been solved in terms of recognition and realization by the pupils of themselves as a civilization value, a strategist of their own self-realization, an agent of creative influence on the environment.

A structural and content model of pupil agency has been presented for verification of problems of agency in pedagogical discourse. This model is represented by factors, attributes and practical-oriented structures, which, in interaction, provide its systemic integrity. The factors of agency are self-determination of a person, educational environment, professional position and professional agency of the teacher. Typical attributes are qualitative features that characterize the agency among other phenomena. Independence, initiative, creativity, freedom and responsibility have been declared as universal markers, indicating that the pupil can be included in the pedagogical process by the own needs in self-estimation and self-realization. Agent experience of a pupil has been designed by practical-oriented constructs (cognitive, socio-cultural, personal and axiomatic), which represent the spheres of realization of the agency of a pupil (learning activity (learning), communication, extracurricular activities and self-cognition). Development of agency is associated with the self-activity of a pupil.

The development of the idea of the agency of pupil in the national pedagogical discourse of the twentieth century is represented taking into account the multidimensional manifestation of agent features and the complexity of their interpretation, socio-historical determination of the educational situation, in which the educational ideal reflects the attitude to agency, as well as the hidden context of pedagogical discourse, in which it is perceived not only as implicit knowledge, but predictable one.

The preconditions of the appearance of problems of agency in the national pedagogical discourse of the twentieth century have been determined. These preconditions include: the development of scientific-ideological, philosophical and pedagogical knowledge, in which the concept of «agent» is gradually being enriched, the socio-cultural processes that influenced the understanding of the role of man in life and a request to prepare the younger generation for life in a concrete historical context.

It has been recognized that complicated mutual political-ideological, social and economic processes, social and cultural circumstances of the twentieth century

formed the social order of education and extrapolation of historical and social experience in the field of research of educational environment has determined the emergence of dual agency: agency of a person and agency of cultural and historical situation in which a person existed. Rhythm of social and historical changes is provided by legitimate order of integrative and disintegrative dominants, which outlined the logic of transitions between the levels of aim development in education, teaching instruction, teaching strategies influences and development of educational content.

It is proved that in the conditions of the political-ideological, cultural, social and educational realities of the 20th century in Ukraine the versatility of the assessment of the role of personality and its activity in complex processes of state and nation-building has been traced. The younger generation is represented not from the point of the abstract agent, but of the real need to live (or survive), adapt to the world, or adapt the world to oneself, the ability to find oneself (in impossibility – frustration or social explosion).

It has been found out that the agency of pupil's remains in the focus of attention of scholars and researchers during the whole twentieth century, although the content context of the attitude to it changes. Integration of meaningful and instrumental possibilities of comprehension of the agency of a pupil leads to the conclusion about the presence of external discreteness while maintaining the internal continuity of the development of systemic ideas about the agent nature of a person in the process of learning, education and development.

It has been established that agency as a meaningful personality is inherent in a pupil regardless of age. However, its activation and, therefore, implementation are determined by educational tasks that directly depend on state policy in the field of education, upbringing and development of a personality, level of scientific knowledge about the nature of child's activity, the theoretical foundations of pedagogical knowledge.

We have also implemented conceptual design model of the idea of the agency of the personality of a pupil in national pedagogical discourse of the twentieth

century, taking into account the worldview and personality type community, social and historical (concrete political) prerequisites of educational reforms and education policy, terms of realization of educational influences. The social, educational and pedagogical-technological plane of the consideration of the ideagenesis of agency problem of the twentieth century is reflected in the socio-personal, educational-scientific and pupil profiles of the agency of the pupil's personality.

Content component in socio-personal profiles of the agency is relevant to role-playing features of the younger generation that changed during the twentieth century and are marked in a pedagogical discourse by following trends: the need to enhance personal qualities of pupils (from the early twentieth century to the 30's.), their leveling (30–80s of the 20th century), the revival of attention to personality with an emphasis on value attitude towards it (90s of the twentieth century).

Educational-scientific profiles testify a gradual increase in the pedagogical justification of «pupil image» by great number of attribute signs of agency and their combination, which is due to: the development of pedagogical science, the transition from reduction approach which is disparate from perception of individual characteristics to holistic; extension of knowledge about the child, polydeterminism of child's activity; the effectiveness of assimilating one's socio-cultural experience in the conditions of different types of education and educational technology; the development of a person-centered educational process.

Pupil profile has been considered the most controversial in national educational discourse in the twentieth century. Traditional school invariably perceived pupil as object of study and education, further indication of its combination of objective and agent position in education has not provided conditions for the expression of one's true agency. In contrast, innovative educational institutions throughout the century focused on agency as an important factor in the successful socialization of children and young people. In the second half of the twentieth century, the progress in changing the attitude towards pupils as agents was due to the scientific argumentation of differences in the process of learning and teaching, upbringing and self-upbringing, development and self-development.

The analyzed tendencies of theoretical substantiation and practical-directed attempts to ensure the development of agency contributed to the separation of regularities that reflected the difficult caused determination of development of the idea of agency. It has been found out that the idea of pupil's agency in pedagogical science developed due to changes in understanding the conditions for optimization of educational process and under the influence of the internal logic of the development of humanitarian studies.

The possibilities of implementation of the idea of the agency of the personality of a pupil in the modern educational model have been revealed, and the ideas of development of the agency of the personality of a pupil are presented in the declared new direction of pedagogical knowledge, pedagogical thinking and practical activity of the modern teacher – pedagogy of agency.

The conducted research on the development of the idea of the agency of personality of a pupil does not exhaust all aspects of the identified problem. The prospect for further investigation is a comparative analysis of the forms of the implementation of the idea of the agency in educational institutions of various types during the twentieth century and in today's conditions, ethno-pedagogical aspects of the consideration of agency problems, its manifestation in the field of learning and extracurricular activities, the development of technology of the development of agency taking into account the task of the modern stage of development of school and pedagogical science. The study the gender differences in the agency of pupils in Ukrainian and foreign educational traditions will also be worth researching.

Key words: agency of personality of a pupil, profile of agency, attributes of agency, model of the development of the idea of agency, principle of agency, pedagogy of agency, national pedagogical discourse of the XXth century.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

1. Галян О.І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий

- відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 360 с.
2. Галян О. І. Вікові особливості дитини – основа вибору та реалізації виховних технологій. *Психологічні особливості ефективності виховних технологій* : монографія / за ред. М. В. Савчина. Дрогобич : «Коло», 2005. С. 52–73.
 3. Галян О. І. Молодші школярі : вікові аспекти виховання : навчальний посібник. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2009. 70 с.
 4. Галян О. І. Психолого-педагогічна експертиза : тексти лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. 176 с.
 5. Галян О. І. Педагогіка суб'єктності : методичні матеріали до семінарських занять та самостійної роботи студентів. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 100 с.
 6. Галян О. І. Зміст та особливості реалізації виховних технологій у підлітковому віці. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. 2003. № 3. С. 125–132.
 7. Галян О. І. Особистість як цінність у практиці психологічної допомоги. *Молодь і ринок* : науково-педагогічний журнал. 2007. № 9 (32). С. 30–32.
 8. Галян О. І. Психологічні аспекти включеності юнаків у процес виховання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 41. Рівне : РДГУ, 2008. С. 39–42.
 9. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (42–43). С. 58–63.
 10. Галян О. І. Генеза уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняній філософсько-педагогічній традиції (від часів Княжої доби до початку ХХ століття). *Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки*

- / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2015. № 28 (361). С. 75–81.
11. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності (до 100-річчя Київського педагогічного з'їзду). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 37. С. 84–94.
 12. Галян О. І. Ідея суб'єктності особистості як предмет науково-педагогічного пошуку: категорійно-поняттєве поле дослідження. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»* / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Київ: Міленіум, 2016. Вип. 233. С. 339–347.
 13. Галян О. І. Розвиток суб'єктності школяра як орієнтир фахової підготовки майбутнього педагога. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»* / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. Вип. 2/34. С. 30–37.
 14. Галян О. І. Моніторинг суб'єктності школяра засобом психолого-педагогічної характеристики: історико-педагогічний аспект. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Випуск LXIX. Том 1. 2016. С. 12–17.
 15. Галян О. І. Погляди на суб'єктнісну сутність школяра у матеріалах Першого Українського Педагогічного Конгресу. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. 2016. № 5 (136). С. 50–55.
 16. Галян О. І. Екстраполяція ідеї суб'єктності на особистість школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 97–104.
 17. Галян О. І. Принцип суб'єктності особистості школяра у навчально-виховному процесі: теоретичне обґрунтування потреби запровадження.

- Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2017. Вип. 144. С. 343–347.
18. Галян О. І. Самодіяльність і самоактивність школяра як формовияв його суб'єктності (історичний аспект). *Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки* / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького 2017. Вип. 6. С. 30–37.
 19. Галян О. І. Логіка генерування, розвитку та трансформації ідеї (на прикладі дослідження суб'єктності особистості школяра). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки : науковий журнал* / гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 60–66.
 20. Галян О. І. Ідея суб'єктності у вітчизняних особистісно-орієнтованих технологіях виховання (досвід 90-х років ХХ століття). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць* / за ред. Т. Степанової. № 2 (57), травень 2017. Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2017. С. 126–132.
 21. Галян О. І. Формування професійної компетентності педагога засобами навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності». *Молодь і ринок : науково-педагогічний журнал.* 2017. № 8 (151). С. 130–134.
 22. Галян О. І. Погляд на суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі А. С. Макаренка та Г. Г. Ващенко. *Історико-педагогічний альманах.* 2017. Вип. 2. С. 12–20.
 23. Галян О. І. Перспективність розробки ідеї суб'єктності школяра в умовах гуманітарної педагогічної парадигми. *ScienceRise: Pedagogical Education : науковий журнал.* 2017. № 12 (20). С. 27–31.
 24. Галян О. І. Специфіка інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»* / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін.

- Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. Вип. 6/38. С. 105–115.
25. Галян О. І. Психологічні основи реалізації виховних технологій. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. Lublin, 2004. Т. XXIV. S. 279–288.
 26. Галян О. І. Особистісний контекст виховної взаємодії. *Aktualne problemy w współczesnej nauki : Zbiór raportów naukowych* ; 28.06.2013 – 30.06.2013. Warszawa : Wydawca : Sp.z.o.o. Diamond tradingtour, 2013. Część 2. Str. 55–59.
 27. Галян О. І. Суб'єктність особистості : ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. *Психологія особистості* : науковий журнал. 2017. № 1 (8). С. 59–67.
 28. Галян О. І. Суб'єктність особистості у педагогічному дискурсі ХХ століття : постановка проблеми. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (22), Issue : 45. С. 23–26.
 29. Halian O. The theoretical basis for the development of the concept «agency of the personality of a pupil» at the crossroads of Ukrainian, Polish and Russians scientific traditions. *Annales Universitat is Mariae Curie-Sklodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*. Vol. XXVIII, 2. Lublin – Polinia, 2015. P. 47–57.
 30. Halian O. Philosophical, psychological and pedagogical aspects of understanding agency of the personality in the academic discourse of the twentieth century. *European Humanities Studies : State and Society / Europejskie Studia Humanistyczne : Państwo i Społeczeństwo*. 2016. Issue No. 1. P. 63–74.
 31. Galian O. Diagnostyka Jako Element Wsparcia Podmiotowości Ucznia w Ramach Kryzysowych Procesów Cywilizacyjnych. *Na Pograniczach. Dylematy społeczno-ekonomiczne Pogranicza. Seria : Na Pograniczach Kultur i Narodów*. Sanok : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, 2017. Tom VII. S. 51–61.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Галян О. І. Вплив монологічної та діалогічної парадигми на суб'єктну активність учасників навчально-виховного процесу. *Особистість у*

- розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні* : зб. матер. Другої міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : «Коло», 2005. С. 124–131.
33. Галян О. І. Особистісні зміни в юнацькому віці як чинник вибору стратегій виховної взаємодії. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матеріалів II міжнар. наук.-практ. конфер. (20–21 травня 2005 р.). Дрогобич – Львів, 2005. С. 178–185.
34. Галян О. І. Самотворення особистості у контексті життєвого шляху людини. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матер. IV міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2007. С. 216–218.
35. Галян О. І. Врахування змін особистісного та соціального розвитку у вихованні дітей різного віку. *Психологічні проблеми соціальної адаптації та правової реабілітації громадян* : зб. тез Круглого столу. Львів : ЛьвДУВС, 2007. С. 24–26.
36. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра в ракурсі педагогічного дискурсу кінця XX – початку XXI століття. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конфер. (22–23 травня 2015 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 52–55.
37. Галян О. І. Орієнтованість освітнього процесу на розвиток суб'єктності школяра як аспекту їх самоусвідомлення. *Гуманізм. Людина. Свідомість* : матер. 27-х міжнар. людинознавчих філософських читань / Ред. колегія : В. С. Возняк (голов. ред.), О. А. Ткаченко, В. В. Лімонченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. С. 129–131.
38. Галян О. І. Педагогіка суб'єктності особистості як методологічна основа сучасного освітнього процесу. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матер. III міжнар. наук.-практ. конфер. (06–07 квітня 2016 р., м. Суми). Т. 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 240–243.

- 39.Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра: новий орієнтир освіти чи традиція вітчизняної психопедагогіки? *Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект* : матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (3–4 червня 2016 р., м. Львів). Львів, 2016. С. 45–49. (CD-диск).
- 40.Галян О. І. Розвиток суб'єктності як чинник забезпечення позитивного психічного здоров'я. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : зб. тез Всеукраїнської наук.-практ. конфер. (21 жовтня 2016 р., м. Львів) / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : ЛьвДУВС, 2016. С. 64–68.
- 41.Галян О. І. Формування у майбутніх педагогів поняття про суб'єктність особистості школяра. *Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі* : матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (28–29 жовтня 2016 р., м. Одеса). Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 11–12.
- 42.Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра у ціннісному вимірі : пошук педагогічних корелят. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (26–27 жовтня 2017 р., м. Дрогобич) / за заг. ред. М. М. Чепіль. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. С. 61–65.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

- 43.Галян О. І. Соціально-психологічні детермінанти виховання особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Т. VI. Вип. 2. С. 66–71.
- 44.Галян О. І. Особистісний розвиток молодших школярів як основа реалізації виховних технологій. *Динаміка наукових досліджень '2004* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конференції. Т. 2. Психологія. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. С. 18–19.

- 45.Галян О. І. Вияв особистісних змін у способах самоствердження підлітків. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матеріалів III міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2006. С. 87–91.
- 46.Галян О. І. Психологічний аналіз труднощів виховання дітей та молоді. *Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави* : тези доповідей та повідомлень учасників міжнар. наук.-практ. конфер. (22 листопада 2013 р., м. Львів). Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2013. С. 118–122.

З М І С Т

ВСТУП.....	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ШКОЛЯРА В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ДИСКУРСІ	41
1.1. Ідея суб'єктності особистості школяра як предмет науково-педагогічного пошуку: категорійно-поняттєве поле дослідження	41
1.2. Міждисциплінарність у дослідженні суб'єктності особистості.....	55
1.2.1. Специфіка міждисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності	55
1.2.2. Філософсько-світоглядний аспект осмислення суб'єктності	65
1.2.3. Суб'єктність особистості в психологічних студіях	75
1.3. Структурно-змістова модель суб'єктності особистості школяра	85
1.3.1. Теоретичні засади розробки концепту «суб'єктність особистості школяра» в педагогічній науці	85
1.3.2. Атрибути та практико-спрямовані конструкти суб'єктності особистості школяра.....	97
Висновки до розділу 1	110
РОЗДІЛ 2. ІДЕЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ТА ЇЇ ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НА ОСОБИСТІСТЬ ШКОЛЯРА В РЕТРОСПЕКТИВІ ХХ СТОЛІТТЯ	113
2.1. Витоки формування уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняному філософсько-педагогічному дискурсі	113
2.2. Екстраполяція ідеї суб'єктності на особистість школяра	130
2.3. Самодіяльність як формовияв суб'єктності школяра у вітчизняній педагогічній традиції ХХ століття.....	138
2.4. Динаміка складників психолого-педагогічної характеристики як джерело моніторингу особистісної суб'єктності школяра.....	153
2.5. Чинники генерування, розвитку та трансформації ідеї суб'єктності школяра в науковому дискурсі ХХ століття	160

Висновки до розділу 2	174
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ІДЕЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ ТА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ	177
3.1. Експлікація ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі початку ХХ століття.	177
3.1.1. Контекстуальний аналіз уявлень про суб'єктність школяра в ідеях вітчизняних педагогів Наддніпрянської України.....	177
3.1.2. Кореляти суб'єктності школяра в засадничих ідеях Київського педагогічного з'їзду (1916)	199
3.1.3. Статус суб'єктності школяра в педагогічному дискурсі добы Визвольних змагань (1917–1920 роки).....	207
3.2. Зміст суб'єктної проблематики в ідеях західноукраїнських педагогів та культурно-громадських діячів (початок ХХ століття – 1939 р.)	218
3.2.1. Ідеї західноукраїнських педагогів в історико-науковому дискурсі	218
3.2.2. Погляди на суб'єктність сутність школяра в матеріалах Першого Українського Педагогічного Конгресу (1935)	243
Висновки до розділу 3	250
РОЗДІЛ 4. СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ІДЕЄГЕНЕЗИ ВІТЧИЗНЯНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ 20—90-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	252
4.1. Репрезентація атрибутів суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі радянського періоду	252
4.1.1. Дитина як предмет дослідження вітчизняної науки 20–30-х років ХХ століття	252
4.1.2. Суб'єктність особистості школяра в педагогічних поглядах А. Макаренка та Г. Ващенко.....	277
4.2. Вітчизняний педагогічний дискурс 30–80-х років ХХ століття в модусі суб'єктності	293
4.3. Ідея суб'єктності у вітчизняних особистісно-орієнтованих технологіях	

виховання та навчання (досвід 90-х років XX століття)	331
Висновки до розділу 4	347
РОЗДІЛ 5. ПРОГНОЗНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА АНТИЦИПАЦІЯ	
РОЗВИТКУ ІДЕЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА	
В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ	349
5.1. Загальні закономірності розвитку ідеї суб'єктності особистості	
школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття.....	349
5.2. Перспективність розробки ідеї суб'єктності особистості школяра	
в умовах гуманітарної педагогічної парадигми.....	358
5.3. Інкорпорація принципу суб'єктності особистості школяра	
в освітньому процесі у систему педагогічної співдії	374
5.4. Динаміка вікових змін та евристичний потенціал ідеї суб'єктності	
особистості школяра у виховній співдії	385
5.5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя	
в галузі педагогіки суб'єктності як складник реалізації ідеї суб'єктності	
особистості школяра в сучасному освітньому процесі	402
Висновки до розділу 5	410
ВИСНОВКИ	412
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	418
ДОДАТКИ.....	481

ВСТУП

Актуальність дослідження. Виклики сучасного світу актуалізують потребу вдосконалення, а подекуди й суттєвої модернізації підготовки школярів до життєздійснення в умовах всепоглинаючої інформатизації та глобалізації суспільного буття. Здатність самореалізуватися, стати конкурентоспроможною для молодшої людини набуває значущості в контексті наповнення життя новим змістом, осмислення перспектив власного життєвого, особистісного і професійного самовизначення. З огляду на це зростає інтерес до освітньо-педагогічних проблем становлення особистості школяра в системі шкільного навчання, виховання та розвитку, де апріорі його суб'єктна позиція тривалий час визнавалася, але фактично залишалася малореалізованою. Беззаперечною є потреба створення такого освітнього середовища, яке сприяло б залученості школяра до процесу самотворення, активізації суб'єктнісної сутності його особистості, розвитку його індивідуальності, забезпечувало пізнання світу й себе в ньому, формування життєвих цінностей і смислів. Такий підхід до організації освітнього процесу детерміновано законами розвитку суспільних систем, цивілізаційними процесами, змінами наукових парадигм, реальною практикою педагогічної співдії. У сукупності вони визначають ставлення до школяра як суб'єкта діяльності та власного життя й експектації щодо способу його співбуття у просторі конкретного соціокультурного середовища відповідно до сформованих ціннісних настановлень, набутих моделей поведінки. Спрямованість на вироблення у суб'єкта учіння, виховання та розвитку власного, ціннісного ставлення до знання й до себе у процесі його засвоєння відповідає розвивальній, особистісній, смисло-орієнтованій стратегії організації освітнього процесу.

Означене зумовило використання у системі педагогічного знання поняття суб'єктності. Її статус визначено науковим обґрунтуванням потреби розглядати людину як унікальну особистість, яка пізнає навколишній світ, інтерпретує його відповідно до власного бачення, виявляє індивідуально-значуще ставлення

до нього, видозмінює дійсність та саму себе. В останні десятиліття у теорії та практиці реформування системи освіти розроблено низку нормативних документів («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017)), у яких суб'єктні характеристики школярів розглянуто як результат освітніх впливів та рушій їхніх змін. У них маніфестовано сприяння розвитку адекватної ідентичності школяра як стратега своєї активності, вільного в діях, із можливістю вибору та відповідального за наслідки своїх учинків. Створення умов для становлення суб'єктності визнано пріоритетом освітніх змін початку XXI століття. Відтак на часі перехід від декларованого до реального забезпечення фундаментальної потреби зростаючої особистості в саморозвиткові та самоздійсненні. Таке бачення суб'єктності школяра спрямовує перехід школи, що функціонує, на рівень школи, що розвивається й сприяє саморозвитку особистості.

У науково-теоретичній площині актуальність обґрунтування категорії «суб'єктність особистості школяра» для педагогічної науки викликана потребою оновлення засадничих питань освітньої політики. А звертання до історичної репрезентації вітчизняного педагогічного дискурсу XX століття забезпечує моделювання процесу розвитку ідеї суб'єктності з огляду на світоглядні, освітньо-технологічні та науково-педагогічні зміни української школи, що постає підґрунтям для конструктивного поступу в реалізації стратегії становлення сучасної освіти, забезпечення транспективності педагогічного знання. Питання практичного втілення ідеї суб'єктності актуалізовані визначенням оптимальних умов створення сприятливого освітнього середовища, у якому нові дискурси та смисли педагогічної співдії спрямовуються на розвиток суб'єктності особистості школярів, їх виховання активними і самодостатніми, формування у них особистісного світосприйняття на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань, розкриття їхнього особистісного потенціалу.

Звертання до вітчизняних педагогічних традицій минулого століття має значний пізнавально-виховний потенціал, адже забезпечує реконструкцію досвіду становлення ідеї суб'єктності особистості та її перетворення в пріоритетне завдання сучасної освіти. У зв'язку з цим привертає увагу розширення людинознавчої тематики в методологічному дискурсі ХХ – початку ХХ століття, де представлено філософські (В. Аршинов, М. Бердяєв, К. Войтила, С. Гончаров, Д. Зубова, В. Лепський, Н. Скотна, В. Скотний, Т. Тузова, Л. Шабатура та ін.); психологічні (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, О. Бондаренко, М. Боришевський, А. Брушлинський, О. Волкова, З. Карпенко, О. Осміна, В. Петровський, С. Рубінштейн, В. Татенко та ін.); педагогічні (А. Бойко, Є. Бондаревська, М. Боритко, А. Гурицька, О. Селіверстова, М. Стасяк, Р. Харре, А. Хоменко, Л. Хурло, С. Шехавцова, В. Ягупов та ін.) та соціологічні (О. Злобіна, Л. Сокур'янська, Я. Фаріна) аспекти проблеми суб'єктності особистості. Попри значну увагу до особистісної проблематики, питання становлення суб'єктності школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі представлено лише окремими публікаціями (О. Вишневський, Я. Кодлюк, О. Савченко, С. Савченко).

Здебільшого науковці аналізують суб'єктність як сформовану здатність, що виявляється на етапі підлітково-юнацького онтогенезу (О. Волкова, Ф. Мухаметзянова, С. Шехавцова та ін.). Це применшує значущість ранніх періодів розвитку особистості для здійснення нею своєї природної потреби в діяльному засвоєнні світу, що доведено в працях, які системно висвітлюють питання дитиноцентризму (П. Блонський, О. Вишневський, О. Квас, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.).

Формування уявлень про окремі аспекти суб'єктності, зокрема її атрибути чи сфери прояву досліджувалися багатьма педагогами та психологами. Предметом їхньої уваги були: пізнавальна діяльність та використання методів її активізації (А. Зільберштейн, В. Лозова, В. Онищук, В. Помагайба, О. Савченко та ін.), пізнавальні інтереси (О. Дусавицький); учіння як самостійна пізнавальна діяльність (Г. Балл, В. Давидов, Б. Коротяєв, Г. Костюк, С. Максименко,

О. Савченко та ін.); самостійність школяра (Є. Березняк, Б. Коротяєв, І. Федоренко та ін.); відповідальність як риса особистості (М. Левківський, А. Макаренко, М. Савчин, В. Сухомлинський та ін.); питання самовиховання та самоосвіти (І. Бех, Г. Ващенко, В. Галузинський, О. Захаренко, І. Зязюн, О. Киричук, А. Резнік, В. Сухомлинський та ін.).

Аналіз розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра ґрунтується на працях прихильників демократичних змін в освіті початку ХХ століття (К. Вентцель, Т. Лубенець, О. Музиченко, Я. Резнік, С. Русова, Я. Чепіга, С. Шацький та ін.), педологів (М. Басов, П. Блонский, О. Залужний, Г. Костюк, В. Протопопов, І. Соколянський та ін.), їх творчого осмислення та ретельного вивчення (Е. Байфорд, Г. Опанасюк, О. Шевчук, Т. Янченко та ін.).

Окремим, але вагомим є доробок культурно-освітніх діячів та педагогів західноукраїнських земель, де формувалася своєрідна, наповнена проблемами національної ідентичності ідея суб'єктності особистості школяра. У численних працях (А. Волошин, І. Герасимович, М. Кордуба, Д. Лукіянович, О. Попович, І. Ющишин, Я. Ярема та ін.) висвітлено мотивацію до становлення самостійної, вільної особистості, здатної творити історію власного народу.

Варті уваги дисертації сучасних дослідників історії української освіти, де конкретизовано тенденції розвитку ідей з урахуванням суб'єктного складника, зокрема самоврядування учнів у педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття (Т. Прибора), учнівського самоуправління в гімназіях Галичини у першій третині ХХ століття (О. Ворошук), самоосвіти школярів в історії вітчизняної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття (Л. Шапошникова), дослідження дитини в українській педології 20–30-х років ХХ століття (І. Болотнікова), теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття (А. Растрігіна), впливу ідей «нового виховання» на розвиток вітчизняної педагогіки (Г. Кемінь), освітніх реформ ХХ століття (Л. Березівська), реформування змісту загальної середньої освіти у середині 1960-х – початку 1980-х років (Л. Пироженко), розвитку інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України

в ХХ столітті (О. Попова) та вітчизняної педагогічної думки у другій половині ХХ століття (О. Вознюк).

Вагомим внеском у розроблення концептуальних підходів до оптимізації навчально-виховного процесу став досвід діяльності авторських шкіл, педагогічне новаторство (Н. Васильченко, М. Гузик, А. Сологуб, В. Репкін, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.).

Упродовж останніх років в Україні активізовано дослідження індивідуального та диференційованого підходів у вітчизняній школі впродовж ХХ століття (Л. Березівська, Н. Дічек, О. Міхно, О. Сухомлинська та ін.); формування особистісно-орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів у 1980-ті роки (Н. Дічек); історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів України наприкінці ХІХ – ХХ століття (В. Курило, О. Сухомлинська та ін.), де апріорі ставилося питання оптимізації освітнього процесу з урахуванням діяльного засвоєння дітьми соціокультурного досвіду.

Становленню суб'єктнісної проблематики у вітчизняному педагогічному дискурсі сприяли положення про гуманізацію освіти (О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сухомлинський та ін.); суб'єкт-суб'єктний підхід до педагогічної співдії (І. Бех, А. Бойко, М. Левківський, О. Ліннік та ін.) з його втіленням у методі «від серця до серця» (І. Янкович, О. Янкович); особистісно-зорієнтовану освіту (І. Бех, В. Ягупов та ін.) з її особистісно-розвивальним (І. Якиманська), суб'єкт-розвивальним контекстом (В. Петровський) та суб'єкт-діалогічною основою (О. Петренко).

З позиції сучасних підходів до модернізації освіти необхідність наукового аналізу проявів суб'єктності особистості школяра підтверджено низкою суперечностей, що виникли на шляху реалізації суб'єкт-орієнтованого підходу в педагогічній співдії. Насамперед це:

– важливість зміни схем мислєдіяльності в поглядах на суб'єктність особистості школяра та недостатнє обґрунтування теоретико-методологічних засад цього концепту в педагогічних дослідницьких програмах;

– формально-орієнтоване проектування педагогічних концепцій та потреба їх розроблення з урахуванням онтологічного, феноменологічного й аксіологічного аспектів суб'єктогенезу школяра;

– оптимізація освітньої ситуації на основі розширення можливостей набуття школярами суб'єктнісного досвіду (індивідуально-орієнтований педагогічний процес), становлення їхньої суб'єктності та реальна практика організації навчання, виховання й розвитку, де суб'єктну позицію лише декларовано;

– усвідомлення необхідності включення школяра в освітній процес і труднощі запровадження змістових та процесних інновацій в організацію його навчальної активності, пізнання, що спрямовані на саморозвиток особистості в умовах освітнього діалогу та виховної співдії.

Актуальність дослідження і водночас відсутність його системної розробки, необхідність формування цілісного погляду на суб'єктнісну проблематику в ретроспективі ідеєгенезу педагогічної науки ХХ століття та перспективі трансформації сучасної школи зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідної теми кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складової комплексної наукової проблеми **«Українська освіта у контексті європейських інтеграційних процесів»** (державний реєстраційний номер 0117U005400).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Іван Франка (протокол № 17 від 27 листопада 2014 року) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 26 грудня 2014 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати основні тенденції, зміст і закономірності розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ столітті та визначити теоретико-методологічні аспекти її реалізації в сучасній освітній моделі.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких основних **завдань**:

1. Обґрунтувати зміст категорії «суб'єктність особистості школяра» як педагогічного феномену, виявити концептуальні характеристики суб'єктності у міждисциплінарному дискурсі, специфіку її формовияву.
2. З'ясувати передумови екстраполяції ідеї суб'єктності як цивілізаційної цінності на особистість українського школяра ХХ століття.
3. Окреслити зміст репрезентації суб'єктності особистості школяра в ідеєгенезі вітчизняного педагогічного дискурсу ХХ століття.
4. Диференціювати критерійні ознаки та створити модель розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття.
5. Визначити загальні закономірності розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття.
6. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади розвитку суб'єктності особистості школяра в умовах побудови Нової української школи.

Об'єкт дослідження – теорія та практика становлення педагогічних ідей у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Предмет дослідження – розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття.

Концепція дослідження ґрунтується на положенні про зумовленість ідеї суб'єктності особистості українського школяра ХХ століття панівним освітнім ідеалом, науково-педагогічними підходами до обґрунтування умов реалізації освітніх завдань з урахуванням суб'єктнісного складника, світоглядною позицією науковців і педагогів-практиків щодо діяльного, внутрішньо зумовленого засвоєння школярами соціокультурного досвіду, оцінюванням

результатів їх самоактивності, які виразно репрезентовані в педагогічному дискурсі, а також філософських, суспільно-історичних, культурологічних, антропологічних, педагогічних та психологічних поглядах на особистість.

Дослідження розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра спирається на такі положення:

- педагогічний дискурс як цілісне та багатовимірне явище відображає реальну ситуацію освітніх перетворень, науково-педагогічні пошуки, в яких теоретико-методологічні та методичні засади теорії виховання, дидактики, осмислення освітніх і шкільних проблем набувають вираженої спрямованості, формують нове бачення підходів до розбудови освіти та школи, зокрема щодо позиції школяра в освітньому процесі;

- ідея суб'єктності особистості школяра передбачає цілісно-ціннісне ставлення до нього як до самоактивного й самодіяльного учасника педагогічної співдії. З огляду на це розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра представлений у вітчизняному педагогічному дискурсі як осмислення її на нових онтологічних, гносеологічних та аксіологічних засадах, а особливості реалізації – на теоретико-методологічному та педагогічно-технологічному рівнях;

- генеза ідеї суб'єктності особистості школяра у педагогічному дискурсі визначена світоглядними уявленнями про тип особистості та спільноти, які екстраполюються на підростаюче покоління, конкретно-політичними передумовами й умовами здійснення освітніх реформ та освітньої політики, заохочуваними на рівні педагогічно-технологічного обґрунтування стратегіями педагогічних впливів;

- ретроспектива вітчизняного педагогічного дискурсу ХХ століття сприяє визначенню змісту розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра в суспільно-особистісному, освітньо-науковому та учнівському профілях суб'єктності;

- закономірні тенденції розвитку ідеї суб'єктності особистості у педагогічному дискурсі ХХ століття орієнтують на необхідність її осмислення та визначення шляхів втілення на сучасному етапі освітніх змін: подолання

обмеженості змістового і процесного аспектів розуміння сутності суб'єктності, розгляду її як системотвірної ознаки педагогічних парадигм, теорій і освітніх моделей та практичної підготовки майбутніх учителів до реалізації суб'єкт-орієнтованої педагогічної співдії.

Методологічною основою дослідження є: системно-генетичний підхід до виявлення й аналізу тенденцій генерування та трансформації педагогічних ідей; базові положення феноменології в означенні предметного поля педагогічної реальності; синергетична парадигма обґрунтування багатомірності, самоорганізації, еволюції освітніх та педагогічних процесів і феноменів; інтерпретаційні стратегії філософської герменевтики як концептуального підходу в ретрансляції історико-педагогічного досвіду; теорія взаємозумовленості соціальних процесів, закономірностей їх розвитку та проєкції в педагогічному дискурсі; метатеоретичний рівень пізнання природи педагогічних поглядів; цивілізаційний і формаційний підходи в осмисленні освітніх систем; теорія розвитку та самодетермінації особистості. Застосування міждисциплінарного підходу уможливорює отримання інтегрованого, цілісного уявлення про суб'єктність в ідеєгенезі вітчизняного педагогічного дискурсу.

Дослідження втілює ідеї та положення аксіологічного, гуманітарного, гуманістичного, особистісно орієнтованого, антропологічного, технологічного, діяльнісного підходів.

Теоретичну основу дослідження становлять: методологія історико-педагогічних досліджень (А. Вихрущ, Е. Днепров, М. Євтух, В. Кравець, О. Петренко, О. Сухомлинська та ін.); історія розвитку освіти та педагогічної думки в Україні (Н. Дічек, Т. Завгородня, С. Золотухіна, В. Кемінь, В. Курило, М. Пантюк, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Чепіль, М. Ярмаченко та ін.); концепція педагогічного дискурсу як структурно-семіотичного дослідження та філософсько-методологічної стратегії в гуманітарних науках (В. Морозов), філософські студії особистісної проблематики (М. Бердяєв, К. Войтила, Г. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, Й. Фіхте та ін.); філософські теорії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, М. Романенко, Н. Скотна,

В. Скотний та ін.); фундаментальні положення про розвиток та становлення особистості (Л. Виготський, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.), її розгляд як суб'єкта пізнання, діяльності та самоздійснення (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, А. Брушлинський, З. Карпенко, В. Петровський, В. Татенко та ін.); положення теорії розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Савченко та ін.); ідея гуманізації та демократизації освітнього процесу, його особистісної орієнтованості (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, О. Вишневський, С. Гончаренко, О. Ліннік, І. Якиманська, О. Янченко та ін.); положення законодавчих документів, у яких відображено питання розвитку суб'єктності особистості школяра (чинний Закон України «Про освіту», концепція «Нова українська школа» (2016), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»).

Методи дослідження. Багатоаспектний характер досліджуваної проблеми зумовив використання комплексу загальнонаукових та спеціальних методів, зокрема: *пошуково-бібліографічного* (для підбору та систематизації джерел фактичного матеріалу, у яких простежено висвітлення феноменологічних ознак суб'єктності); *історико-ретроспективного* (для визначення ступеня наукового осмислення та аналізу особливостей екстраполяції ідеї суб'єктності на особистість школяра та репрезентації ідеї суб'єктності у вітчизняному педагогічному дискурсі досліджуваного періоду); *історико-генезного* (для визначення передумов, причин і умов генерування, розвитку та трансформації ідеї суб'єктності школяра); *методу категоризації* (для окреслення предметної площини наукового аналізу поняття «суб'єктність особистості школяра»); *методу теоретичного аналізу та синтезу* (для аналітичного вивчення та обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження суб'єктності проблематики у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі); *персоналістично-біографічного* (для дослідження поглядів відомих педагогів, освітньо-культурних та громадських діячів на питання розвитку суб'єктності дітей і молоді); *компонентно-структурного та функціонально-структурного* (для інтерпретації структурно-змістової моделі суб'єктності особистості

школяра); *герменевтичного* (для осмислення ідеї суб'єктності особистості школяра з огляду сутність її онтологічних, гносеологічних та аксіологічних засад); *моделювання* (для логічного конструювання змістових аспектів розвитку ідеї суб'єктності особистості українського школяра в суспільно-особистісному, освітньо-науковому та учнівському профілях); *контент-аналізу* (для формалізованого вивчення джерельної бази з метою якісної інтерпретації представлених у ній атрибутивних ознак суб'єктності та показників самодіяльності школярів).

Джерельна база дослідження. *Першу групу* джерел склали оригінальні видання вітчизняної історико-педагогічної літератури досліджуваного періоду; праці вітчизняних учених, філософів, педагогів, політиків, культурно-освітніх діячів: С. Балея, М. Бердяєва, П. Блонського, Г. Ващенко, А. Волошина, О. Залужного, А. Зільберштейна, Б. Коротяєва, Г. Костюка, Т. Лубенця А. Макаренка, Я. Мамонтова, О. Музиченка, І. Огієнка, О. Полянського, Я. Резніка, С. Русової, О. Селіхановича, І. Сікорського, С. Сірополка, І. Соколянського, В. Сухомлинського, П. Чамати, Я. Чепіги, В. Шаталова, І. Ющишина, Я. Яреми та інших, у яких висвітлювалися питання активності та саморуху особистості, важливості створення умов для реалізації нею потенційної здатності виявляти діяльно-перетворювальне ставлення до довкілля; навчальні видання з педагогіки, педології та психології.

До *другої групи* джерел увійшли офіційні матеріали: законодавчі та нормативні акти, урядові постанови і розпорядження з питань освіти, статuti навчальних закладів України ХХ століття.

Третю групу склала педагогічна, психологічна та суспільно-політична періодика («Буковина», «Вестник воспитания», «Визвольний шлях», «Виробнича думка : тиж. дод. до газ. «Народний учитель»», «Вільна українська школа», «Вопросы психологии», «Вопросы философии и психологии», «Діло», «Журнал Министерства народного просвещения», «Історико-педагогічний альманах», «Известия», «Каменярі», «Наша школа», «Освіта», «Освіта України», «Педагогіка і психологія», «Педагогика» «Подкарпатська Русь»,

«Початкова школа», «Психологический журнал», «Радянська освіта», «Рідна школа», «Русская школа», «Світло», «Січ», «Советская педагогика», «Советская школа», «Соціальне виховання», «Шлях виховання і навчання», «Шлях освіти», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», «Ученые записки Высшей школы Одессы», «Учитель», «Учитель. Прил. «Урядового Вѣстника шк. оддѣла цив. управы Подк. Руси», «Учительське слово», «Филологические записки», «Філософія освіти», «Muzeum», «Wolna Szkoła», «Echo nauczycielskie», «Bukowiner Schule») і публіцистика досліджуваного періоду.

Четверту групу представлено архівними матеріалами Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО) (фонд 166, справи: 239, 383, 385, 388, 467, 525, 937, 1344, 1599, 1619, 2348, 8876, 8928, 8929, 9347), Центрального державного історичного архіву України м. Львова (фонд 445), Центрального державного архіву зарубіжної україніки.

Досліджувалися фонди Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського (фонд 179), Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника, Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України імені В. Сухомлинського, Педагогічного музею НАПН України, а також Internet-ресурси, які містять оцифровані видання наукової літератури XX століття.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з 1900-го по 2000-й роки. Саме у XX столітті з його кардинальними суспільно-політичними подіями, освітньо-технологічними змінами формувалося історично актуальне становлення знання про детермінацію активності особистості, її здатність не тільки реагувати на виклики життя, а і діяти в ньому, тобто виявляти суб'єктність. Розвиток ідеї про суб'єктність особистості школяра на матеріалі вітчизняного педагогічного дискурсу XX століття не був об'єктом системного аналізу.

Нижню межу – початок XX століття – обґрунтовано розробленням засадничих питань реформування середньої школи, започаткованої в 1899 року

міністром народної освіти М. Боголеповим та підтриманої його наступником П. Ванновським на теренах Російської імперії, до складу якої входила Наддніпрянська Україна. Проект змін в освіті відображав світові тенденції прогресивного педагогічного руху та соціальний запит на підготовку людини до життя в індустріальному суспільстві, що актуалізувало питання розвитку самодіяльної основи пізнання школярами дійсності, врахування їх індивідуальних особливостей у навчанні та вихованні, можливість створення загальноосвітніх закладів нового типу. Водночас на зламі XIX та XX століть на території Східної Галичини – частини України в теперішніх її межах – активно розвивалися реформаторські педагогічні рухи за «нове виховання». Провідними для них стали ідеї педоцентризму, самостійної діяльності особистості, її внутрішньо зумовленої активності, що протиставлялися традиційній освітній системі та детермінували організацію «нових шкіл». Виникнення поряд із цим інституціоналізованих форм молодіжних («Сокіл» (1894), «Січ» (1900)) та дитячо-юнацьких («Пласт» (1911)) товариств визначило пріоритетність суб'єктного складника у вихованні свідомого громадянина.

Початок XXI століття визначив *верхню межу*. Аналіз вітчизняного педагогічного дискурсу цього періоду («Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» (2001), «Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001)) засвідчив перехід від декларованої суб'єктності, або її дефіцитарних форм, до визнання пріоритетності в розробленні питань модернізації освітньої системи з урахуванням здатності та прагнення дітей і молоді до саморозвитку, самореалізації та самоздійснення, що ставить нові дослідницькі завдання відповідно до освітніх потреб сьогодення.

Наукова новизна та теоретичне значення дисертаційної роботи полягає у тому, що:

вперше предметом цілісного та системного аналізу став розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття і його категорійно-поняттєве поле; змодельовано компоненти розвитку ідеї суб'єктності особистості українського школяра XX століття, а

саме: джерельна база, що відображає світоглядні узагальнення і науково-педагогічні погляди на суб'єктність особистості в тогочасній термінології, тип ідеї, у якому формується уявлення про параметри і сфери вияву суб'єктнісних атрибутів, та властивий їй профіль; на основі міждисциплінарного підходу здійснено теоретико-методологічне обґрунтування категорії «суб'єктність особистості школяра» у педагогічній науці, розроблено теоретичні засади її інтерпретації як педагогічного феномену; створено структурно-змістову модель суб'єктності особистості школяра, блоки якої (чинники розвитку, атрибутивні характеристики та практико-спрямовані конструкти) слугували емпіричними одиницями аналізу тенденцій розвитку ідеї суб'єктності школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття; визначено спрямованість змін суспільно-особистісного, освітньо-наукового та учнівського профілів суб'єктності школяра упродовж ХХ століття, розкрито змістові аспекти розгляду суб'єктності в ідеєгенезі вітчизняного педагогічного дискурсу ХХ століття; виокремлено закономірності розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у досліджуваному періоді; схарактеризовано методологічний принцип суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі, за яким дитину визнано здатною до внутрішньої самоорганізації, осмисленого існування (за критеріями віку), прагнення до самовияву в умовах стимулювання та підтримки з боку дорослого її активно-ініціативного, усвідомленого та відповідального засвоєння соціокультурного досвіду, формування життєвих цінностей та смислів;

обґрунтовано підходи до інтерпретації суб'єктних характеристик особистості; теоретико-методологічні аспекти реалізації ідеї суб'єктності в умовах трансформації цілей і завдань навчання, виховання та розвитку сучасних школярів;

удосконалено уявлення про детермінованість розвитку ідеї суб'єктності школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття суспільно-історичними, політичними, світоглядними, культурно-освітніми (етнічні, соціальні, психологічні, технологічні) умовами реалізації завдань навчання, виховання та розвитку дітей і молоді; знання про вплив педагогічного

новаторства, демократичних, прогресивних педагогічних поглядів на забезпечення здатності школяра актуалізувати й оптимально використати власні ресурси та зовнішні умови для розв'язання освітніх або життєвих завдань, формування його відповідального ставлення до власного навчання, виховання і розвитку;

набули подальшого розвитку уявлення про тенденції розвитку вітчизняного педагогічного дискурсу в ХХ столітті; ідеї гуманізації, демократизації та гуманітаризації освітнього процесу; прикладні питання врахування вікових особливостей школярів у виховній співдії з огляду на потребу розвитку їхньої суб'єктності; доцільності підготовки майбутніх педагогів до реалізації суб'єкт-орієнтованого, суб'єкт-розвивального підходу в роботі з дітьми, прийняття разом з ними взаємної відповідальності за сконструйований освітній контекст.

До наукового обігу *введено* поняття «педагогіка суб'єктності», що репрезентує новий напрям педагогіки та розкриває предметний зміст оновленої парадигми суб'єкт-розвивального освітнього процесу.

Практичну цінність виконаного дослідження визначає запровадження розробленої навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності», яка спрямована на формування професійної культури майбутніх педагогів, їх підготовки до реалізації суб'єкт-орієнтованих технологій навчання, виховання та розвитку школярів. Обґрунтовані засадничі питання розвитку суб'єктності особистості сприятимуть осмисленню важливості створення в освітньому середовищі оптимальних умов для саморозкриття дітей і молоді, їх самовизначення та саморозвитку, а також окреслення шляхів забезпечення можливості втілення ними активної позиції в педагогічній співдії. Матеріали й узагальнення дисертації ляжуть в основу навчальних видань з історії педагогіки та педагогіки, а окремі положення слугуватимуть подальшому розробленню дослідницьких програм аналізу тенденцій розвитку наукової думки щодо суб'єктних проявів особистості школяра та педагога, моделей їх взаємодії, в яких реалізується ідея суб'єктності.

Результати проведеного дослідження **впроваджено** в навчальний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/307 від 02.02.2018 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 21/03 від 12.02.2018 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 411 від 09.01.2018), Херсонського державного університету (довідка № 19-31/169 від 06.02.2018 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/01-49/3 від 05.02.2018 р.), Рівненського гуманітарного університету (довідка № 24-01-12 від 25.01.2018 р.), Українського католицького університету (довідка № 42/18 від 05.02.2018 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 3690 від 29.12.2017 р.), Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради (довідка № 33/01-18 від 02.02.2018 р.), Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський педагогічний коледж імені Івана Филипчака» (довідка № 04.12/44 від 05.02.2018 р.).

Апробація результатів роботи. Основні теоретичні положення дисертації і результати дослідження обговорено на кафедрі загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2014–2017) та викладено в доповідях на конференціях різного рівня:

– *міжнародних, проведених в Україні*: Другій Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні» (Дрогобич, 2005), Міжнародній науково-практичній конференції «Молодіжна політика: проблеми і перспективи» (Дрогобич, 2006; 2007), Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читаннях (Київ, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (Одеса, 2015), 27-х Міжнародних людинознавчих філософських читаннях (Дрогобич, 2015), Міжнародній науковій конференції «Виховання у контексті цивілізаційних

процесів: вітчизняний і зарубіжний досвід» (Дрогобич, 2016), III Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект» (Львів, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (Одеса, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (Луцьк, 2016), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми підготовки вчителя і його професійного удосконалення» (Чернігів, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна початкова освіта: проблеми, теорія та практика» (Дрогобич, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст» (Дрогобич, 2017);

– *міжнародних, проведених за кордоном*: Міжнародній науково-практичній конференції «Aktualne problemy w współczesnej nauki» (Warszawa, Polska, 2013), Scientific and Professional Conference «Modern problems of education and science – 2015» (Budapest, Hungary, 2015), Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z udziałem Gości Zagranicznych «Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka» (Lublin, Polska, 2015), Roland Barthes VIII International Scientific Conference «The Problems of Empirical Research in Psychology and Humanities» (to the 100th anniversary of the birth of Roland Barthes) to be held in the framework of European Academic Assembly – 2015–2016 (Krakow, Poland, 2016), Międzynarodowej Konferencji Naukowej «Na pograniczach kultur i narodów. Gospodarka – społeczeństwo – kultura» (Sanok, Polska, 2016);

– *всеукраїнських*: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічні детермінанти становлення громадянськості сучасної молоді у контексті спадщини А.Макаренка» (Київ – Полтава, 2004), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно-орієнтованому освітньому середовищі» (Київ, 2015 р.),

Всеукраїнській науково-практичній конференції «Виховна робота з дітьми: теорія і практика» (Дрогобич, 2017), науковому семінарі «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2017), теоретико-практичному семінарі «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (Львів, 2017);

– *регіональних*: «Методика Марії Монтессорі: історико-психологічний аналіз становлення та практика реалізації в роботі з дітьми з особливими потребами» (Дрогобич, 2016).

Публікації. Результати дослідження викладено в 46 одноосібних друкованих публікаціях, серед яких 1 монографія, 1 розділ у колективній монографії, 3 навчальні посібники, 26 статей у провідних фахових виданнях України, періодичних виданнях іноземних держав та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз, 15 статей і тез апробаційного характеру.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя» захищена 21 червня 1999 року на засіданні спеціалізованої вченої ради в Інституті психології імені Г. Костюка АПН України. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (711 найменувань, із них – 55 іноземними мовами) та 14 додатків. Дисертація містить 4 таблиці, 8 рисунків (один у тексті повністю займає площу сторінки). Загальний обсяг роботи – 549 сторінок, обсяг основного тексту – 394 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ШКОЛЯРА В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ДИСКУРСІ

Розділ містить обґрунтування категорійного статусу суб'єктності особистості школяра як феномену педагогічної науки та практики. На основі аналізу поняттєвих груп визначено предметну спрямованість дослідження. Запропонований контекст осмислення суб'єктності особистості доповнює її аналіз у міждисциплінарному аспекті з акцентом на філософсько-світоглядному та психологічному розумінні. Окрім гносеологічної інтерпретації акцентовано доцільність онтофеноменологічної постановки проблеми суб'єктності як здатності особистості актуалізувати зовнішні та внутрішні можливості для ефективного життєвого самовтілення. Операціоналізацію концепту «суб'єктність особистості школяра» забезпечено розробленою структурно-змістовою моделлю, елементи якої містять системно-організовану сукупність чинників, атрибутивних характеристик та практико-спрямованих конструктів цієї категорії. Їхнє виокремлення слугує орієнтирами дослідження тенденцій розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття.

1.1. Ідея суб'єктності особистості школяра як предмет науково-педагогічного пошуку: категорійно-поняттєве поле дослідження

Актуальність звернення до феномену суб'єктності з позиції сучасної педагогічної науки впливає з необхідності подолати обмеженість двох тенденцій: по-перше, постмодерного «знищення суб'єкта» з 1960-х років через масову деперсоналізацію та, по-друге, надмірного суб'єктивізму нових соціальних практик, зорієнтованих на флексибельну (гнучку), багаторольову та багатofункційну поведінку.

У сучасних наукових розвідках акцентовано на тих проблемних сферах, у яких розуміння суб'єкта набуває нового смислу: ставлення до філософського світобачення «смерті суб'єкта» [591]; суб'єкт в умовах мережових співдій; межі активності суб'єкта у відкритому світі з урахуванням його ціннісних, інтелектуальних, творчих та інших параметрів; стратегії суб'єктивації, можливі за умов переходу від індустріального до інформаційного суспільства. Усі вони укорінені на ідеї суб'єктності як системотворчого компонента нового підходу до буття, яке нині розуміють різнорівнево – водночас ментальне і фізичне, індивідуальне та соціальне, вільне та детерміноване. І власне суб'єктність дає змогу сучасній людині бути, за термінами дискурсного аналізу, і виконавцем (актором як реалізатором) свого життя, і рефлексивним агентом його творення. З огляду на сказане виникає потреба дослідити, як суб'єктність розвинулася до поєднання в собі характеристик, з одного боку, реальної живої людини (індивіда, особистості, індивідуальності) та, з іншого – гносеологічного суб'єкта, який еволюціонував у науковій картині світу з урахуванням соціокультурного контексту сучасності. Витоки актуальної постнекласичної суб'єктності можна знайти в педагогічному дискурсі минулого століття, у якому цілісно оформилася сама ідея суб'єктності та позначилася (конкретно) на розвитку суб'єктності школяра.

Як показує аналіз історичних джерел і останніх науково-педагогічних публікацій [97; 278; 302; 449; 572], категорійно-поняттєве поле дослідження суб'єктності школяра (зміст, атрибути, критерії та показники) нерівномірно представлено в педагогічному дискурсі ХХ століття. По-перше, детермінація ідеї суб'єктності особистості в прямому формулюванні майже відсутня в науково-педагогічному переліку досліджуваних проблем. Чималий інтерес для сучасників становлять питання окремих проявів активності й самоактивності особистості в навчанні та вихованні (І. Кучинська [302], Т. Прибора [449], Л. Шапошникова [627] та ін.), які можуть поставати в контексті цілісного погляду на суб'єктні характеристики школярів як елементи або й системотвірні ознаки. В обраних для аналізу хронологічних межах окреслено основні

суспільно-політичні детермінанти та педагогічні засади формування уявлень щодо реалізації школярами власних можливостей. Однак синтезувати ці міждисциплінарні положення для педагогічного окреслення логіки становлення суб'єктності школяра в ХХ столітті можна лише ввівши єдиний для них (спільний) тезаурус дослідження – визначити його категорійно-поняттєве поле.

Найбільш загальні закономірні зв'язки й відношення, досліджувані в контексті розвитку ідеї суб'єктності школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття, відбито трьома основними логічними поняттями, кожне з яких означає розряд предметів цього наукового пошуку за важливою спільною ознакою. Йдеться про три науково-педагогічні категорії, що розкривають предметну спрямованість дослідження: перша з них – «розвиток ідеї», друга – «суб'єктність особистості школяра», третя – «педагогічний дискурс ХХ століття» (див. рис. 1.1). Навколо них об'єднано розлогі поняттєві групи, що охоплюють насамперед результати узагальнень істотних ознак предмета цього дослідження, далі – специфіку розуміння їх у контексті власне педагогічного досвіду і, нарешті, сукупність поглядів науково-педагогічного товариства на розвиток ідеї суб'єктності школяра. Це – рівень наукових понять, об'єднаних указаними категоріями. Терміносистему кожної з них ми визначили з урахуванням цілісного підходу до висвітлення взаємозумовлених феноменів, у яких презентовано історико-педагогічний контекст предмета дослідження.

Категорія *«розвиток ідеї»* є розрядом понять, що окреслюють: а) дію з удосконалення світоглядного принципу як основної думки з-поміж різних міркувань щодо предмета суб'єктності; б) процес її поступальних змін (як-от задум, план, намір, трансформація думки); в) результат її переходу до якісно вищого стану (ступінь зрілості цієї ідеї). Звідси поняттями, що належать до цієї категорійної групи, є: передумови, причини й умови як детермінанти розвитку; генерування, апробація, впровадження і трансформація ідеї, а також її наукова обґрунтованість, оформленість у вузько-педагогічному тезаурусі, поширеність і соціально-культурна зрілість, процесна (за призначенням) модель ідеї як основні тенденції динаміки її розвитку; спрямованість, орієнтація,

методологічний вектор предметного наповнення, змістова (за призначенням) модель ідеї як основні характеристики змісту її розвитку; параметри, критерії та показники розвитку ідеї.

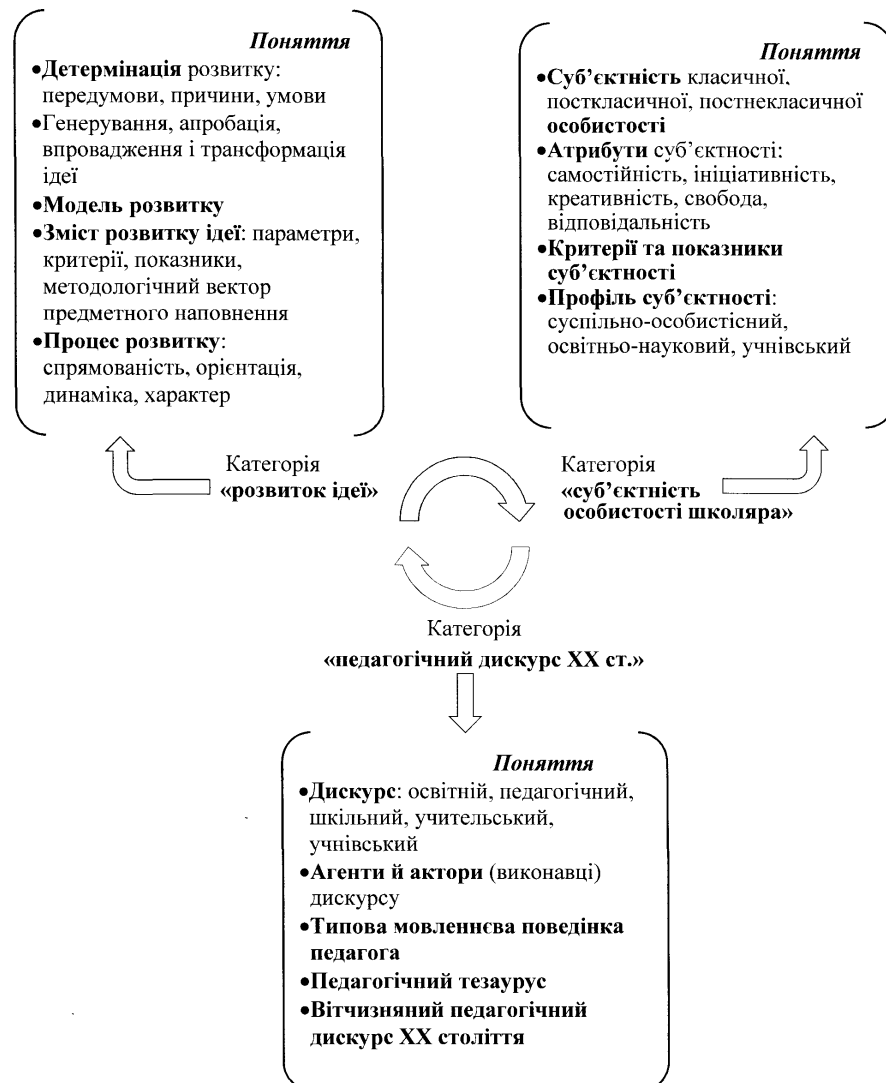


Рис. 1.1. Категорійно-поняттєве поле дослідження розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра в педагогічному дискурсі XX ст.

З огляду на осмислення педагогічної ідеї як концептуальної моделі, задуму, які орієнтують педагогічну науку і практику на досягнення конкретної мети, можемо стверджувати, що *ідея суб'єктності особистості школяра* передбачає цілісно-ціннісне ставлення до нього як до самоактивного й самодіяльного учасника навчально-виховної співдії. Означене дає підстави визначити *розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра* як набуття нею

(ідеєю) нових якостей, осмислення її на нових онтологічних, гносеологічних та аксіологічних засадах і зумовлених новими функціями особливостей її реалізації на теоретико-методологічному та педагогічно-технологічному рівнях.

У контексті змістового та структурного аналізу категорії «розвиток ідеї» цікавим є дослідження І. Кучинської [302], яке, на наш погляд, презентує цілісне бачення та підходи до систематизації уявлень про розвиток ідеї на прикладі громадянського виховання другої половини XIX – 30-х рр. XX століття. Йдеться про змодельовану авторкою ситуацію, у якій окреслено такі складники: 1) ретроспективно-концептуальний інваріант (періоди; особливості змісту навчальних програм, форм і методів навчально-виховного процесу; концептуальні уявлення громадянського виховання; причини становлення й розвитку ідей виховання громадянськості); 2) процесуально-методичний інваріант (основні шляхи розвитку ідей громадянського виховання; форми, методи та засоби громадянського виховання); 3) кінцевий результат – громадянська вихованість особистості [302, с. 10]. Використання їх як орієнтиру для дослідження розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття видається нам доволі перспективним.

Вартим уваги є запропонований Н. Репіною [482] підхід до розкриття генези педагогічної ідеї від її первинних до розвинутих форм. Це насамперед виникнення передумов, які детермінують потребу реалізації конкретної форми педагогічного процесу, поява педагогічних уявлень, розвиток (визначення основних положень, розробка підходів їх втілення в освітньому процесі) і становлення (формування цілісної педагогічної концепції) конкретного педагогічного феномену [Там само]. Історико-генетичний аналіз, на якому ґрунтується дослідження за цим алгоритмом, дає змогу, на наш погляд, об'єктивно й комплексно дослідити зародження та розгортання педагогічної ідеї, що поступово стає теорією й концептуальним підходом до практики організації педагогічного процесу.

Поняття «детермінація розвитку ідеї» розкриває попередню умову її виникнення (передумову її зародження), спричинення та подальшу зумовленість розвитку ідеї (характеризує якість, характер і специфіку її змін, обставини, за яких ідея розвивається). Окреслене охоплює систему детермінант (зовнішніх щодо предмета дослідження), аналіз яких сприятиме окресленню напрямів, сутнісних ознак видозмін і трансформацій процесу ідеєтворення.

Тенденції розгляду в історико-педагогічному дискурсі важливих питань освітньої галузі уможливили висновування, що ідея суб'єктності особистості школяра може бути детермінованою з огляду на: по-перше, її спричиненість світоглядною позицією нового / старого типу особистості та спільноти; по-друге, суспільно-історичні (конкретно-політичні) передумови освітніх реформ; по-третє, культурні (зокрема етнічні, релігійні, соціальні, психологічні, технологічні тощо) умови реалізації педагогічних впливів. Така логіка аналізу виводить детермінацію досліджуваного феномену в три площини: а) філософську (методологічну), системою координат якої є цивілізаційних тип особистості (класична, модерна, постмодерна) та суспільства (монархічне, індустріальне, ринкове, демократичне, інформаційно-технологічне); б) освітньо-політичну, розгорнуту на осях державної освітньої політики та освітніх реформ; в) педагогічно-технологічну, яка охоплює змістово-процесний бік навчального, виховного та розвивального впливів педагога, а також результатно-оцінювальний бік педагогічного впливу, представлений психологічними новоутвореннями учня та змінами педагогічної ситуації.

Під *моделлю розвитку ідеї* розуміємо спрощену систему вербалізації істотних поступальних змін світоглядних узагальнень і науково-педагогічних міркувань щодо суб'єктності особистості школяра в ХХ столітті. Ця система є засобом пізнання властивостей, механізмів, закономірностей та особливостей розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра в різні періоди ХХ століття. Йдеться про *концептуальну модель* розвитку ідеї суб'єктності, у якій представлено: зміни у способах міркувань і світоглядних поглядах педагогів ХХ століття, спрямованих на досягнення особистістю школяра повної

суб'єктнісної самореалізації; суспільно-історичні, освітні, науково-педагогічні та педагогічно-технологічні явища, що забезпечили розвиток ідеї суб'єктності; опис істотних для педагогічного дискурсу ХХ століття параметрів та змінних атрибутів (лат. *attribution* – приписування, ознака) суб'єктності школяра.

Науково-педагогічна категорія **«суб'єктність особистості школяра»** змістово відрізняється від психологічного та соціологічного аналогів. З одного боку, сучасна педагогіка спирається на психологічне розуміння суб'єктності як здатності неповторної індивідуальності, не обмежуючись ним, а з іншого – приймає соціологічний постулат про суб'єктність як соціально-типову якість особистості, яка постає водночас об'єктом і суб'єктом соціальних відносин [577]. Імпонує також багаторівнева структура соціальної суб'єктності Л. Сокур'янської, де диспозиційна суб'єктність є «схильністю особистості ... до самостійної та відповідальної ... діяльності, яка знаходить своє відображення у відповідній системі цінностей і ціннісних орієнтацій, а також настановлень на актуалізацію життєвої стратегії самореалізації», тоді як актуалізована суб'єктність містить суб'єктну диспозицію та «обов'язково передбачає певний рівень підготовленості до здійснення життєвої стратегії самореалізації (відповідну освіту, вміння та навички професійної, політичної діяльності тощо) і власне активну, цілеспрямовану, самостійну, творчу, відповідальну діяльність у різних сферах» [539, с. 163].

Уважаємо, що є ще одна площина аналізу суб'єктності особистості – прагнення людини до саморозвитку. Підтверджує нашу думку узагальнення К. Абульханової щодо здатності суб'єкта до використання власних психічних і особистісних функціональних можливостей для розв'язання суперечностей діяльнісного й особистісного характеру як його визначального критерію [5]. А екзистенційною умовою суб'єктного статусу, на думку С. Рубінштейна, є усвідомлення особистістю можливості вибору або самовизначення в різних сферах індивідуальної життєдіяльності [491]. Однак найповніше цю позицію обстоює К. Абульханова: суб'єкт є суб'єктом не тому, що досконалий, а завдяки прагненню до досконалості [6]. На таку особистісну якість у

суб'єктному статусі вказував С. Франк, виокремлюючи творчі зусилля людини, які дають змогу продуктивно долати гнітюче відчуття буденності індивідуального життя [588].

Опертя на філософську концепцію суб'єктності П. Рікера дає змогу у бутті суб'єкта виділити два модуси – самість і тотожність – як самостійні моделі постійності в часі або збереження ідентичності [226].

Сучасна педагогічна наука синтезувала соціологічні досягнення в дослідженні особистості як суб'єкта соціальних змін [224] і психологічні здобутки в технологіях особистісного самотворення [59; 295; 296; 301]. Однак найбільш цінним у нашому дослідженні є історико-педагогічна інтерпретація суб'єктності школяра як мети й засобу освітніх впливів на його особистість. З одного боку, суб'єктність (або її атрибути (маркери)) є складником: по-перше, знань, умінь, навичок, компетентностей, здобутих у процесі навчання; по-друге, виховного ідеалу; по-третє, особистісних новоутворень розвитку. З іншого боку, суб'єктність як особистісна здатність слугує засобом навчання, взаємо- та самонавчання, виховання, взаємо- та самовиховання, розвитку, взаємо- та саморозвитку, який (засіб) забезпечує досягнення освітніх цілей (навчальних компетентностей, вихованих еталонних рис, нормативно-культурних новоутворень особистості). Таке уявлення про суб'єктність допоможе простежити динаміку цього явища в контексті суспільно-історичних та освітньо-технологічних змін української школи впродовж XX століття.

Загалом *суб'єктність* розуміємо як *здатність оптимально актуалізувати зовнішні (соціальні, просторово-часові, фізичні тощо) та внутрішні (психічні, особистісні, духовні) можливості, адекватно інтегрувати актуальну ситуацію з перспективою ефективного (продуктивного) життєвого самовтілення особистості*. Зміст цього поняття, на нашу думку, охоплює смислове поле індивідуального сприймання, розуміння, прийняття й оптимізації (трансформації) особистістю світу, життя (буття загалом) та себе, яке (поле) водночас є і особистісним (а також суспільним, культурним) резервом (диспозицією, можливістю),

і інтенціональною спроможністю та іманентною здатністю тут і зараз опредмечуватися, екстеріоризуватися, індивідуалізуватися, втілюватися в природному та культурному бутті людства. Педагогічний феномен суб'єктності особистості полягає у визнанні та реалізації школярем себе як життєвої (цивілізаційної) цінності (виховний ідеал уже в мені), автора своєї особистості та свого життя (самонавчання, самовиховання і саморозвиток), агента творчого впливу на середовище (я створюю життєвий світ замість адаптаційної самодеформації).

Суб'єктність, на нашу думку, пов'язана із ситуаціонізмом і суб'єктивною інтерпретацією (терміни Л. Росса та Р. Нісбетта [490]) як принципами усвідомлення буття класичними й модерними особистостями. Якраз у здатності усвідомити об'єктивно неминуче й урахувати це у своїх діях і полягає *суб'єктність класичної особистості*. Однак *посткласична* особистість розвинула свою суб'єктність до здатності усвідомлювати різні можливості інтерпретації ситуації (побачити неприреченість) і робити власний вибір (вигідного й успішного виходу з об'єктивної ситуації). Нині здатність особистості долати обмеження (опір) і ситуаційних чинників, і соціальних маніпуляцій, і навіть власних диспозицій та упереджень є сучасним проявом її суб'єктності. Якщо стара термінологія К. Левіна обходилася словом «канал» (канальний фактор) для позначення плану (інтелектуальної карти на основі перцептивного поля), через який наміри перетворювалися на реальні дії (канал поєднував об'єктивну ситуацію та суб'єктивні потреби), то в нинішньому методологічному тезаурусі *постнекласичної* особистості термін «антиципація» (передбачення, прогнозування, планування) поступився більш актуальному – «створення» (моделювання, формування, трансформація) бажаної ситуації. Це означає, що зміст поняття суб'єктності розвинувся разом зі змінами її носія – особистості як типового й показового представника своєї епохи.

Важливим для дослідження змістовим рядом у категорії «суб'єктність» вважаємо її дефінітивні критерії, або поняття «атрибути суб'єктності (маркери)». Це базові ознаки особистості – самостійність, ініціативність,

креативність, свобода та відповідальність. Їх виокремлення уможливлює вивчення суб'єктнісних проявів школяра та емпірично доводить існування феномену суб'єктності в її аксіосоціальному вимірі. Крім того, конкретизація її атрибутивних ознак відповідно до віку розкриває основні зміни в здатності особистості набувати досвіду суб'єктної поведінки та формування в неї суб'єктнісної компетентності, тобто розвиток суб'єктності. А це, своєю чергою, ставить питання про створення педагогічно доцільних умов для її розгортання.

Однією з робочих категорій розряду «суб'єктність особистості» є «*профіль суб'єктності*». Це узагальнене поняття охоплює різнобічну характеристику та окреслює особливості розвитку атрибутів суб'єктності. З огляду на специфіку її прояву диференціюємо три профілі. *Суспільно-особистісний* профіль містить типові ознаки особистості як представника цивілізації; *освітньо-науковий профіль* відображає виховний ідеал, компетентності та нормативний рівень розвитку, приписи соціальної ролі школяра; *учнівський профіль* суб'єктності забезпечується залученням школяра до конкретного освітнього процесу та його особистісної самореалізації (рис. 1.2).

Розглядаючи поняття «школяр» як інституційовану соціальну роль [166], можемо означити суб'єктність у специфічному профілі рольової структури його особистості та тих критеріїв, за якими він диференційований:

1. Прояв суб'єктнісних маркерів у *суспільно-педагогічній моделі ідеальної особистості* як мети освітніх впливів (суспільний запит освіти – яким суб'єктом має стати школяр у майбутньому та яку функцію в суспільстві колись виконуватиме).

2. Прояв суб'єктнісних маркерів в *освітній моделі ідеального школяра* (яким суб'єктом повинен бути школяр упродовж шкільних років і яку функцію в закладі освіти він виконує).

3. Прояв суб'єктнісних маркерів у *педагогічних характеристиках типових учнів* шкіл (опис реальних школярів – яким суб'єктом є реальний

школяр, до яких функцій у закладі освіти він допущений, а які з них виконує без приписів).

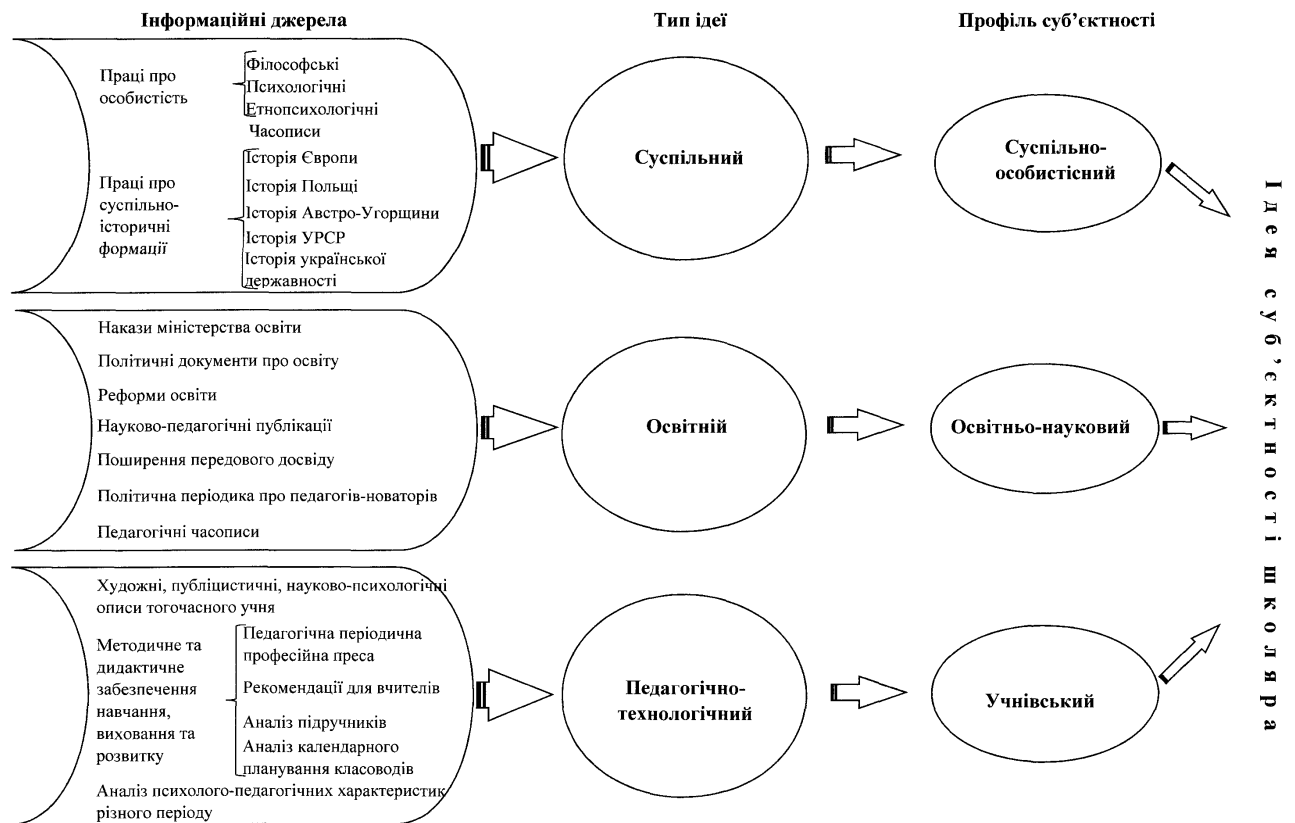


Рис.1.2. Модель розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра

Третьою з базових категорій дослідження є *«педагогічний дискурс ХХ століття»*. Його сутність розуміємо як соціокультурну й історико-наукову практику, що інституціалізовано формується науково-педагогічною й політично-освітньою спільнотою держави та регулює, з одного боку, стан громадської свідомості на предмет навчання, виховання, розвитку й учасників освітнього процесу, з іншого – стратегію ставлення й дій суспільства щодо освітніх закладів і технології педагогічного впливу.

Припускаємо, що теоретико-методологічний аналіз вітчизняного педагогічного дискурсу ХХ століття обґрунтує змістову, процесну та результатну динаміку розвитку ідеї суб'єктності школяра. Однак такий підхід можливий з урахуванням відмінностей змісту і форми функціонування системи освіти як соціального інституту на певному етапі історичного розвитку суспільства та з огляду на актуальні в той час і для тієї форми держави

парадигми навчання, виховання, розвитку й освітнього менеджменту. Своєю чергою, актуалізується потреба виявлення динаміки структури цього дискурсу:

- агентів дискурсу як законодавців науково-педагогічних шкіл, педагогів з науковими званнями та ступенями, керівників науково-дослідних інститутів педагогіки тощо;

- виконавців (акторів) як причетних до педагогіки осіб без професійно-педагогічної підготовки та посадових обов'язків у закладах освіти (наприклад, журналістів, громадських організацій тощо);

- генераторів, розробників і реалізаторів педагогічних ідей.

Не менш важливим є дослідження специфіки функціонування дискурсу як науково-пізнавального й організаційно-творчого процесу, а також його регулювальної ролі в системі формування професійної свідомості освітян (усіх учасників освітнього процесу, включно з учителями, адміністраторами шкіл, учнями та їхніми батьками) і вироблення технологій педагогічної співдії (зокрема навчальних, виховних, розвивальних і школоуправлінських впливів).

Розглядаючи педагогічний дискурс крізь призму комунікативно-лінгвістичного аналізу, констатуємо значущість його інтерпретаційного потенціалу для доступу до сконструйованого особистістю бачення дійсності. Це, на нашу думку, особливо яскраво представлено категоріями, виражальними засобами, стратегіями і тактиками мовленнєвої поведінки вчителя як агента педагогічного дискурсу.

Широко дискурс розуміємо як суспільно-історичний, соціокультурний, освітньо-політичний, професійно-педагогічний, науковий процес і результат побудови образу світу чи конкретного явища (у нашому дослідженні – образу українського школяра, образу суб'єктності особистості школяра, моделі розвитку ідеї суб'єктності тощо) за допомогою колективного (науково-педагогічною й освітянською спільнотою, колективом школи, громадськістю тощо) присвоєння йому значень (відображення досліджуваного явища у свідомості в уявленнях, поняттях, цінностях, смислах), а також семіотично-комунікативного впливу на реальність цього явища уподібненням його до

створеного образу внаслідок узгодження інтерпретацій. Вузько поняття «вітчизняний педагогічний дискурс ХХ століття» охоплює освітній і педагогічний тезауруси, професійну мовленнєву поведінку вчителя, наративи школяра й пов'язаних із ним дорослих (прямо чи опосередковано залучених до освітнього процесу), документи освітнього процесу (нормативні акти освітньої політики, класні журнали, таблиці тощо), результати діяльності учнів, які демонструють рівень їхніх навчальних компетентностей (знань, умінь, навичок, здібностей, здатностей), вихованості (особистісних рис, цінностей, здатностей, моральності, етичності тощо) та розвиненості (вікові, гендерні, соціальні, особистісні, духовні та інші нормативні новоутворення), які проаналізовані й інтерпретовані українською (ширше – вітчизняною, з урахуванням суспільно-політичного дискурсу) науковою спільнотою в зазначені періоди часу. Його метою є створення цілісного типового образу школяра та тлумачення його функцій, обов'язків, прав, свобод і специфіки нормативної поведінки.

Педагогічний дискурс тісно пов'язаний з освітнім [185], однак не тотожний йому і за агентами (професійними педагогічними кадрами, зокрема ученими-педагогами, вчителями, у першому випадку й освітянами, тобто вихователями, тренерами, адміністраторами, законодавцями освітньої політики тощо, у другому), і за виконавцями (школярами, батьками, громадськістю тощо).

Отже, педагогічний дискурс, з одного боку, є відображенням подієвості в педагогічній співдії із зазначенням засобів і способів комунікування його суб'єктів, з іншого – методологічним підґрунтям для аналізу освітнього процесу, адже, окрім змісту соціальної практики (за К. Добренєковою), дає змогу вивчати наміри та цілі соціалізації особистості школяра, які домінували в системі уявлень про нього як члена суспільства, ціннісний контекст, значеннєвий вимір та виховний ідеал, на який були орієнтовані (модель педагогічної реальності) у досліджуваному хронотопі.

У світлі сучасних досліджень педагогічного дискурсу В. Морозов [347] акцентував на єдності мови, свідомості й діяльності в його розумінні, що визначило потребу філософсько-педагогічної рефлексії та психолого-

педагогічної інтерпретації освітніх цілей, педагогічних впливів, ініційованих суб'єктами педагогічної комунікації. З огляду на це педагогічний дискурс постав в гносеологічному, онтологічному та аксіологічному вимірах, забезпечуючи цілісний погляд на педагогічну реальність.

Складність дослідження суб'єктності особистості школяра в педагогічному дискурсі пов'язана з дихотомічністю її детермінації та феноменологією. Йдеться про те, що суб'єктність розвивається не тільки внаслідок створення відповідних умов для прояву (особистісно-орієнтований освітній простір, прогресивні погляди на школяра як суб'єкта навчання, виховання й розвитку та їх реалізація, демократичні освітні перетворення тощо), але й інволюції (регресії) у ставленні до школяра (як об'єкт педагогічних впливів, він прагне певною мірою відповідати заявленому педагогом (суспільством) зразку (ідеалу), а отже, виявляє системотвірну характеристику суб'єктності – активність). Таким чином, суб'єктність як ініційована активність може поставати й у визначених нами атрибутах, й у їхніх антиподах. Спротив або слухняність, небажання брати на себе відповідальність, реактивність – це також прояви суб'єктності. Тому, аналізуючи суб'єктність особистості школяра в педагогічному дискурсі XX століття, треба враховувати: по-перше, складність досліджуваного феномену та його інтерпретації; по-друге, соціоісторичну детермінованість освітньої ситуації, інтерналізацію в змісті освіти соціокультурних цінностей, які декларує суспільство на певному етапі свого розвитку, відповідно визначаючи виховний ідеал та «образ» школяра; по-третє, прихований контекст педагогічного дискурсу, у якому суб'єктність може не виявлятися, але проглядатися, по-четверте, транспективність і філіацію у формуванні педагогічного знання та педагогічної думки.

Отже, категорійно-поняттєве поле дослідження ідеї суб'єктності особистості досить строкате, представлене в педагогічному дискурсі XX століття засобами різних наукових шкіл та інтерпретаційних теорій, що відображають таким чином різні площини його розуміння науковцями. У вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття загальні закономірні

зв'язки й відношення, що розкривають сутність ідеї суб'єктності школяра, позначені такими науково-педагогічними категоріями, як «розвиток ідеї», «суб'єктність особистості школяра» та «педагогічний дискурс ХХ століття». Вони розкривають предметну спрямованість наукового пошуку, уможлиблюють цілісний погляд на історико-педагогічну реальність, у якій ідея суб'єктності особистості школяра проходила своє становлення.

1.2. Міждисциплінарність у дослідженні суб'єктності особистості

1.2.1. Специфіка інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності

Викликом сучасній науці стали кризові явища, які засвідчують необхідність зміни методологічних підходів до розгляду традиційно-проблемних аспектів у конкретній галузі знання. Особливо в ситуації, коли власні теорії, моделі, методи більше не відповідають запитам практики. Їхнє переосмислення, базоване на здобутках в інших сферах пізнання створює перспективу розв'язання суперечливих тенденцій та все більше орієнтує на інтеграцію окремих наук задля подолання труднощів. Вихід за традиційні межі, на думку О. Федорової, і знаходження іншої наукової дисципліни, здатної задовольнити нові потреби, засвідчує «зародження міждисциплінарності» [579, с. 22]. Підтвердженням цього факту є й погляд на основні риси сучасного етапу розвитку науки, де в міждисциплінарному дискурсі переважає постнекласичний погляд на досліджувані феномени, серед яких унікальні суб'єкти, здатні до саморозвитку. Однак дійсна міждисциплінарність – це складний процес пізнання й осмислення іншої наукової реальності та визначення способу її використання для вирішення актуальних завдань галузі. З огляду на сказане зосереджуємо увагу на інтердисциплінарній співдії, яка може відбуватися без порушення меж своєї дисципліни із запровадженням нових методів, теоретичних побудов, моделей, інтерпретаційних стратегій тощо. У цьому

випадку інтеграція розширює теоретико-методологічні засади пізнання досліджуваних феноменів та уможлиблює їхнє розуміння з опертям на нові схеми мислєдїяльностї й методологування (термін А. Фурмана [590]).

Одним з аспектів інтердисциплїнарностї є питання тезаурусу. Формуючи низку основних понять, кожна наука надїляє їх статусом категорїй, якї стають систематизатором знання та орієнтиром наукового пошуку. Вони об'єднують рїзні науковї теорїї (концепцїї) та можуть мати множиннїсть інтерпретацїї їхнього змісту. Запозичення, заміна, спївіснування окремих понять визначає смислове предметне поле дослідження та цїліснїсть наукового знання, його системнїсть і вїдповїдний рївень розвитку, а отже, можливїсть конструктивного наукового комунїкування.

Спїльне використання значної кїлькостї наукових категорїй вказує на їхню значущїсть у розкритті пїдходїв до пояснення й розуміння конкретної сфери дїйсностї. Завдання кожної науки – не тїльки окреслити статус її основних категорїй, але й визначити тї когнїтивнї елементи, якї позначають їхнї сутнїснї характеристики. Вважаємо, що синтез знань, полїнауковїсть, мїж-, крос- та трансдисциплїнарнїсть – це те, чого не вистачає сучаснїй педагогїцї. Водночас пїдтримуємо позицїю П. Копнїна щодо цього питання, адже йдеться не про «об'єднання наявних систем у дещо єдине, не про своєрїдне сумування знань, що досягається рїзними науками в деяких об'єктах ..., а прагнення в процесї взаємозв'язку запозичити один в одного й самї методи, і мову, щоби використати їх для свого об'єкта» [269, с. 31]. Однак це не виключає «формування загальнонаукової метамови, мїждисциплїнарного дискурсу, у центрі уваги якого постала проблема суб'єкта» [23, с. 57].

Інтердисциплїнарний пїдхїд у площинї наукового аналізу педагогїчної реальностї розширює межї пізнання сутностї досліджуваних явищ, асимїлюючи новї дискурси. Їх використання в дослідницькому процесї забезпечує розвивальний потенцїал теорїї і практики навчання, виховання й розвитку особистостї. В єдиному фокусї постають рїзні аспекти методологїї педагогїки,

особливості й умови організації педагогічного впливу, сутнісні характеристики суб'єктів освітнього процесу тощо.

Інтеграційні процеси позначаються як на організаційних, методичних та змістових аспектах освітньої ситуації (Є. Солодова, П. Єфімов [543]), так і в системі її наукового обґрунтування (О. Вознюк [87], В. Онищенко [395], П. Бурдьо, Ж.-К. Пассрон [65] та ін.). Глобалізаційні тенденції, що детермінують використання міждисциплінарного підходу до аналізу досліджуваних реальностей, стають не тільки викликом нового етапу розвитку наукових галузей (Н. Дмитренко [183], О. Снопкова [532]), але й відкривають перспективи для створення синтезних, комплексних підходів, теорій та концепцій [703]. Не винятком є й історико-педагогічне знання. На думку Н. Дічек, історія педагогіки «завжди була і є не тільки історією науки., але й історією ідей (теорії, відкриття, закономірності, методи) та їхнього практичного втілення, історією уособленого педагогічного досвіду й масових культурно-суспільних наслідків освітніх трансформацій, а тому передбачає інтердисциплінарність...» [179, с. 68].

Традицією історико-педагогічних досліджень є розглядати педагогічну реальність крізь призму широкої системи її детермінант, передумов, умов і чинників. Саме тому на особливу увагу в них заслуговують світоглядні орієнтації, характерні для конкретної історичної епохи, адже саме вони визначали педагогічні погляди сучасників та сприяли їх трансформації; суспільно-політичні обставини, що впливали на розуміння ролі освіти в державотворчих процесах; соціально-економічні стратегії, які визначали вимоги підготовки підростаючого покоління до життєздійснення в умовах домінувальної системи виробництва. Однак не тільки аналіз філософського, політологічного й економічного підґрунтя педагогічної реальності визначав системність перетворень, новацій чи логічних поступальних змін у розвитку педагогічної науки й організації педагогічної практики. XX століття, наприклад, стало періодом появи нових галузей науки, у межах яких може бути

збагачений і переосмислений аналіз освітніх процесів. Постановку цього науково-дослідницького завдання вбачаємо доволі актуальною.

Традиційно ретроспективу педагогічних реалій активно презентовано в дослідженнях *істориків*, де одночасно з аналізом етапу розвитку держави, суспільно-політичних процесів, що відбувалися в конкретну історичну епоху, представлено й тогочасну освітню політику (Н. Агафонова [9], О. Бардаш [27], В. Борисов [56], О. Ситников [519], Т. Шаравара [628] та ін.). Історичні факти, офіційні документи, науковий дискурс, проведені й опубліковані наукові розвідки становлять історіографічну базу для опису освітньої ситуації та відкривають перспективи для більш глибокого аналізу ролі історичних процесів і внеску видатних постатей у розвиток педагогічної науки і практики як репрезентанти історичних обставин.

Екстраполюючи історико-суспільний досвід у площину дослідження освітніх трансформацій, науковці отримують можливість досягнення подвійної суб'єктності: суб'єктності людини та суб'єктності культурно-історичної ситуації, у якій вона перебуває. Це, на думку А. Пелипенка, розкриває взаємозв'язок частин єдиної системи, адже історія – це шлях діалектичного взаємовизначення та взаємостановлення людини й культури [420]. Отже, історичний контекст дослідницького пошуку в цій ситуації, на нашу думку, не можливо інтерпретувати поза *культурологічним*. Адже «історична культура» (Л. Нагорна [361]) стає чинником формування образу минулого як поєднання історичного знання й колективної пам'яті соціумів. Водночас в історичному пізнанні відтворено механізм прийняття історичних ідей та їх привнесення в ментальний і вербальний досвід суспільства, з одного боку, та перетворення в мотиваційний стимул – з іншого.

Методологічне підґрунтя для висвітлення основних позицій у формуванні педагогічного знання забезпечує *філософське смислове поле*. З огляду на це осмислення педагогічних реалій відбувається з урахуванням історичних типів філософії, наукової раціональності, самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі (Н. Скотна [524]) та, крім гносеологічного підходу,

спричиняє потребу в онтологічному й феноменологічному аналізі досліджуваної педагогічної проблематики (М. Боритко [61], Є. Шиянов, С. Бобришов [634]). На думку В. Онищенка, «педагогіка як наука й мистецтво концентрує в собі взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічно значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини і смислу її життя – пізнання» [395, с. 7]. Зокрема, обґрунтовано, що всі фундаментальні педагогічні теорії (педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія й педагогічна акмеологія) синтезовані в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології.

Поява комплексних дослідницьких праць, у яких крізь призму філософських проблем висвітлено важливі аспекти становлення особистості, чинники, що його детермінують, інтерпретаційні підходи, у яких зрефлексовано суб'єктну сутність людини (в сучасному тлумаченні), – результат нового рівня усвідомлення людинознавчої проблематики для її апробації в практиці розробки освітньої політики. На цьому аспекті наголошує Н. Скотна, обґрунтовуючи доцільність в осмисленні цивілізаційного контексту самоідентифікації, самовизначення та самореалізації особистості. Орієнтуючись на підвалини української ментальності та її якісно новий рівень в умовах сьогодення, авторка визнає актуальність саморозвитку індивідуальності пріоритетним напрямом національної системи виховання та стрижневою компонентою особистісного становлення [524, с. 168–170]. Світоглядні уявлення, ціннісна поліфонія, форми освіти, ідеологічні уподобання, філософія і стиль життя – усе це стає для сучасної людини предметом вибору як можливість і необхідність, а отже, і змістом навчальної та виховної стратегії навчальних закладів. Саме тому виникає потреба у філософській методології розуміння особистості, яка живе та самореалізується в соціумі, готова до активної участі в реформуванні українського суспільства, бачить перспективність свого існування. А філософія забезпечує осмислення

педагогічних реалій у контексті формування особистості, її самотворення в системі освітньої діяльності, гуманітаризацію та гуманізацію освітнього процесу, формування нової педагогічної теорії. Широкий спектр досліджень у межах філософії освіти засвідчує актуальність філософського обґрунтування та висвітлення методологічних засад удосконалення освітнього середовища, яке покликане сприяти становленню особистості у всій різноманітності її суб'єктних проявів.

Випрацювання основних концептуальних засад організації педагогічного процесу не можливе без опори на *психологічне знання*. Воно уможливорює розкриття закономірних відношень, внутрішніх механізмів засвоєння соціокультурного досвіду та пов'язаних із цим змін в інтелектуальному й особистісному розвитку суб'єктів освітнього процесу, забезпечення оптимального розвивального ефекту педагогічних впливів, наближення педагогічного процесу до індивідуальних особливостей школярів і педагогів, створення сприятливих умов для розкриття їхнього розумового, творчого потенціалу, формування ціннісного ставлення до себе та інших у процесі освоєння та перетворення дійсності, розвиток їхньої суб'єктності тощо.

Зазначимо, що розгляд педагогічного процесу з позиції суб'єктного підходу став можливим завдяки ґрунтовному загальнометодологічному аналізу особистості в проявах її суб'єктності (О. Бондаренко [54], О. Волкова [90], О. Конопкін [262], В. Петровський [432], В. Татенко [565] та ін.). Такий контекст був заактуалізований наприкінці ХХ століття логікою розвитку наукового пізнання та соціокультурними викликами. Тогочасна соціальна дійсність та соціальні практики гнучко відреагували на прийняття й утвердження «людського в людині» (як філософської доктрини) та його роль в організації її буття, активного життєздійснення й самотворення, визначивши суб'єктність як «динамічну структурну організацію суб'єкта» (Д. Мещеряков [342]), його атрибутивну властивість, де «статика суб'єкта продовжується динамікою суб'єктності» (З. Карпенко [242, с. 158]). Рефлексія її змісту відповідно визначила пріоритетність дослідження потреби та здатності людини

екстеріоризувати власну потенційну та інтенціональну сутність у різних сферах життя.

Інтерес *соціологів* до педагогічної реальності пов'язаний з емпіричними дослідженнями проблем освіти, її якості [637], ролі школи в життєздійсненні особистості, відносинами між школярами та педагогами, а також у педагогічній спільноті. Актуальним повсякчас залишається вивчення ефектів впливу домінувальної моделі культури на світосприймання школярів, можливості школи й системи освіти реагувати на виклики часу тощо. Водночас освітній дискурс соціології відображає й суб'єктнісний контекст (О. Злобіна [224], Л. Сокурянська [539], Я. Фаріна [577] та ін.).

Отже, осмислення освітніх процесів крізь призму різних сфер наукового знання забезпечує поступ педагогічної науки та практики, що на сучасному етапі пов'язаний з особистісно-орієнтованим контекстом і активним дослідженням феномену суб'єктності як міждисциплінарної категорії.

Ціннісність та особиста значущість інформації, породження під час засвоєння знань нових смислів, особистісний саморозвиток як результат навчальної діяльності сприяли диференціації уявлень про суб'єктну сутність особистості. З огляду на сказане одночасно із використанням понять «суб'єкт», «суб'єктна позиція», «суб'єкт-суб'єктна співдія» у педагогічних дослідженнях, услід за філософськими та психологічними, постав науковий феномен «суб'єктність» (Н. Большунова, А. Бойко, М. Боритко, М. Гусакова, Я. Кодлюк, Т. Ольхова, О. Савченко, О. Селіванова, О. Селіверстова, Є. Співаковська, Л. Хурло, І. Шустова, В. Ягупов та ін.). Його застосування пов'язане з необхідністю виокремлення нового статусу особистості та уявлень про детермінованість її проявів. Отже, категорія «суб'єктність» у педагогічних розвідках з'явилася завдяки необхідності аналізу позиції школяра в системі гуманізованої педагогічної співдії та висвітлення осучасненого погляду на його роль у процесі освоєння та перетворення дійсності. Зауважимо, що сучасна педагогічна наука і практика спрямовані не на конкуренцію та протиставлення психологічного й педагогічного контекстів дослідження педагогічного процесу,

а на активне привнесення та використання наукових категорій з метою посилення методологічних основ цих наук.

Перші ґрунтовні дослідження суб'єктності в статусі педагогічної категорії опубліковано наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. насамперед у польській науковій школі (А. Ґурицка [696], Б. Зацінський [710], С. Руцінський [697] та ін.), хоча в дослідженні Л. Хурло [599] згадано працю І. Матяшкової «Суб'єктність у навчанні і вихованні, або спільна участь і відповідальність» [688], датовану 1958 роком.

На жаль, автори вітчизняних педагогічних енциклопедичних видань та словників ще не подали тлумачення терміна «суб'єктність». Проте він міститься в довідковій літературі дослідників-педагогів пострадянського простору, де широко й етапно презентує соціально-цінну якість особистості, що позначає «здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їхню відповідність задуму, корегувати цілі тощо» [256, с. 329].

Сам термін «суб'єктність» новий для вітчизняного освітнього простору, однак поняття, яке він позначає, тривалий час було предметом педагогічних досліджень. Семантично близьким у цьому розумінні був конструкт «активна життєва позиція». З огляду на це вивчення суб'єктності набуває особливого значення, адже категорійно-поняттєво презентовано в різних наукових концептах. Йдеться про людиноцентризм (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.), дитиноцентризм (П. Блонський, О. Вишневський, О. Квас, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.), особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання й розвитку (А. Алексюк, І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, І. Зязюн, І. Якиманська та ін.), гуманістичну (Є. Бондаревська, В. Сухомлинський та ін.) та цілісно-гуманітарну педагогічні парадигми. На їхній основі будувалося вивчення позиції школяра в навчанні та вихованні. Зокрема, чітко диференційованим стало розуміння, що учень є об'єктом викладання та суб'єктом учіння. У цій дихотомічності функцій педагогічного процесу виявилася складність розуміння тих аспектів співдії в системі «вчитель –

учень», які, з одного боку, характеризують формально-рольовий контекст педагогічного процесу, а з іншого – вказують на потребу включення учня до процесу учіння, де й виявляється його суб'єктність. Водночас засадничими для гуманістично-орієнтованих теорій та систем виховання були постулати, у яких вказано на пріоритетність допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурній ідентифікації, соціалізації та життєвому самовизначенні [53] з окресленням антропологічного виміру цивілізації ХХІ століття. Тому гуманізм у вихованні спрямовано на створення умов, завдяки яким відбувається саморозвиток особистості школяра, особистісне зростання та становлення його як суб'єкта власного духовного життя. Це, своєю чергою, загостило питання про зміст освіти і виховання, а також ті форми роботи, які забезпечують усвідомлене особистісне ставлення школяра до всього, що супроводжує його сходження до смислів та формування адекватної життєвої позиції.

Отже, як методологічний орієнтир сучасної педагогічної науки, категорія «суб'єктність» потребує створення системи знань про її зміст з опертям на філософсько-психологічне осмислення суб'єктної сутності особистості та означені особливості розгляду особистості в умовах освітньо-виховного процесу (І. Бех).

Уважаючи, що суб'єктність розвивається в педагогічній співдії, припускаємо, що її вияву також сприяють ситуативні чинники поза навчальним середовищем. Тому процес становлення суб'єктності є результатом дії як спеціально орієнтованої на цей аспект діяльності освітньої системи, так і середовищних, не контрольованих дорослими впливів. Однак вирішальну роль у систематизації та системності суб'єктного досвіду людини відіграє навчання та виховання. На цьому наголошують у своїх наукових розвідках вітчизняні (А. Боднар, А. Бойко, Ю. Журат, О. Вишневський, Я. Кодлюк, І. Підласий, Є. Співаковська та ін.) та зарубіжні дослідники освіти (В. Петровський, Й. Балахович, С. Мешальський, Д. Джонкшин, Л. Джан та ін.) Зокрема, О. Вишневський, розглядаючи мету педагогіки, а відповідно системи освіти й виховання, вказує, що «домінантною тенденцією української освіти, виховання

та розвитку стає демократизація особистості та пристосування її до життя в умовах свободи, без чого не маємо перспектив на успіх» [85, с. 32]. За такого підходу суб'єктність постає як неминучий результат педагогічної співдії та, як зазначає О. Селіверстова [509], систематизованого на основі принципу суб'єктності дидактичного знання. Зауважимо, що йдеться, з одного боку, про діалогову, розвивальну, взаємосуб'єктну співдію педагога та школяра, а з іншого – про дидактичну теорію, у якій технологічно-педагогічний аспект змісту освіти, процесу навчання, його засобів та форм також має бути переосмислений. Адже безсуб'єктність дидактичного й методичного знання ускладнює реалізацію особистісно-діяльнісного підходу до конструювання змісту освіти, а отже, ставить важливе завдання для вчених-дидактів, педагогів – з опертям на ідею суб'єктності розробити модель процесу навчання, у якому школяреві завдяки діяльності, що змінює і розвиває його, буде забезпечено можливості привласнювати знання.

А тому вважаємо, що суб'єктність слід розглядати в контексті активізації суб'єктної позиції школяра під час спеціально організованого пізнання та спонукування й самоспонукування до перетворення навчальної інформації. На жаль, фундаментальні дослідження розвивального аспекту навчальної діяльності (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Онищук, В. Сухомлинський та ін.) недостатньо втілено в практику роботи значної частини вітчизняних шкіл. Це і зрозуміло. Методична реалізація теорії навчальної діяльності потребує глибокої обізнаності з її сутнісними положеннями, прийняття їх як орієнтира в плануванні системи роботи на уроці та психолого-педагогічного супроводу з метою ефективного здійснення, а за необхідності – і корегування дій педагога.

Отже, феномен суб'єктності як емпірична реальність набув статусу наукової категорії та семантично визначив дослідницьку площину його аналізу. Насамперед це людиновимірний контекст розкриття змістових, рівневих та функціональних проявів особистості в інтердисциплінарному дискурсі, до якого долучилася й педагогічна наука. Зауважимо, що усвідомлення соціально-

педагогічних наслідків тривалого домінування безсуб'єктної парадигми в освіті спричинилося до розширення її категорійного поля в межах суб'єктного підходу. Йдеться про використання поняття «суб'єктність» для пояснення важливої здатності школяра – бути активним учасником педагогічної співдії з виявленням власної ініціувально-творчої природи на засадах самостійної усвідомленої активності.

1.2.2. Філософсько-світоглядний аспект осмислення суб'єктності

Традиції дослідження людини як суб'єкта життєдіяльності та засновані на цьому уявлення про першооснову, модуси і джерела становлення її суб'єктної сутності виходять із філософсько-світоглядного бачення місця особистості в системі суспільного буття, можливості її впливу на навколишній світ, здатності до саморуху. Філософський дискурс вирізняє власний спосіб побудови своєї предметності, а «суб'єктна» перспектива його специфікує, «задаючи й утримуючи в ментальному просторі онтологічну виокремленість людини» [571]. Тому онтологічний вимір людиноцентризму одночасно з гносеологічним став предметом (і результатом) наукового пізнання та відбився в методологічних концепціях філософії «суб'єкта», а наприкінці ХХ століття й «суб'єктності особистості» як наукових категорій, що містять значний інтерпретаційний потенціал та є найбільш уживаними в дослідницьких програмах. Розгляньмо їхнє концептуальне витлумачення у філософській науковій думці.

«Суб'єктність» як наукова категорія є антропологічною, метаатрибутивною характеристикою поняття «суб'єкт». Однак тривалий час філософський дискурс суб'єктної сутності людини був позначений концептуалізацією лише її гносеологічного статусу. Йдеться про класичне осмислення суб'єкта, що пізнає, у протиставленні його об'єктові. Водночас було акцентовано на активній, діяльній природі людини. Отже, контекст пізнання дійсності, світу загалом визначав функціональну роль суб'єкта та

сприяв, на думку Л. Шабатури [625], виникненню нового способу осмислення реальності. Зокрема, сократівський діалог (евристична бесіда, майєвтика) ніщо інше, як переорієнтація чуттєвої свідомості на понятійне самоусвідомлення, завдяки чому учень (філософської школи) ставав автором самого себе, активним суб'єктом самотворення, виявляв «турботу про себе» [11], а не турботу про блага, майно. Допомога в «самозародженні» істини у свідомості спонукала, у нашому розумінні, до потреби виявлення суб'єктної позиції людини, а звідси і до пізнання світу й самого себе як суб'єкта роздумів про реальність.

Зауважимо, що дискусії навколо сутнісних ознак суб'єктності спричинені історико-концептуальними поглядами на перетворення картезіанської категорії «суб'єкт» (Р. Декарт першим розмежував суб'єктивний і об'єктивний світ, *cogito ergo sum* – я мислю, отже, існую). З позиції М. Хайдеггера, методологічною передумовою всіх видів і напрямів антропології стало тлумачення Р. Декарта людини як суб'єкта [592, с. 54] і визначило на тривалий час дослідницьку площину суб'єктної проблематики в її гносеологічному контексті. Лише І. Канту вдалося внести корективи в осмислення суб'єкта. Він інтерпретував новий рівень існування досліджуваного феномену звертанням до «морального Я» [239]. Саме це виокремило людину зі світу речей, наділивши її гідністю і свободою, та ініціювало особистісно увиразнене бачення автором її духовної сутності. Однак у його філософії, як і у Р. Декарта та Й. Фіхте, суб'єкт поставав у трансцендентному статусі (абстрактний, гносеологічний, на противагу емпіричному), який у своїх міркуваннях та діяльності відповідав ідеалу «чистого розуму», звільненого від поверховості, випадковості повсякдення, здатний пізнати ідею вічного. У рефлексіях сьогочасної науки розуміємо вартісність компліментарного осмислення суб'єкта, що, окрім пізнання надіндивідуального, заглиблений у соціальні обставини та не може осмислюватися поза життям.

Людина у рефлексії Й. Фіхте – вільна істота, здатна діяти відповідно до усвідомленого наміру. Він вказує на вільний вибір «Я», розкриваючи в такий

спосіб факт самоусвідомлення, завдяки якому людина «повинна сама визначати себе й ніколи не дозволяти визначати себе чомусь сторонньому; вона повинна бути тим, ким вона є, оскільки вона хоче цим бути та повинна хотіти» [582, с. 728]. Предмет філософствування Й. Фіхте привів, по суті, до окреслення ним феноменології суб'єктності, однак на засадах суб'єктивного ідеалізму.

У вченні Г. Гегеля виразно постала подальша концептуалізація ідеї суб'єктності. Дійсну реальність він сприймав у єдності суб'єкта й об'єкта. Тому предметне поле досліджуваного феномену поширювалося й на категорію «буття». Однак, незважаючи на це, *істинним* суб'єктом у гегелівській теорії була людина. Як зазначає Г. Маркузе, в основу його філософії «зкладено структуру, ідеї якої – свобода, суб'єкт, дух, поняття – є похідними від ідеї розуму» [335, с. 31]. Сутнісно, Г. Гегель розкрив шлях від чуттєвого пізнання до самоусвідомлення й розуму. Отже, людина як суб'єкт не тільки підвладна умовам життя, чинному устрою та цінностям, але й вільно використовує власний розум для впорядкування дійсності відповідно до свого розумного мислення. Критерій розуму, у тлумаченні філософа, відкриває людині природу духа і веде до здобуття нею свободи.

Відмова від гносеоцентризму в пізнанні суб'єкта спричинила появу ірраціоналістичної філософської течії – філософії життя (А. Бергсон, В. Дільтей, Г. Зіммель, Ф. Ніцше, О. Шпенглер та ін.), яка пріоритетом визнала емпіричного суб'єкта з його життєвим досвідом, а основою методологією – «раціональність життя й живого» [195, с. 12]. Зрозуміло, що ігнорування цього факту класичною філософією зумовило формування уявлення про «суб'єкт» як категорію високого рівня абстракції (за висловом Д. Леонтьєва), позбавленого цілісності та ціннісного виміру. Проте й надмірне піднесення «життєвого» життя не сприяло, на думку Г. Ріккєрта, розкриттю істинної сутності суб'єкта, адже його становлення варто розглядати в умовах засвоєння трансцендентного світу цінностей [485]. У полеміці з представниками філософії життя, у поглядах яких домінував ціннісний релятивізм, автор утверджував пріоритет ціннісно-

орієнтованої пізнавальної спрямованості суб'єкта, її вплив на оцінку людиною дійсності.

«Нова онтологія» у поглядах М. Хайдеггера, К. Ясперса і Х. Гартмана з її акцентом на подієвості існування, увагою до діалогічності та комунікативності простору «Я» також долали надмірну абстрактність потрактуванню суб'єкта. Альтернативою «суб'єкта пізнання» став «когнітивний агент», який поставав в контексті діяльнісного і процесного аспектів осягнення довкілля (з урахуванням принципу відображення, змістово-інтуїтивного, конструктивного, творчого й аксіологічного підходів). Відбувалася у такий спосіб трансформація суб'єкта, його вихід із дихотомії «суб'єкт – об'єкт» (А. Арсеньєв [20] визнавав, що в такому відношенні зрозуміти людину не можливо) та поява нового рівня усвідомлення – «людина – світ». Як зазначає М. Бердяєв, «суб'єкт гносеології не є буття, він протистоїть буттю. Людина ж є буття» [30, с. 220], а отже, пізнання – це «ставлення буття до буття, творчий акт у бутті» [Там само, с. 221]. Розмірковуючи про духовність людини, він визначив, зокрема, творчі засади її суб'єктності та суб'єктивно-індивідуальні засади творчості [31], розвинув фундаментальну ідею свободи [32]. Саме завдяки зміні бачення людини і світу відбувся перехід від гносеологічних до онтологічних мислесхем розуміння її суб'єктної сутності.

Загалом філософські традиції XX століття визначили антропологічний контекст дослідження суб'єкта, потім, критикуючи, «знищили» його (дезантропологічна модель) і, врешті, – «воскресли» [636]. Таким чином, шлях від наукового обґрунтування протиставлення суб'єкта й об'єкта чітко визначеними характеристиками (класична філософія) до нівелювання їх відмінностей у філософському дискурсі постмодернізму розширив традиційні підходи до наукового аналізу. Йдеться про те, що в модернізмі (загальнокультурна течія кінця XIX – початку XX ст.) пізнавальний аспект сутнісних ознак суб'єкта поступився буттєвому («Я – є»). Особистісність стала визначальним конструктом в інтерпретаційних моделях. Відкриття постмодернізму (в європейській науці це 60–70-ті рр. XX ст.), своєю чергою,

поставило існування суб'єкта під сумнів. З позиції О. Ільїна, в онтологічному контексті це означало невизнання своєрідності, цілісності, автономності й усвідомленості, тобто суб'єктності людини. У гносеологічному – неможливість «чистого» пізнання світу й самого себе, а отже, пізнання предметів такими, якими вони є [232]. Опис світу за загальними універсальними теоріями визнавався не реальним, а суб'єкт розчинився під впливом різних дискурсивних практик [636, с. 47]. Однак відхід від радикального скептицизму в пізньому постмодернізмі «воскресив суб'єкта».

У сучасних умовах категорія «суб'єкт» наповнилася новим змістом та, як вказують дослідники [638], потребує переносу дослідницького інтересу з її статичної характеристики – конкретного історичного типу суб'єкта або його відсутності – на категорію, що відображає «здатність бути суб'єктом». Отже, вказівка на суб'єктність виходить за межі історичного розуміння суб'єкта (адже в історії людства відомі епохи й культури, у яких украй важко ідентифікувати людину зі змістовими проявами суб'єкта, наприклад, Середньовіччя). Це засвідчує, що «суб'єктність», на відміну від «суб'єкта», можна уявити як «змінну, яка номінально притаманна будь-якій культурі або епосі, однак фактично має різні значення» [Там само, с. 51]. Крім того, її змістові ознаки потрібно диференціювати від семантично відмінного терміна «суб'єктивність», яким часто послуговуються філософи в контексті осмислення «процесу ставлення реального суб'єкта до об'єктивного буття» [475, с. 75], тобто індивідуального, оцінювального сприймання суб'єктом дійсності. З позиції Л. Шабатури, суб'єктність є частиною суб'єктивності, вона вказує на особливу соціальну форму існування суб'єктивного [625].

Незаперечним є розуміння складності та суперечливості осмислення суб'єктоутворювальної основи буття людини. Водночас ціннісність дослідницького пошуку в цій царині уможливорює визнання засадничими для сучасного розуміння суб'єктності ідеї «самопричинності» субстанції Б. Спінози, «самодіяльності» монад Г. Лейбніца, «самовизначення» й «самопокладання Я» І. Канта і Й. Фіхте, «для-себе-буття» Г. Гегеля,

«самозміни» К. Маркса, «самобуття» К. Ясперса і Ж.-П. Сартра. Їхній інтерпретаційний потенціал та вплив суспільних трансформацій, у яких особистість набула нового статусу (діяча), сприяли подальшому формуванню уявлення про «самоспрямовану соціальність» [165, с. 185], що надала суб'єктності нових ознак. Пов'язані із соціальною активністю, вони постали у формах інтерсуб'єктності. Це відкриття визначило перспективність дослідження впливу соціальних інтеракцій на становлення суб'єктної сутності особистості, а в нашому дослідженні – педагогічного середовища, орієнтованого на співдію. У розумінні Т. Тузової суб'єктність потрібно розглядати як екзистенційну умову соціальних процесів, онтологічну передумову розвитку й реалізації творчого потенціалу людини, внутрішньої свободи, розширення об'єктивних можливостей її особистісної самореалізації, тобто практичне завдання соціального аспекту життєздійснення, план реального існування людини [571]. Водночас авторка наголошує на осмисленні й обґрунтуванні суб'єктності як онтологічної сутності (тобто вказівка на її духовно-моральний вимір).

Обґрунтування статусу суб'єктності особистості знаходимо в працях К. Войтили [88; 707]. Його антропологічні погляди в річищі феноменологічного томізму долають протиставлення суб'єктивного й об'єктивного та підводять до розкриття конкретики існування людини, тобто дійсності свідомого суб'єкта «у такому значення, якого набирає специфічно людська суб'єктність завдяки свідомості (вихід з чистого «Я» – *О.Г.*). Здається, що такою є саме особова суб'єктність» [88, с. 19]. Отриманий досвід і переживання для К. Войтили є тими проявами, у яких відбувається «виявлення» особи як суб'єкта. Переживаючи свої вчинки, досвід, а разом із цим і в цьому і власну суб'єктність, образ людини, у його баченні, стає правдивим і повним. Крім того, акцент на «тому, що не піддається редукції» в людині, інакше кажучи, того, що забезпечує її неповторність у світі, відображає значущість цілісного погляду на специфіку суб'єктності та неприпустимість спрощеної, схематичної її інтерпретації. У витлумаченні К. Войтили суб'єкт, що переживає самого себе

як конкретне «Я», віднаходить його у двох формах – самості, самоусвідомлення («самопосідання») і саморегулювання («самопанування»). Отже, людина «сама собі одночасно дана й задана» [88, с. 24]. А це і є, на думку К. Войтили, істинна суб'єктність, структури якої заповнені досвідом переживання моральної цінності, добра чи зла. Дослідження переживань доповнює уявлення про суб'єктність як конкретну реальність, виходячи за межі чисто метафізичного пізнання та окреслюючи точніше складність природи людини. Очевидно, що сформульовані К. Войтилою концептуальні засади розуміння та дослідження суб'єктності особистості визначають потребу розгляду людини у єдності фізичного (тіло) та духовного (душа) вимірів її буття. З огляду на це актуалізується осмислення суб'єктності філософською антропологією та етикою.

Своєрідне потрактування суб'єктності як системного утворення знаходимо в О. Радченко і К. Ранг. Вони стверджують, що суб'єктність є поняттям, яким «визначається сутнісна якість суб'єкта, сам факт його наявності» [475, с. 75]. І далі: «для характеристики будь-якої дії як суб'єктної достатньо лише факту існування цього суб'єкта» [Там само].

Реальність існування суб'єктності забезпечують зусилля особистості до самотворення. Це реалізація потенційно можливого на засадах потенційно даного (Р. Стерледєв [551, с. 161]). Означене вказує на конститутив суб'єктності як актуалізоване, виявлене, маніфестоване або приховане, зовні не помітне, присутнє як можливість. У зв'язку із цим вважаємо, що поєднання актуального й потенційного сприяє структуруванню досвіду особистості, індивідуалізує його, уможливлює формування самосуб'єктності в нових соціокультурних контекстах.

Сучасна філософська інтерпретація феномену суб'єктності пов'язана з його концептуалізацією й не тільки «трансцендентальною визначеністю» (Д. Зубова), але й атрибутивною властивістю – «бути рефлексивним агентом соціальних трансформацій, «Я-діяльнісним», актором історичних перетворень, що безперервно розв'язує суперечності, здійснює вибір, самовизначається в

смысловому просторі» [226, с. 8]. Відмова від гносеоцентризму поставила проблему подолання абстрактно-умоглядного підходу до людини, з одного боку, і домінування традиційних поглядів антропоцентризму – з іншого. Йдеться про створення багаторівневої онтологічної моделі, що презентує суб'єктність як цілісність, яка виникає в самому бутті та функціонує на межі особистісного й позаособистісного, відображаючи діяльні здатності людини.

На перетині природних і соціальних, громадських та індивідуальних якостей суб'єкта досліджується суб'єктність особистості в соціальній філософії. Визначенням її статусу як специфічного «модального оператора» акцентовано на спрямованості, її активності, зокрема щодо способу самовизначення (вибір і прийняття рішень, проблемність і гармонізація дійсності), форми самореалізації (інтерактивність способів взаємодії та продуктивність результатів діяльності) та відповідального розпорядження свободою в обмежених просторово-часових рамках. Крім того, визначено процесний характер самості «Я» з виокремленням завдань, які людині потрібно розв'язати, щоб зробити світ своїм (від пізнання через формування суб'єктивного ставлення до перетворення світу) [190]. Уважаємо, що перелічене артикулює феномен занурення соціального суб'єкта в дійсність, в якій відбувається творення ним себе і світу, цілеспрямована діяльність у складно організованих, нестабільних обставинах життя. Саме тут створюються умови для нескінченної кількості потенційних сценаріїв самопрояву особистості, пошуку нею способів самоздійснення.

На складності розуміння суб'єктності наголошують С. Гончаров і Н. Попова [165]. Автори зазначають, що механістична логіка пізнання цього феномену (через «інше») не може пояснити самоспрямовані процеси – самовизначення, самодіяльність, самореалізацію тощо. А отже, зовнішня зумовленість особистісних проявів – не достатня підстава для інтерпретаційних стратегій осмислення людського буття. Тому орієнтація на ставлення до самого себе є головною діалектикоутворювальною обставиною суб'єктності. Дослідники аналізують її в аспекті самодії, вільного розгортання потенцій і сил, як людську самодіяльність [165, с. 185]. У такому трактуванні суб'єктність

постає як онтологічний феномен, що відображає дійсну цілісність суб'єкта у вимірах «спричинювального» і «спричиненого». Вартісним у цьому контексті є відокремлення діяльності від самодіяльності, змін об'єкта від самозмін суб'єкта, функцій виконавчих від нормотворчих тощо, тобто заміна інобуття власним буттям, що розширює простір особистих свобод, прав, не знімаючи питання про обов'язки й відповідальність. Крім того, залишається актуальною проблема самоактивності відповідно до цінностей і знань, які, інтеріоризуючись, набувають для людини особистісного смислу. У зв'язку із цим суб'єктність постає як основа тлумачення людиною зовнішньої реальності.

Прагнення не тільки відтворювати, але і творити, розвиватися також становить зміст суб'єктності. Однак її розгортання не можливе без змін схем мислєдіяльності про себе і світ. Їх виникнення уможлиблює лише ситуація двосуб'єктності співдії (а не маніпулятивна стратегія впливу та / або виконавчий послух).

Засадничі питання суб'єктності активно досліджуються філософією освіти, яка стала, на думку В. Скотного, «основою сучасної освітньо-педагогічної доктрини» [525, с. 7]. У її межах обґрунтовано репрезентованість суб'єктнісних проявів в освітніх і виховних процесах, доведено, що особистісна орієнтація освіти потребує адекватного «світоглядно-ціннісного забезпечення», «ціннісного стимулювання», а діалогічна, партнерська співдія долає розбіжності «між цінностями, що декларуються в педагогічній практиці, і тими, що реально функціонують у педагогічній дійсності та за її межами в суспільному житті загалом» [583, с. 188]. Звідси, глибоко осмислюючи складність сучасного світу у вимірах раціонального й ірраціонального, В. Скотний розглядав освіту як духовну силу, що зберігає й консолідує творчі можливості людини та людства. Він актуалізував потребу переміщення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально орієнтованого до конструювання нової людини з параметрами, не заданими конкретно історичними інтересами суспільства. Це, своєю чергою, ставить питання про професійну підготовку освітян, здатних реалізувати принципи гуманістичного

виховання. Саме в умовах інтелектуально-духовної співдії учасників освітнього процесу діалог є тим засобом, який сприяє скеруванню в сприятливе річище максимальної реалізації власного потенціалу тими, хто навчається, адже під час саме таких взаємин акцент переносить на їхні глибоко інтимні, самотні особливості, щирі якості, переживання [525, с. 274].

На засадах суб'єктної оцінки контексту та стратегій організації навчання побудовано дослідження С. Ганаби. Авторка презентувала філософію дидактики як соціокультурної і дискурсивної практики. Крім того, визначила основні положення та напрями переорієнтації теорії навчання в сучасних умовах, з-поміж них: важливість розуміння знання як джерела особистісних самозмін; самоцінність особистого досвіду і життєвої практики, що забезпечені простором свободи тієї освітньої діяльності, яка, як відкрита, складна система, сама перебуває в процесі самостановлення; конструктивний і творчий підхід до отримання знань; ділова співпраця; застосування відкритих, нелінійних методів навчання, спрямованих на розвиток і самотрансформацію особистості; переосмислення життєвого досвіду суб'єктів освітнього процесу та світоглядних орієнтирів особистості; визнання комунікативної природи освіти, особистості й знання [153]. Такий підхід вважаємо продуктивним, оскільки він заснований на окресленні сутнісних характеристик навчальної діяльності школяра, який живе і діє в умовах викликів сьогодення та буде творити власну історію та історію людства в перспективі, включаючи і її когнітивний аспект. Розглядаємо розуміння навчання з позиції теперішнього і майбутнього визначальною ознакою філософії дидактики, а її використання як методологічної основи осучаснення освітнього процесу – продуктивним елементом створення цілісної освітньої системи, здатної актуалізувати когнітивні та особистісні ресурси суб'єкта учіння.

Отже, онтофеноменологічний та аксіологічний контексти осмислення освітнього процесу в «дусі епохи» не оминають питання інноваційного потенціалу особистості, здатної до самонавчання й самостійної життєвої творчості [583, с. 8], таким чином окреслюючи орієнтири філософського

аналізу освітньо-педагогічних проблем та можливостей їхнього вирішення на тлі викликів глобалізації. Йдеться про розгляд шкільної освіти в широкому світоглядному аспекті, що протистоїть утилітарному. Особливо актуальним щодо цього, на думку В. Скотного, є «побудова нової системи цінностей, яка дає людині життєві орієнтири, які відповідають її індивідуальності, гарантують її адаптацію у світі, що швидко змінюється, і духовну незалежність. Це дуже складна робота особистості над собою, оскільки система цінностей, яка заново формується, може стати життєздатною тільки в тому випадку, якщо нові її елементи є більш узагальненими, ніж ті, які ними заміщені» [525, с. 279]. Таку розлогу цитату ми використали для витлумачення сутнісних характеристик перетворень, які постулюються в сучасних умовах і вимагають зміни парадигмального підходу до змістово-організаційних особливостей освіти та виховання, завдяки яким реалізується їхня основна мета – розвиток особистості з «відкритою відповідальною свідомістю».

Зауважимо, що філософська традиція дослідження суб'єктності пов'язана з її осмисленням, з одного боку, у сфері духовно-практичного засвоєння світу, а з іншого, того буттєвого контексту, який визначається хронотопом життєздійснення особистості, тобто часом і простором її існування. З огляду на це філософсько-освітній дискурс відкриває перспективи для привнесення гносеологічного, світоглядного, аксіологічного тощо поглядів на людину в площину педагогічної співдії.

1.2.3. Суб'єктність особистості в психологічних студіях

Суб'єктна проблематика для сучасної психологічної науки – одна з найважливіших та найдискусивніших. Насамперед у зв'язку з дослідженням феноменологічних ознак суб'єктних проявів особистості та шеругу понять, які їх описують. Чисельні витлумачення категорії «суб'єкт» як родової щодо суб'єктності, у баченні О. Осміної, розмивають смисловий контекст цього поняття та його похідних [401, с. 24]. Незважаючи на означене, категорійний

статус суб'єкта вказує на його провідну позицію в оцінці проявів особистості з точки зору їхньої структури, динаміки й регуляції [225, с. 95].

Першість у психологічній інтерпретації поняття «суб'єкт» пов'язують з ім'ям С. Рубінштейна та його працею «Принцип творчої самодіяльності» (1922) [492], де людину представлено з погляду її суб'єктних якостей (прагнення до досконалості, що реалізується в ціннісному регулюванні, скеруванні та здійсненні свого життя). Однак для виявлення внеску вітчизняних дослідників у розробку зазначених питань важливим є той факт, що інтерес до людини, яка іманентно прагне до прояву активності, є суб'єктом життєдіяльності, виник набагато раніше – наприкінці XIX століття і вплинув на становлення педагогічної теорії та практики. Зокрема, Ю. Охорович (1850–1917) – український і польський учений – уважав, що тільки психологія повинна бути основою для філософії, естетики, педагогіки, етики та багатьох інших наук [200]. Розвиваючи ідеї П. Жане, він надавав важливого значення дослідженням психології розвитку з метою допомоги людям у розумінні власних почуттів, вчинків, поведінки. А отже, як і тогочасна філософія, звертав увагу на роль самопізнання в процесах саморозуміння, що характеризує одну зі сфер прояву суб'єктності особистості.

Крім того, спеціальне дослідження становлення уявлень про суб'єктність в історії вітчизняної психологічної науки, здійснене В. Татенком, дало змогу констатувати, що саме українському науковцю В. Зеньковському (1881–1962) належить «пріоритет у постановці та теоретичній розробці проблеми людини як суб'єкта психічної активності» [565, с. 167]. Значно вплинув на осмислення наукової картини світу також український і російський учений В. Вернадський. Його антропокосмічна теорія стала проривом у розумінні як влаштованості Всесвіту, так і ролі особистості в цьому процесі. Цілісність і взаємозумовленість відношень між психікою й зовнішнім світом стали одним із кроків, що наблизили формування уявлень про суб'єктність особистості.

Фундаментальне дослідження В. Татенка, згадане вище, презентує напрями вивчення людини як суб'єкта і внесок науковців у розробку сутнісних

особливостей, ознак її суб'єктних проявів. Йдеться про визначення філософсько-психологічних засад розгляду суб'єктної сутності особистості (М. Бердяєв, В. Зеньковський, Г. Челпанов, Г. Шпет та ін.) та природничо-науковий підхід до пояснення її психічної активності (О. Лазурський, М. Ланге та ін.), що були інтегровані у 20-х рр. XX ст. «радянською» психологією з акцентом на марксистській ідеології.

Однак українські дослідники не зважали на вплив декларованих ідеологем і продовжували пошук інтерпретаційних підходів до розкриття особливостей становлення особистості та детермінації її активності в пізнанні й засвоєнні навколишньої дійсності. В. Татенко наголошує на теорії психічного розвитку Г. Костюка, у якій дитина постає як суб'єкт, що характеризується віковими особливостями й різним рівнем прояву суб'єктності. Автор наукової розвідки констатує, що до 90-х рр. XX ст. «суб'єктну» проблематику представлено лише декількома темами та невеликими публікаціями. Початок ґрунтовних наукових досліджень, у його баченні, припадає на період відбудови української державності. Зокрема, як зазначено, з'являються результати наукових пошуків М. Боришевського (суб'єктна природа людської психіки на різних етапах онтогенезу, самоактивність), Т. Титаренко (структурно-генетична модель життєвого світу особистості), І. Беґа (природа вольової активності). Водночас у дослідженнях М. Дригус (проблема суб'єктної детермінації учіння школярів), З. Карпенко (проблема рівнів суб'єктності, пост-постмодерна суб'єктність у контексті ієрархічно-ціннісної самоорганізації), Л. Лепіхова (психологічна діагностика феноменів суб'єктності), С. Максименко (організація навчання як засобу саморозвитку суб'єкта учіння) активізовано конкретні аспекти суб'єктного підходу.

У студіях В. Татенка разом з історичною розвідкою суб'єктної проблематики та теоретичним узагальненням широкого дослідницького поля суб'єктних проявів людини окреслено континуально-генетичну концепцію, у якій суб'єкт – «істота, що самоінтегрується навколо своєї сутності, самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості

впродовж усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських відношень» [565, с. 185]. Отже, у вітчизняних дослідженнях ґрунтовно представлено змістовий контекст сутнісних ознак особистості як суб'єкта, детермінацію їх виникнення та прояву.

Своєю чергою, російські психологи та педагоги здійснили спробу виокремити періоди основних віх та конкретних персоналій, які вплинули на розуміння суб'єктних проявів людини. З огляду на тривалий період спільного історичного минулого, розглянемо запропоновані підходи, у яких, на жаль, не відображено вітчизняних здобутків у цій царині. Однак ознайомлення з ними уможливорює осмислення ґносеології та онтофеноменології суб'єктних ознак людини, які стали предметом наукових дискусій. Зокрема, у рефлексії К. Абульханової-Славської це, по-перше, 20-ті рр. XX ст., коли дослідженнями С. Рубінштейна (концепція суб'єктних якостей людини) та Д. Узнадзе (теорія настановлення) започатковано розгляд людини як суб'єкта, по-друге, 70-ті рр., коли конкретизується й розвивається суб'єктно-діяльнісний підхід, ініційований С. Рубінштейном (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський), по-третє, 80-ті рр., коли відроджується інтерес до концепту «суб'єкт» та, по-четверте, сучасний етап, який, по суті, визначає пріоритетність дослідження людини в її суб'єктних проявах [472].

Погляди В. Сластьоніна значно ширше презентують динаміку вивчення проблематики суб'єкта. Він виокремив підготовчий етап (кінець XIX – початок XX століття), етап зародження суб'єктної проблематики в дослідженнях Б. Ананьєва, М. Басова, П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна (1930–1960 рр.), закріплення провідних ідей психології суб'єкта в концепціях персоналізації, індивідуалізації, надситуативної активності, соціалізації, адаптації (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровський, В. Петровський), а з 1980 р. – актуалізації дослідження суб'єктності як провідної характеристики особистості [526].

Отже, на нашу думку, можна констатувати зацікавленість психологів питаннями суб'єктних проявів людини, забезпечених процесами соціалізації–

індивідуалізації. Водночас отримані результати спонукають до розширення наукового пошуку завдяки цілісному погляду на здатність особистості до життя- і самотворення, що властиві для рівня її суб'єктності.

Однією із проблем, що виникають під час дослідження феномену суб'єктності, є розкриття його сутності співвідносно понять «особистість» і «суб'єкт». Зокрема, науковці [477] простежили зміну уявлень: від їх ототожнення (С. Рубінштейн), гетерохронної представленості в розвитку (Л. Анциферова), визначення періодів їх збігу (Б. Ананьєв), розуміння особистості як більш загального поняття щодо суб'єкта (К. Абульханова-Славська), навпаки, визнання поняття «суб'єкт» ширшим щодо визначення особистості (А. Брушлинський, О. Сергієнко, В. Татенко) до встановлення складних взаємозв'язків, зокрема прагнення «бути особистістю» завдяки ідеї суб'єктності (В. Петровський). З певною долею вірогідності констатовано, що «суб'єкт – завжди особистість, а особистість – це суб'єкт. Однак суб'єкт не тільки особистість, а особистість не тільки суб'єкт» [Там само, с. 126]. Цей факт підтверджено і студіями Н. Богданович. Дослідниця вказує на проєкції семантичних просторів категорій особистості та суб'єкта. Зокрема, вважає, що відбиттям категорії «суб'єкт» на категорію «особистість» і є суб'єктність [43, с. 109]. З позиції В. Татенка, особистісне потрібно виводити із суб'єктного як істотного, а не навпаки [565, с. 230]. Отже, суб'єктність як характеристика суб'єкта доповнюється особистісним контекстом її розгляду з урахуванням суперечностей у витлумаченні взаємозв'язку між категоріями структури людини.

У праці О. Леонтьєва «Діяльність. Свідомість. Особистість» (1977) [310] термін «суб'єктність» було використано вперше. У його розумінні, це набір якостей особистості, які відображають сферу її діяльнісних здібностей, здатність до самодетермінації, творчої активності тощо. Англomовним аналогом суб'єктності є поняття «*agency*». У зарубіжній літературі [701] цей термін використовується з 1980-х рр. і позначає здатність особистості бути агентом (суб'єктом), рушійною силою дії, діяльним. Змістова інтерпретація суб'єктності

видозмінила осмислення суб'єктної сутності людини, додала до її ознак поняття влади як у тенденції діяти, так і в тенденції утримуватися від неї [681]. Йдеться про вияв суб'єктності в ситуації внутрішнього вибору особистості.

У середині 90-х рр. XX ст. В. Петровським було визначено потребу в дослідженні феномену «суб'єктності», що значно розширило семантичне поле вивчення особистості. З опертям на багатомірний аналіз автор передбачив, що людина розуміє себе «як причину свого буття у світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі передбачуваного (прояв активної неадаптивності людини), відображення себе в інших людях і в самому собі» [432, с. 70].

У контексті завдань нашого наукового пошуку звернемося до ще одного визначення суб'єктності, яке не тільки орієнтує нас щодо розуміння її відношення до особистості, але й розкриває бачення автором її атрибутивних ознак. Йдеться про суб'єктний вимір особистості, запропонований В. Татенком. Він зазначив, що суб'єктність – це «схильність до відтворення, творення себе у відповідних, а іноді й несприятливих умовах; позначає насамперед характер активності людини й розкривається в таких поняттях, як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [565, с. 224]. Таким чином, автором представлено контекстуальний аспект суб'єктності, у якому відбито активно-ініціювальну позицію щодо умов життєздійснення.

Інший вимір розгляду суб'єктності особистості – етичний – репрезентував О. Бондаренко. У його баченні, одиницею, яка конститує особистісне буття людини, є смисл. Він (смисл) визначає «унікальний спосіб існування «Я», його одиничну заданість життю, а у вищих своїх проявах – глибинну духовну основу особистісного буття як моменту загального життя світу» [54, с. 56]. Для автора персоналізація, тобто потреба бути особистістю, є процесом появи і зростання якості суб'єктності «Я», особистісної самосвідомості та переживань, що її супроводжують. Саме «переживання буття свого «Я» як буття, рівновеликого буттю світу, утворює квінтесенцію смислу «Я», а його здатність утілення в життя і є суб'єктністю» [54]. Осмислення й усвідомлення цінності власного «Я» для автора логічно пов'язано з ціннісно-

смысловими настановленнями інших, спонуканням до виникнення в них відповідних переживань. З огляду на це суб'єктність полягає в здатності перетворити принцип свого особистісного буття на умови життєдіяльності. Отже, реалізуючи адекватні ціннісно-смыслові настановлення, вона перебуває в співбутті з іншими, спонукаючи їх до відповідного смыслогенезу. Цим і визначається етичний вимір суб'єктності (Класичне: «Особистість може виховати тільки особистість», «Не виховуй інших, виховуй себе» тощо – *О. Г.*). Ці міркування *О. Бондаренка* суголосні позиції *В. Петровського* щодо місця значущого дорослого в розвитку суб'єктності дитини («відображена суб'єктність» – ідеальна представленість і продовження однієї людини в іншій: ситуативно-значущий інший, інтроєкт, втілений інший [430]).

Важливо зазначити, що на теперішній час не існує однозначного уявлення про сутність і наповнення поняття «суб'єктність». Часто його використовують без чіткого визначення, або як атрибут суб'єкта, або як його еквівалент.

Запропоновані визначення суб'єктності містять вказівку на її належність людині як якості (*О. Волкова*), властивості (*І. Антонова*), здатності (*А. Бойко*, *О. Бондаренко*, *Г. Каджаспірова*, *А. Каджаспіров*), схильності (*В. Татенко*), особистісного утворення (*М. Боритко*, *В. Петровський*). Така різноманітність підходів ускладнює розробку теоретичного конструкта «суб'єктність» та створює труднощі в ідентифікації її атрибутів. Адже використана вказівка на місце суб'єктності в структурі особистості одночасно містить бачення автора природи цього феномену (вроджений, набутий, сформований). Така орієнтованість наукових позицій відповідно спрямована на окреслення детермінації, умов розвитку суб'єктної позиції особистості, етапів її становлення тощо. Йдеться про діяльнісний та буттєвий підхід до інтерпретації суб'єктних характеристик особистості (див. рис. 1.3).

Умови першого передбачають можливість за допомогою різних видів діяльності та в разі їх засвоєння формувати суб'єктне ставлення до навколишньої дійсності й самого себе, виробляти вміння планувати діяльність, передбачати її результати, реалізовувати задумане, корегувати невдалі спроби.

Йдеться про чітке розмежування суб'єктивної та об'єктивної реальності. Суб'єктність особистості розгортається на межі існування об'єктивного й суб'єктивного світу, що відповідає моделі суб'єктності, розробленої О. Тхостовим [511, с. 9].

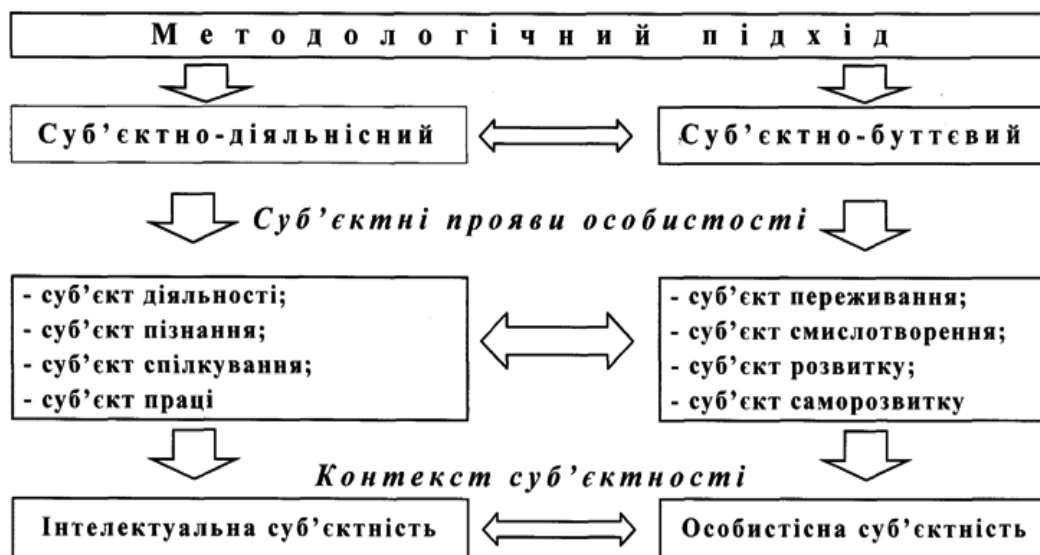


Рис. 1.3. Підходи до інтерпретації суб'єктних характеристик особистості

Діяльнісний підхід до аналізу суб'єктних проявів особистості орієнтований на розкриття основних характеристик суб'єктності в інтелектуальному контексті з окресленням позиції людини як суб'єкта, що протистоїть об'єктам. Водночас акцентовано на суб'єкт-об'єктному відображенні, тобто статичності її формовияву.

З огляду на таку дослідницьку інтерпретацію доцільно позначати суб'єктнісні позиції поняттями «суб'єкт діяльності», «суб'єкт пізнання», «суб'єкт спілкування», «суб'єкт праці». А саму суб'єктність школяра на прикладі його учіння дослідниця І. Антонова у своїй монографії кваліфікувала як «усвідомлену регульовальну активність суб'єкта в пізнавальній діяльності, спрямовану на самостійний пошук проблеми» [19, с. 242], надаючи інтелектуальним факторам суб'єктності пріоритету над вольовими та емоційними. Діяльнісний контекст суб'єктності представлено і в поглядах

польського науковця М. Стасяка [699]. На його думку, людина здатна діяти свідомо і творчо, удосконалюючи власні особистісні диспозиції та творчо розв'язуючи проблеми, а суб'єктна організація навчання буде сприяти розвитку особистості.

Аналіз суб'єктно-буттєвого підходу передбачає виявлення суб'єктної сутності людини крізь її переживання, емоції, ціннісно-сміслові утворення, що визначають спрямованість на пошук себе у світі, орієнтирів власної самореалізації, самоздійснення. Щодо цього О. Осміна вказує, що суб'єктність насамперед переживають, а не демонструють, а тому ми спостерігаємо збіг об'єктивної й суб'єктивної реальності [401, с. 66]. Суб'єктність у такому разі постає в поняттях «суб'єкт переживання», «суб'єкт смислотворення», «суб'єкт розвитку» та вказує на ціннісно-мотиваційне (сміслові) ставлення людини до себе й навколишнього світу, тобто динамічний контекст формовияву людини. Суб'єктність з огляду на це є особистісним конструктом.

Диференціація та протиставлення зазначених підходів є методологічно обґрунтованими, але не доцільними. З огляду на це нам імponує думка польської дослідниці Л. Хурло про шлях формування суб'єктності: «від формування суб'єктності учня як суб'єкта навчальної діяльності до формування індивідуальності як цілісності» [599, с. 14]. Тут діяльнісний та буттєвий описи природи суб'єктності представлено як єдиний процес розгортання суб'єктної сутності людини в часопросторі (хронотопі) її життєтворчості. Цим з'ясовано важливий факт: суб'єктність особистості не константне утворення. Вона розвивається, видозмінюються форми її прояву, поступово в процесі соціалізації-індивідуалізації переорієнтовується система її детермінації (із зовнішнього спонукання до внутрішньо зумовленої позиції).

Отже, розгляд суб'єктності на різних етапах суб'єктогенезу особистості дає підстави висновувати, що пріоритет мають ті теорії, які вказують на її онтогенетичний аспект. Йдеться про рівні та етапи розвитку суб'єктної сутності людини, виділені українськими дослідниками І. Бехом, З. Карпенко, С. Максименком, В. Татенком, російськими вченими О. Волковою,

Т. Ольховою, В. Петровським. На думку Л. Хурло, «суб'єктність володіє властивостями пластичності, динамічності та змінюваності» [599, с. 14].

Окреслені підходи створюють світоглядну основу для інтенсифікації процесу становлення суб'єктності особистості школяра в освітньому просторі. Забезпечуючи методологічне підґрунтя сучасної педагогіки, вони визначають можливості реалізації суб'єктного потенціалу особистості, а не тільки набуття школярами необхідних знань, умінь і навичок (когнітивна орієнтованість). А запровадження компетентнісного підходу передбачає орієнтацію, крім знаннєвого складника, й на особистісний розвиток підростаючого покоління (суб'єктна орієнтованість). Це зумовлює зміну концептуального підходу до практики навчання, виховання й розвитку школярів, орієнтацію освітнього простору на індивідуальний розвиток її суб'єктів.

Цілком очевидно, що людинознавча проблематика в ХХ столітті і далі залишилася актуальною в межах конкретних наук, що сприяло їхньому становленню як самостійних галузей знання. Проте в деяких випадках це призвело до втрати цілісного погляду на особистість. Особливо актуальною вважають цю тенденцію у висвітленні освітніх питань. Як зазначила В. Шамрай, «поряд із дифузією теоретичного і практичного, педагогіку відрізняє також тяжіння до автаркії – відчутна смислова самозамкненість» [626, с. 269]. На необхідність зміни цієї ситуації насамперед відреагувала філософія. Методологічні питання освітньої ситуації вона обґрунтувала в межах нового напрямку – філософії освіти. Перспективними вважаємо й міждисциплінарні психолого-педагогічні пошуки, зважаючи на те, що педагоги усвідомлено, а іноді й інтуїтивно, відчують потребу в психологічному підґрунті для втілення реформаторських ідей або інновацій в освіті, запозичуючи психологічні поняття для пояснення методології педагогічної науки. Окреслене детермінує потребу модернізації підготовки майбутніх педагогів, для якої пріоритетом повинен стати цілісний погляд на особистість школяра, детермінанти й чинники його розвитку як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування, переживань, смислотворення.

Отже, сучасні глобалізаційні процеси сприяли розширенню категорійної площини наукового дискурсу. У цьому контексті поняття «суб'єкт» та похідне від нього «суб'єктність» набули особливої актуальності, адже їхні структурні та функціональні характеристики стали предметом дослідження в багатьох сферах пізнання. Філософсько-психологічний і педагогічний підходи уможливили з'ясування сутнісних особливостей та атрибутивних ознак «суб'єктності», інтерпретацію суб'єктної сутності особистості з орієнтацією при цьому на ті аспекти людського буття, які розкривають специфіку конкретного наукового знання. Тож інтердисциплінарний статус категорії «суб'єктність» передбачає її використання в різних дослідницьких програмах.

1.3. Структурно-змістова модель суб'єктності особистості школяра

1.3.1. Теоретичні засади розробки концепту «суб'єктність особистості школяра» в педагогічній науці

Неоднозначність трактування змісту суб'єктності породжує труднощі ідентифікації критерійних підходів до її основних ознак, чинників та умов розвитку. Тому ми визначили ті засадничі положення, які окреслюють суб'єктну сутність особистості школяра. Вони містять цілісне бачення його суб'єктності в особистісних, поведінкових і когнітивних вимірах. Суб'єктність особистості школяра в цій ситуації є інтегральним утворенням, що формується в системі діалогової, суб'єкт-суб'єктної педагогічної співдії. Розглянемо їх.

1. Школяр – суб'єкт навчання, виховання й розвитку. У контексті цієї тези розкривається погляд на школяра як певну реальність, що існує, виявляє ставлення, набуває знань, реалізує в поведінці засвоєні ціннісні орієнтації, смисли, цілі, прагнення, мотиви. Його суб'єктні прояви виникають не самі собою, а під впливом значущих Інших (педагогів, батьків, авторитетних однолітків тощо), унаслідок спеціально-організованого освітнього простору (особистісно-орієнтований (І. Бех), особистісно-розвивальний (І. Якиманська),

суб'єкт-розвивальний (В. Петровський), суб'єкт-діалогічний (О. Петренко)), у якому формується ставлення до себе як до діяльної особи. Діяльне засвоєння суспільного досвіду разом з індивідуальним досвідом створює умови для розгляду школяра як суб'єкта освітньо-виховного процесу.

2. Школяр характеризується інтенціональною потребою активності. Ця інтенціональність породжена бажаннями, намірами, переконаннями, цілями особистості, а отже, може бути неусвідомленою або усвідомленою. Її вияв пов'язаний з ініціативністю особистості. У системі навчання і виховання суб'єктність представлено як усвідомлений намір школяра здійснити задум, реалізувати дію, висловити думку, запитати, висунути припущення, розв'язати навчальну задачу, виявити проблему та її вирішити, незважаючи на перешкоди тощо. Одним із проявів суб'єктності польський дослідник М. Стасяк [699] вважає бажання діяти, наполегливість у дії. Хоча інтенціональність може виявлятися й у відмові від прагнень і намірів. Ініціювання в цьому випадку спонукає до пошукової активності та вияву інших, більш конструктивних підходів до осмислення проблемної ситуації – навчальної, виховної, соціальної, аксіологічної тощо.

3. Активність школяра виявляється в «привласненні», осмисленні та перетворенні об'єктивної дійсності й самого себе, де одномоментно в єдності й суперечливості реалізуються процеси соціалізації та індивідуалізації. Що більше він засвоїв, то повніше здатний виявити свою індивідуальність, перетворювальну активність як її особливий різновид та реципрокність (взаємність) суб'єктності в діалозі із соціумом. Перетворювальна активність є визначальною характеристикою суб'єктності. У розумінні К. Абульханової, вона «цілісний і ціннісний спосіб самовираження, самоздійснення особистості, яким забезпечується її суб'єктність» [4, с. 17]. Загальновідомо, що активність супроводжує всі види діяльності особистості, виявляється на етапі їх планування, а також післядії. Це іманентний спосіб існування суб'єкта. Її мотиваційний і регулятивний аспекти детерміновані рівнем його самоусвідомлення. Отже, у спрямованій активності проявляється суб'єктність

особистості, ставлення до себе як до діяча. Особистісна суб'єктність також може реалізуватися на рівні «надситуативної активності» (О. Асмолов, В. Петровський), коли діяльність виходить за межі вимог ситуації, а суб'єкт внутрішньо мотивований зробити більше, ніж попередньо заплановано. Суб'єктність з урахуванням означеного представлено творчою активністю, індивідуальним баченням ситуації, використанням власної ресурсності у розв'язанні поставлених завдань.

4. Суб'єктність визначається здатністю школяра реалізовувати власні цілі, долати суперечності в образах Я-реального та Я-ідеального, послуговуватися власним потенціалом для розв'язання навчальних і життєвих завдань, змінювати себе та навколишній світ тощо. Отже, він виявляється здатним до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самопізнання, самореалізації. Усе це уможлиблюється, на думку Є. Бондаревської, завдяки виникненню особистісного образу дитини. І що важливо, авторка констатує не «заданість» учителем властивостей особистості дитини відповідно до нормативів, а їх «нагальність», відповідність її природі як потенційних можливостей особистісного саморозвитку [52]. Саме тому вважаємо внутрішні процеси, що супроводжують становлення суб'єктності, визначальними ресурсами розвитку самосвідомості особистості.

5. Суб'єктність школяра має різні прояви. Вони зумовлені його психічною організацією: системою домінуючих мотивів (спрямованістю), задатками та здібностями, темпераментними характеристиками, інтересами й цінностями тощо. Отже, суб'єктність у цьому контексті вказує на унікальний, неповторний внутрішній світ особистості школяра, його індивідуальність (*homo unicum*). А індивідуальний підхід у процесі навчання і виховання буде забезпечувати врахування формально-динамічних (індивідних) та змістовно-предметних (особистісних) особливостей особистості школяра.

6. Школяр як суб'єкт, як «джерело причинності буття» (за С. Рубінштейном) на рівні освітнього процесу не тільки задає початок причинно-наслідковим рядам, але й може усвідомлювати себе як причину того,

що він реалізує («Я можу це робити», «Я хочу це робити», «Я вмію це робити»). Означене ґрунтується на теорії самопричинності, розробленої В. Петровським. Учений вважає, що «бути особистістю» – означає бути суб'єктом самого себе, свого існування у світі, носієм ідеї «Я» як причини себе (ідеї «*causa sui*»)» [428, с. 227]. Ідею самодетермінації особистості ґрунтовно, на онтопсихологічному рівні витлумачено в концепції З. Карпенко. Її погляди на інтегральну суб'єктність у постпостмодерністському контексті дають змогу акумулювати уявлення про суб'єктну сутність особистості у вимірах універсального підходу, вказуючи на те, що суб'єктні здатності «репрезентують функціональні спроможності людини», але не визначають напрям їх реалізації [242]. З огляду на це екстеріоризація можливостей, ресурсів у різні сфери життя особистості відбувається через саморозуміння. Самоусвідомлення надає значущості власній активності, що скерована намірами та має конкретний результат. Осмисленість школярем власної суб'єктності стає додатковим джерелом його самоусвідомлення. Важливе значення в цьому процесі, на думку польської дослідниці М. Яримович, має рефлексивність [683]. На цьому наголошує й Н. Большунова, розглядаючи суб'єктність як соціокультурне явище, де рефлексію представлено як спосіб відкриття й утвердження себе через власну одиничність – духовне «Я» [50].

7. Складні процеси модернізації освіти, крім організаційно-педагогічних, дидактичних, методичних питань, обов'язково містять вказівку на необхідність зміни позиції вчителя в педагогічному процесі (Й. Балахович, А. Бойко, М. Боритко, О. Вишневський, В. Петровський, Л. Хурло та ін.). Його роль у розвитку суб'єктності особистості школяра вимагає переходу від домінантності й директивності до підтримки й супроводу. Як вказує В. Петровський, суб'єкт-розвивальна освіта створює умови для прояву й переживання дитиною власної суб'єктності [431, с. 102]. Основу педагогічної спрямованості вчителя повинні скласти ціннісне та цілісне ставлення до школяра (аксіопедагогічні орієнтири педагогічної діяльності). Їх зміст вдало представила А. Бойко, акцентуючи на важливості «визнання самотності й

самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб'єктно-можливої основи існування людини» [48, с. 15]. Однак педагог повинен стати «значущим Іншим». Тільки в цьому разі відбудеться підсилення суб'єктних характеристик школяра. Із цією метою актуальний діалоговий підхід в організації педагогічного процесу. Діалогізація взаємин учителя й учня відкриває можливості для розвитку суб'єктності школяра, надання навчальній співдії особистісного смислу, розгортання партнерських відносин, у яких реалізується людиноцентризм освітнього середовища.

8. Крім суб'єкт-розвивального освітнього середовища, особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, впровадження прогресивних педагогічних теорій та педагогічних парадигм, важливим інструментом становлення суб'єктності школяра є його навчальна та позанавчальна діяльність. Їхній розвивальний потенціал забезпечується тими новоутвореннями (новий тип ставлення до себе, до навчальної діяльності та навчального предмета, своєї особистості), які є прямим результатом процесу учіння. Засвоєння навчальної діяльності (уміння вчитися), її результативність, надання знанням особистісного смислу постають як показники актуалізації суб'єктних проявів школяра, забезпечують його саморозвиток та самоздійснення.

Особливої актуальності окреслені положення набувають з огляду на дослідження суб'єктності школярів у процесі навчання–виховання–розвитку. Загальновизнано, що учень є суб'єктом учіння. Однак, чи реалізується при цьому його суб'єктний потенціал, питання залишається не з'ясованим до кінця. Часто аналіз суб'єктності замінюється розглядом активності школяра як суб'єкта діяльності. Тобто він виступає в ролі «діяча», якого стимулює цілеспрямований зовнішній вплив, і відмовитися від здійснення пропонованого не може, адже перебуває в умовах декларованості своїх взаємин із дорослими (Дорослий володіє засобами заохочення й покарання та визначає зміст

активності школяра). Водночас кожен школяр характеризується здатністю, потенційною можливістю до реалізації власної суб'єктності. А її регулятором А. Брушлинський уважав суперечність між двома силами: самостійністю особистості й вимогами, правилами та традиціями сім'ї і школи [63]. На сучасному етапі змін, що стосуються організаційно-педагогічних та змістових перетворень у системі освіти, погляди на роль школяра в педагогічному процесі повинні набути нового сенсу, особливо питання прояву його суб'єктної природи.

У різноманітних студіях суб'єктність досліджують у таких її проявах як самоактивність, рефлексивність, ініціативність, творчість, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток (психологічна традиція) тощо. Як бачимо, основний акцент зроблено на інтенціональності та різних аспектах самоусвідомлення, самоздійснення.

Близькими до них є філософсько-педагогічні погляди на реалізацію суб'єктності школяра в педагогічному процесі. З огляду на це привертає увагу підхід Д. Пей [цит. за : 711]), у якому виокремлено й атрибутивні характеристики суб'єктності, й одиниці їхнього аналізу. Йдеться про *автономність*, що включає самоповагу, самодопомогу, самозасудження та самоконтроль; *активність*, орієнтовану на адаптацію до середовища, мотивацію на досягнення успіху, вияв інтересу та готовність до конкуренції; *впевненість у своїх силах*, яка реалізується креативністю мислення, креативністю усвідомлення та практичними вміннями. Однак вважаємо, що визначені структурно-ієрархічні зв'язки між ознаками суб'єктності є не синхронічними, потребують уточнення, з огляду на методологічні орієнтири сучасного наукового дискурсу, у яких змінюється їх семантична репрезентація. Також передбачаємо можливість виокремлення універсальних атрибутивних ознак, водночас не відкидаючи існування додаткових (особливих), що на тлі перших доповнюють профіль суб'єктності особистості.

Важливим у контексті нашого дослідження є підхід О. Вишневського. Окреслюючи концептуальні засади реформування освіти, він вказує, що

«сучасна людина повинна навчитися діяти в умовах свободи, приймати рішення, домагатися їх здійснення, а звідси і відповідати за себе та свою діяльність» [85, с. 52]. Такий вплив освітнього процесу на особистість школяра дійсно сприятиме становленню якостей і властивостей, які вказують на динаміку розвитку його суб'єктності – у межах різних рівнів її прояву.

Широкий спектр уявлень про вияв суб'єктності підводить нас до необхідності впорядкувати накопичений досвід та подати своє бачення її семантичного поля. В умовах переосмислення методологічних засад педагогічної науки та розвитку методологічної культури педагогічних досліджень науковці все частіше звертаються до *системного* підходу, який має значний евристичний потенціал та забезпечує коректну онтологізацію системно-педагогічних моделей. Його виникнення стало реакцією на потребу розв'язання складних методологічних проблем, відповіді на які не могли забезпечити концептуальні підходи класичної науки з властивою їм адаптивною міждисциплінарністю. Тому в межах системного підходу і сформувалося уявлення про загальні закономірності існування світу в єдності і взаємозумовленості його елементів, пізнання яких створює перспективи для подальшого розвитку наукового знання, задає напрям пошуку інноваційних стратегій розв'язання запитів практики.

У Філософському словнику систему розуміють як «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія» [586, с. 626]. Системність тут сприяє розкриттю цілісності об'єкта і виявленню різноманітних взаємовідношень у ньому, а звідси зведенню їх у єдину систему.

Для педагогічної реальності системне світорозуміння – це методологічна засада, опертя на яку забезпечує пізнання досліджуваних феноменів як якісно специфічних, складноорганізованих на рівні і гносеологічного, й онтологічного статусів. Ми також урахуємо інтерпретаційний підхід, у межах якого сукупність об'єктів, об'єднаних системою, зумовлює появу нових інтегративних якостей, не властивих окремим компонентам [462]. Це важливо для дослідження суб'єктності особистості школяра в умовах спеціально

організованого педагогічного середовища, де співдія його учасників відкриває перспективи для їхнього самовираження, самотворення, самоздійснення тощо, рівень яких не може бути наперед заданим. Зауважимо, що гуманітарність природи педагогічної системи визначає специфічність її пізнання, а отже, й моделювання її функціонування. Особливу складність при цьому становить обов'язкова процедура системного підходу – формалізація, адже основним компонентом досліджуваної реальності є людина й педагогічні явища та процеси, у які вона включена. З огляду на це універсальний підхід до тлумачення систем у педагогічній практиці повинен виходити з їхньої онтологічної сутності. Йдеться про уточнення, яке видозмінює дослідницьку стратегію: весь світ складається із систем, але всі вони – різні [297]. Їхнє походження, зміст, характер організації, механізм управління визначають сутнісні ознаки та впливають на розробку програм дослідження конкретної системи, зокрема й педагогічної.

Виокремлення елементів педагогічної моделі уможливорює гіпотетичну побудову системи, у якій розвиваються як окремі її складники, так і утворення, що є наслідком їх взаємовпливу, конкретних способів зв'язку між ними. У такому разі школяр не тільки є елементом системи, але й елементом процесу, у якому відбувається розвиток його суб'єктності. Звідси системний підхід ми доповнили *структурним*. Його прихильники (Р. Барт, К. Леві-Строс та ін.) визнають значущість розгляду стійких структур, завдяки яким утворені та функціонують різні феномени [518]. До того ж їхнє семантичне навантаження детерміновано місцем у системі інших компонентів або у співвідношенні з ними.

Означене створює підґрунтя для розкриття змістового і процесного боку суб'єктності особистості школяра та актуалізує використання новітнього наукового напрямку – *синергетики*, з її ефектами функціонування відкритих нелінійних систем до дослідження освіти загалом та суб'єктів освітнього процесу зокрема. У студіях О. Вознюка ретельно проаналізовано розвиток вітчизняної педагогічної думки на засадах синергетичного підходу, а зроблені висновки дають можливість кваліфікувати методологію синергетики як

наближену до висвітлення онтології суб'єктності особистості школяра. Адже, як зазначає автор, «синергетичний підхід до освіти реалізується в домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в стимулювальному впливові на суб'єкт навчальної діяльності з метою його саморозкриття й самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою» [87, с. 4]. Отже, синергетична парадигма відповідає цілісному баченню відкритих, самоорганізованих систем та стає методологічною основою для їх розгляду на засадах принципів співдії та кооперації.

Використання синергетики як інтерпретаційної стратегії уможливорює подолання традиційної репрезентованості особистості як дворівневої закритої системи [525, с. 278], перший рівень якої – біолого-фізіологічна модель людини у вимірах її рефлексів, а другий – психологічна модель, представлена психічними реакціями. За такого бачення втрачається цілісність особистості як складноорганізованої, людиновимірної, сутнісно різноспрямованої системи, що є дійсним орієнтиром, метою сучасного етапу розвитку освіти та суспільства загалом, у яких адекватно співвідносяться й загальнолюдська спрямованість освітньої політики, її етнокультурна функція.

У поглядах на суб'єктність особистості школяра з позиції синергетичного підходу варто окреслити також ті концептуальні позиції, які сприяють розкриттю її сутнісних ознак. Насамперед йдеться про принципи [516], з оперттям на які суб'єктність постає як системний феномен. Зокрема, динамічний контекст суб'єктнісного становлення вказує на складність, непередбачуваність, подієвість, зміну рівнів розвитку тощо як важливі показники існування відкритої системи. Узгодженість розкриває засадничу передумову, завдяки якій у діалоговій співдії виявляється суб'єктність. Принцип доповнюваності обґрунтовує важливість взаємодії тих реальностей, у яких перебуває школяр, та підсистем і систем, з якими він контактує з метою розгляду їх взаємозміни під впливом зовнішньо та внутрішньо зумовлених чинників. Відповідність забезпечує аналіз суб'єктності власне як нелінійного феномену з притаманною їй здатністю вибудовувати траєкторії власного

життєздійснення як самоорганізованої системи. Розгортання суб'єктних ознак у хронотопі буття сприяє їх впізнаванню.

Отже, складність і неоднорідність суб'єктних проявів передбачає їх функціонування як багаторівневої системи. З огляду на це постає необхідність виокремити, з одного боку, узагальнені, а з іншого – уточнювальні поняття, які забезпечать можливість у межах суб'єктного підходу вибудувати структурно-змістову модель суб'єктності школяра (рис. 1.4). У ній сукупність якісно визначених елементів вказує на зміст цього педагогічного феномену, а її структура (внутрішня форма) – на закономірні зв'язки між ними. Розглянемо логіку їх виокремлення.

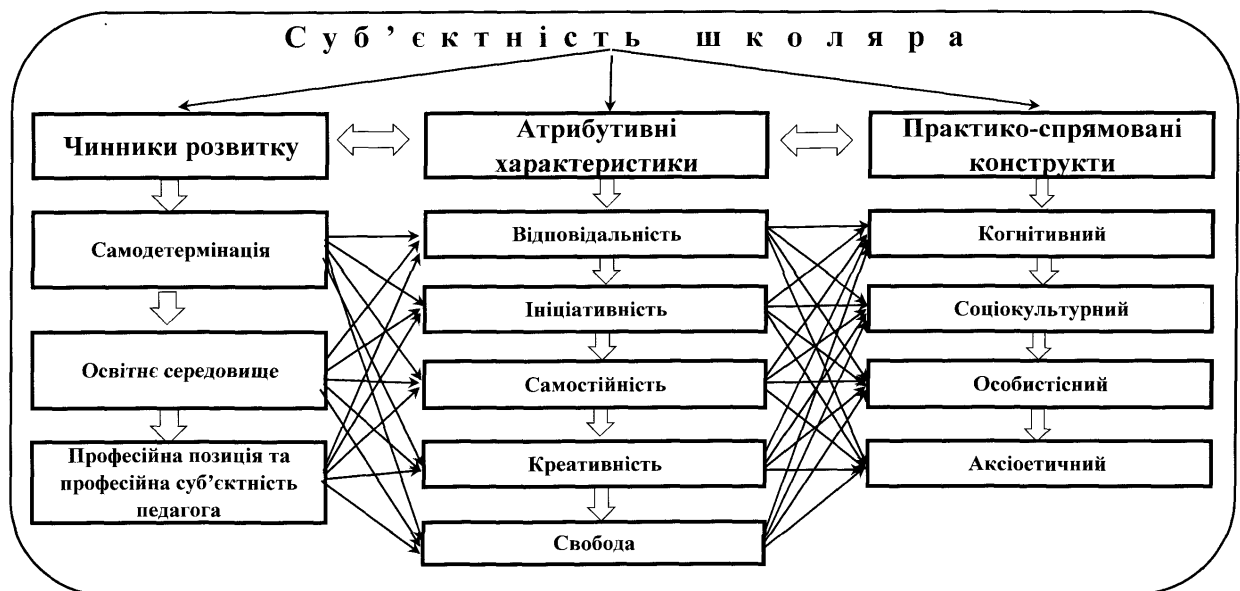


Рис. 1.4. Структурно-змістова модель суб'єктності школяра

Запропонована модель характеризує цілісну систему взаємовпливу змістових та структурних компонентів, які розкривають детермінацію й основні смислоутворювальні одиниці, що позначають суб'єктні прояви школяра. Такими компонентами в розробленій нами моделі є *чинники розвитку* суб'єктності, її *атрибутивні характеристики* та *практико-спрямовані конструкти*.

Серед чинників акцентовано на освітньому середовищі, яке, як джерело соціалізації особистості, створює простір для презентації наявного в дитині та

розвиткові потенційного в ній, тобто спонукає та сприяє вияву нею власної суб'єктної сутності. Завдяки такій інтерпретаційній стратегії випрацьовано розвивальний підхід до організації освітнього процесу. Однак в умовах освітньої політики впродовж XX століття спостерігалися поліцентризм й жорстока регламентація педагогічних впливів, що не могло не позначитися на ставленні до школярів (об'єкт чи суб'єкт навчання і виховання, владно-підвладні стосунки вчителя та учнів чи суб'єкт-суб'єктні). Сьогодення педагогічних реалій повертає педагогічний процес, за словами В. Кременя, «до своєї дійсної сутності, до свого одвічного покликання: забезпечення становлення людської суб'єктності» [515, с. 25]. Отже, освітнє середовище в структурно-змістовій моделі суб'єктності школяра ми розглядаємо як важливу цілісну підсистему, у якій акумульовано соціокультурні, освітньо-політичні, цільові, аксіологічні, суб'єктнісні виміри.

Цільова орієнтація освітнього середовища на самоцінність суб'єктів педагогічного процесу та людиноцентризм визначає чинник, який детермінує не тільки прояв суб'єктності, але і її заохочення, стимулювання, позитивне підкріплення. Теоретично очевидними та практично підтвердженими є діалогова співдія (як результат – створення колективного суб'єкта, партнерство, співтворчість тощо), втілення ідей гуманістичної педагогіки, зацікавленість учителя в розвитку суб'єктності школяра, що відображають адекватну смисловому контексту його професійну позицію та професійну суб'єктність. Підкреслимо, що йдеться, по суті, про двосуб'єктність, де визнається особистісна суб'єктність і педагога, і школяра та їх взаємозалежність, у якій вони здатні саморозвиватися. Розгляд професійної суб'єктності педагога залежить від сутнісних характеристик педагогічної діяльності, оскільки саме в цій професії взаємозумовлені зміни суб'єктів становлять основний зміст.

Важливим чинником розвитку суб'єктності є самодетермінація або самопотенціонування власної суб'єктності. Її роль у структурно-логічній моделі визначено потребою окреслення активної позиції школяра в самоздійсненні. Зауважимо, що йдеться про інтрахарактеристики (усвідомлення

самоактивності, ставлення до себе, самосприймання, самозміна, самотворення тощо) та інтерхарактеристики (відображена суб'єктність) особистості, які у взаємозв'язку забезпечують аутосуб'єктність школяра. Це, своєю чергою, ставить питання про атрибутивні ознаки (маркери), які є орієнтирами визначення рівня суб'єктності школяра, зокрема самостійність, ініціативність, креативність, свободу і відповідальність (їх детальний аналіз представлено в наступному підрозділі).

Цілісність запропонованої структурно-змістової моделі суб'єктності особистості школяра забезпечує те, що зв'язувальною ланкою її підструктур слугує категорія «суб'єктність» як потенційна та (або) реалізована здатність школяра до самоздійснення в різних сферах життєдіяльності. З огляду на це *активність* кваліфікуємо як системотвірну основу, що визначає функціонування кожного з атрибутів суб'єктності. Її спрямованість на пошук школярем свого місця у світі не можливий поза ціннісним і смисловим вимірами. Вони детермінують змістовий складник його активності, її результативність. У протилежному випадку говорять про «безцільну» активність, тобто суєтність, яка виникає внаслідок втрати суб'єктної значущості реалізованих дій, поведінки, виявлених зусиль.

Погоджуємо з думкою В. Лозової про важливість педагогічного розуміння активності як риси людини, яка «виявляється в стані готовності, у прагненні до самостійної діяльності, а також у якості здійснення діяльності, виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети» [321, с. 12]. Заявлений контекст визначає діалектичний зв'язок активності та діяльності й самодіяльності. Активність щодо завдання, поставленого іншими або самому собі, задає вектор діяльного ставлення до реальності. Водночас зовнішньо виражена активність співіснує з внутрішньо прихованою (як приклад, інтелектуальна – процес обдумування способів розв'язання задачі, можливих рішень, а також внутрішнє спонукання й самодетермінація, ситуація вибору тощо). Надситуативна активність спонукає до творчого освоєння світу,

пошукових дій, інновацій. Отже, у нашому розумінні, активність забезпечує широкий спектр проявів особистості школяра.

Підсумовуючи, зазначимо, що на сучасному етапі становлення педагогічної науки регулятивом пізнання повинна стати категорія «суб'єктність». Обґрунтування її концептуальних засад, розкриття природи суб'єктності школяра, сутнісних ознак та чинників її розвитку, змодельованих на основі сучасних наукових підходів, доповнює методологію суб'єктного підходу до навчання і виховання дітей та молоді, задекларовану як пріоритет сучасної освітньої системи.

1.3.2. Атрибути та практико-спрямовані конструкти суб'єктності особистості школяра

Загальновідомо, що кожна предметна сфера є сукупністю реальних процесів, об'єктів, що визначають її сутність і становлять її атрибути. Звідси постає завдання – виявлення таких корелят, які роблять досліджувану реальність впізнаваною й уможливають її виокремлення серед інших. Означене стосується й осмислення суб'єктності. Оскільки вона відображає інтенціональну спроможність та іманентну здатність особистості втілюватися в бутті, ми виокремили якісні невіддільні ознаки, на основі яких формується уявлення про профіль суб'єктності школяра. Крім того, під час добору її атрибутів зацентовано на тих суттєвих властивостях, рисах, значеннях, що забезпечують специфікацію феномену суб'єктності. На відміну від суб'єкта як одиничної цілісної характеристики людини вона постає сукупністю властивостей. Уважаємо, що суб'єктність школяра полягає в *самостійності, ініціативності, креативності, свободі й відповідальності*. Вибір для окреслення суб'єктної сутності особистості цих п'яти атрибутивних ознак пов'язаний із визначенням універсальних маркерів, які вказують на можливість школяра бути учасником педагогічного процесу із власної потреби самоздійснення, самоствердження, реалізації інтенціональних і потенційних

здатностей. Розглянемо змістову сутність виокремлених нами атрибутів суб'єктності в їх гносеологічно-смысловому вимірі.

Поняття «самостійність» охоплює три значення: незалежність від об'єктивних умов життєдіяльності, здатність до незалежних суджень і дій, спроможність діяти без сторонньої допомоги та керівництва [334]. Педагогічне тлумачення самостійності виходить за межі ознак особистісної здатності (як риси характеру, компонента виховного ідеалу, розвиненої здібності чи іншого складника потенціалу особистості), вказуючи також на тип особистісної активності (як спосіб постановки мети; планування завдань; прийняття рішень; добору засобів досягнення бажаного результату; делегування завдань, розподілу функцій чи інші форми міжособистісної співдії; реалізації особистісних ресурсів – компетентностей, здібностей, цінностей чи інших спонук і здатностей; спосіб рефлексії, контролю, взаємо- та самоконтролю, оцінки, взаємо- та самооцінки тощо). До цього тлумачення поняття доцільно додати ще одну істотну ознаку самостійності – характер зв'язку людини та ситуації, який, за словами Ю. Гіллера, «допускає свободу проявів індивідуальної активності людини, вибір варіантів поведінки, можливість індивідуального впливу на життєдіяльність суспільства й окремих його структур» [158]. Самостійність як педагогічну категорію розуміємо як таке моделювання (формування, трансформацію, творення) ситуації, за якого суб'єкт, з одного боку, позбувається (звільняється від) зовнішнього примусу та заборон, а з іншого – унезалежнюється від внутрішньо особистісних обмежень (пристрастей, що сковують безвіллям) на користь вищих людських цінностей і сенсів (наприклад, виконання особистої життєвої місії, успішне досягнення мети тощо).

Ініціативність розглядаємо як маркер суб'єктності, зміст якого полягає в здатності особистості до почину (лат. *initium* – початок), спроможності зробити перший крок, хід, завдати удару, щось почати словом, демонструючи наполегливу реалізацію свого потенціалу, здатність заповзятливо та швидко втілити (опредметнити й екстерналізувати) свої непогамовані резерви, життєві

ресурси. Крім того, ініціативність передбачає надситуативну активність (обґрунтована В. Петровським [429]), яка дає змогу особистості вийти за межі ситуації (подолання зумовлених обмежень), спонукає до інноваційності, творчості, «позанормативності» в діяльності, альтруїзму тощо. З огляду на це ініціативність постає, по-перше, як риса характеру, що позначає готовність та здатність виявляти активність із власних внутрішніх спонукань у самореалізації, самоствердженні, самозбереженні та орієнтації в ситуаціях, що виникають (генерування й апробація ідей; проектування способів досягнення цілей; рефлексія ситуації та своїх можливостей у ній); по-друге, як ключова компетентність для навчання впродовж життя, що задекларовано Рекомендацією Європейського Парламенту та Ради ЄС від 18 грудня 2006 року [456], у якій вказано на потребу освітніх установ готувати учнівську молодь до життя у швидкоплинному світі, пристосування до нього, використання знань, умінь і настановлень, які сприяють конструктивному підходу до пошуку способів самореалізації, прояву активної участі в житті суспільства. На ці ознаки життєдіяльності серед інших впливає й ініціативність особистості, ґрунтована на етичних засадах та загальнолюдських цінностях (дія для блага навколишніх, прогресу, розв'язання важливих життєвих завдань або протидія (ініціювання опору)). З огляду на означене ініціативність передбачає об'єктивацію внутрішнього світу школяра у формі спрямованості на виконання дії, реалізації задуму, а отже, пояснює його суб'єктнісну сутність.

Поняття *креативності* розкриває маркер суб'єктності, що охоплює творчі здібності особистості, які забезпечують її здатність продукувати принципово нові ідеї, створювати духовні та матеріальні цінності новаторським способом. Важливим щодо цього є опертя на творчу активність, що, за словами С. Сисоєвої, зумовлено «внутрішнім саморуком особистості» [517, с. 127]. Оригінальні, нестандартні рішення, можливість відійти від стереотипності сприймання довкілля загалом та навчальної задачі зокрема детерміновані як внутрішньо зумовленими процесами (задатки – здібності), так і зовнішньо організованими умовами (творчі завдання, створення нового контексту,

проблемні задачі, стиль викладання, методика навчання, заохочення до створення нового тощо). Їх поєднання створює той необхідний конгломерат, у якому креативність отримує поштовх для вияву та підтримку і стимулювання з боку оточення. Педагогічний підхід до дослідження креативності спонукає розглядати її як важливий атрибут сучасного школяра, адже в умовах інформаційного суспільства актуальним стає не лише привласнення інформації, а і її використання, та навіть творення. Здатність ставити та видозмінювати цілі, проектувати зміни, творчо підходити до розв'язання проблемностей, гнучко реагувати на вимоги навчально-виховної ситуації – усе це характеризує креативність, яка можлива лише з оперттям на свободу, толерантність, прояв творчої активної позиції. У процесі аналізу креативності не можна оминати її роль у самовираженні, психоемоційному реагуванні на складні моменти педагогічної співдії. У цій ситуації вона – важливий механізм сублімації (лат. *sublimare* – підносити) – переспрямування внутрішнього напруження на реалізацію соціально прийнятних цілей, творчість. Отже, креативність з одного боку, постає як важливий ресурс життєздійснення, з іншого – як риса особистості, що забезпечує продуктивність пізнавальної діяльності. Водночас розвиток суб'єктності забезпечено самозмінами, які ми розглядаємо у феноменології креативності.

Свободу, четвертий маркер суб'єктності, розуміємо, з одного боку, як здатність особистості незалежно, легко, невимушено, на свій розсуд виявляти свою волю, а з іншого – як стан її буття поза гнобленням, тиском, обмеженнями. Йдеться про здатність особистості звільнитися від впливу зовнішніх сил, примусу, внутрішніх залежностей, а також можливість оптимально залучити свої резерви для повної самоактуалізації (реалізації особистісного потенціалу). Свобода як форма особистісного буття реалізує, на думку А. Растригіної, дві важливі функції: вияв автономної, внутрішньо детермінованої і регульованої поведінки, а також побудову адекватних взаємин із соціумом [478]. Отже, свобода не абстрактний феномен, але доволі суперечливий. Її розгляд як особистісного орієнтира (Г. Балл) не можливий без

осмислення людиною своєї зовнішньої свободи. Наскільки особистість усвідомлює наявність свободи як умови для життєздійснення (діяльності, ставлень, дружби, спілкування тощо), настільки вона виявляє здатність обирати, творити, бути відповідальною. А тому педагогічний контекст свободи – це можливість обирати той чи інший шлях, спосіб, дію, поведінку тощо, за умови заохочення, а за необхідності й підтримки їх оточенням. Інакше кажучи, внутрішня особистісна свобода можлива, коли є свобода зовнішня. Яку ж свободу обирає особистість: «свободу від» чи «свободу для»? І що означає: мати свободу? Однозначно можна стверджувати, що абсолютної свободи не буває. Свобода завжди відносна. Феноменологічно вона – стан можливості. З позиції В. Ключка, свобода виявляється за умови вибору: чи робити «потенційно своє» «актуально своїм» [252, с. 96]. Й усвідомлення можливості здійснити цей вибір уже є свободою. Однак, отримавши свободу, особистість одночасно стає відповідальною за зроблений вибір («внутрішній локус контролю»), виявлену волю. Якщо ж це її обтяжує, настає момент «втечі» від свободи (Е. Фромм). Таким чином, прагнення свободи – лише частина суб'єктності особистості, що потенційно пов'язана з відповідальністю.

Відповідальність як маркер суб'єктності розглядаємо в контексті здатності особистості брати на себе обов'язок відповідати (звітуватися перед собою та іншими) за що-небудь, визнавати себе причиною, організатором і засобом реалізації певних цілеспрямованих процесів, брати на себе санкції за успіхи та невдачі справи, спроможність ручатися за когось. Загальнонауковий рівень аналізу відповідальності розкриває її соціальну зумовленість (соціалізуючись, особистість орієнтується на систему стосунків із оточенням, суспільством загалом, де визначаються взаємні обов'язки, що регулюють поведінку і діяльність) і зв'язок із такими атрибутами суб'єктності, як свобода, самостійність та ініціативність. Як зазначає М. Савчин, «для відповідальності свобода виступає мотиваційним чинником та засобом реалізації предмета відповідальності» [506, с. 59]. Акцент на морально-етичному складнику (А. Богуш [44]) визначає її місце в регуляції взаємин із оточенням, активній

діяльності та ініціативі. Соціальне середовище за таких умов стає простором, у якому відповідальність реалізується та отримує оцінку. Заохочення відповідального ставлення сприяє особистісному зростанню, розкриттю духовного потенціалу (І. Зязюн, М. Савчин та ін.). Висміювання, недооцінювання, засудження («тобі більше за всіх треба») створюють когнітивний дисонанс, який детермінує стан пригніченості, або, навпаки, формування безвідповідального ставлення до виконання дорученого, обов'язків, нормативних вимог. Педагогічне тлумачення відповідальності орієнтоване на подання її в соціальному контексті активності особистості (відповідальність перед народом (К. Ушинський), відповідальний громадянин (Г. Ващенко, С. Русова та ін.), відповідальність перед іншими, колективом (А. Макаренко), соціальна відповідальність (М. Левківський, М. Сметанський)) та в індивідуально-персональній площині (відповідальність перед власним сумлінням (В. Сухомлинський)). Відповідальність у дослідницьких програмах розглядають здебільшого як особистісну рису, зрідка – у контексті переживання (емоційно забарвленого ставлення). Серед інших (духовно-моральна свобода, особистісність, розвинуте усвідомлення необхідності вияву моральної та громадянсько-правової поведінки) вона також є внутрішнім критерієм ефективності й дієвості педагогічної діяльності (Б. Лихачов [315, с. 23]). Означене вказує на функцію соціальних інституцій та дорослих, які забезпечують життєздійснення особистості, відповідаючи за створення середовища, необхідного, з одного боку, та розвивального – з іншого. Виховання відповідальності повинно спиратися на вікові та індивідуальні особливості школярів, рівень розвитку їхньої когнітивної (уявлення про цінності відповідальності, користі, добра, обов'язку), емоційно-вольової (моральні почуття) та поведінкової сфер (досвід відповідальної поведінки), а також особливості мотиваційно-ціннісного і смислового становлення (мотиви відповідальної поведінки – внутрішні спонуки до сумлінного виконання обов'язку). Суб'єктність особистості в контексті її відповідальності виявляється у вільному виборі варіантів поведінки (вчинків), визначенні міри

відповідальності за свої дії з урахуванням (антиципацією) наслідків для себе та оточення.

Отже, суб'єктність як здатність особистості до реалізації авторської позиції у взаємодії із соціальним і предметним світом є цілісним утворенням, конкретизованим інтенціональними та зовнішньо детермінованими проявами самостійності, ініціативності, креативності, свободи й відповідальності. Ці атрибути релевантні педагогічному тлумаченню суб'єктності особистості школяра, адже укладують його можливість використати ту чи іншу ситуацію свого життя для ефективного самоздійснення.

Діагностичними сферами реалізації суб'єктності школяра ми визначили *навчальну діяльність* (учіння), *спілкування* (взаємодію) з оточенням, *позанавчальну діяльність* та *самопізнання*. Саме вони забезпечують становлення та уможливають вияв суб'єктної сутності людини, створюють умови для її пізнавального, соціального та особистісного зростання в онтогенезі. Розглянемо їх більш детально у зв'язку з виокремленням практико-спрямованих конструктів як засобів наукового пізнання й узагальнення, які на рівні поняттєвого аналізу проектують модель досвіду суб'єктної поведінки.

Від народження дитина виявляє активність у засвоєнні соціального досвіду, виробленого попередніми поколіннями. Однак процес її соціалізації тісно пов'язаний з індивідуалізацією, що спричиняє формування своєрідного й унікального знання про сприйняте, осмислене, засвоєне / відкинуте, істинне / хибне, особистісно чи суспільно значуще, тобто творення нового, власного ставлення до знання (квазівідкриття).

Інформаційну реальність, що існує навколо, особистість привласнює стихійно та під впливом спеціально організованого навчання, спонукаючи дитину до самостійної пізнавальної активності – учіння та його різновиду – *навчальної діяльності*. Її особливості та зв'язок із розвитком особистості представлено концептуальними підходами вітчизняних педагогів (А. Алексюк [13], В. Бондар [51], Б. Коротяєв [276], О. Савченко [500], В. Сухомлинський

[562] та ін.) та психологів (Г. Балл [574], Г. Костюк [282], С. Максименко [331], Ю. Машбиць [340] та ін.). Беззаперечно, пошукова активність у процесі розв'язання навчальних завдань, сама організація пізнання сприяють розвиткові та саморозвиткові особистості, а отже, спричиняють становлення її суб'єктної сутності. Засвоєння інформаційного простору відбувається завдяки психічним процесам, які водночас «розвиваються в напрямку оволодіння людиною своєю психікою за допомогою штучних (соціальних за походженням) засобів, тобто опосередковано» [331, с. 239]. Взаємозумовленість запропонованого ще Л. Виготським ланцюга «інтер – інтра – інтер» у розвиткові вищих психічних функцій розкриває значущість взаємодії в системі «зовнішнє – внутрішнє – зовнішнє» для аналізу впливу суспільно вироблених форм активності на становлення особистості. До того ж, на думку С. Максименка, ще Г. Костюк переконливо довів, що інтеоріоризована форма зовнішньої реальності має якісно інші структуру і функції [331, с. 179]. Отже, навчальна діяльність створює середовище для розвитку і, що особливо важливо, його основним показником є «здатність до перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи інших цілей» [Там само, с. 179].

Логіка розвитку сучасної педагогічної науки спонукає дослідників до осмислення педагогічної реальності крізь призму кросдисциплінарності. У такий спосіб розширюється, удосконалюється методологічний і методичний арсенал дослідження особистості, орієнтований на внутрішньозумовлені процеси та механізми розвитку особистості, становлення її індивідуальності. Зокрема, педагогіка розвитку стала предметом наукового зацікавлення О. Вишневського. Автор, розмірковуючи про трактування відношення розвитку як удосконалення діяльнісних сил людини і навчання як засвоєння інформації, зауважує, що в умовах демократизації суспільного буття «розвиток стає метою, а інформованість – засобом її досягнення» [85, с. 378], тому навчання людини «виробляє» в неї «певний «інструментарій» успішної взаємодії із зовнішнім середовищем, удосконалює духовні, психічні, соціальні й фізичні можливості власної діяльності» [Там само, с. 64]. Розвиток суб'єктності в цьому контексті

відбувається завдяки активній взаємодії дитини з предметним змістом, скеровується як її мотиваційно-потребовою сферою, так і постановкою навчальних задач вчителем, під керівництвом якого вона вчиться «довизначати навчальну задачу» (Ю. Машбиць), оцінювати її як «внутрішнє навчальне завдання» (Г. Балл), контролювати успішність власної діяльності, тобто сама навчальна діяльність також стає для школяра предметом засвоєння.

Отже, вибір навчальної діяльності як сфери для аналізу суб'єктності особистості школяра детерміновано:

- її місцем у системі засвоєння навколишньої дійсності;
- способом залучення до знань (не ризикована, осмислена проба);
- мотивами здійснення;
- здатністю забезпечувати саморозвиток і самозміни завдяки новому ставленню школяра до себе, формування «внутрішньої позиції школяра» (Д. Ельконін), реалізації його ресурсності;
- формуванням уміння вчитися, спрямовувати зусилля на організацію власної активності із запропонованим змістом;
- можливістю бачити результати власної активності, контролювати й оцінювати їх;
- множинністю форм, які забезпечують теоретичне і практичне освоєння дійсності та породжують інтерес, ініціативу, самостійність, креативність, перетворювальну активність тощо;
- простором для постановки власного навчального завдання.

У річищі висвітлюваної проблеми навчальна діяльність постає як *когнітивний конструкт* в структурно-змістовій моделі суб'єктності школяра. Його функція полягає в розкритті наукового знання про ту сферу реальності, в якій можна фіксувати суб'єктність особистості з оперттям на її атрибутивні ознаки.

Середовищем для виявлення суб'єктності школяра є його *спілкування з оточенням*. Уміння спілкуватися, співпрацювати, розуміти себе й інших, слухати й чути співрозмовника становлять зміст цієї діяльності. Крім

означеного, вона включає здатність особистості розмірковувати, порівнювати й оцінювати отриману інформацію, інтерпретувати її, аргументувати власну позицію щодо почутого, побаченого, прочитаного й осмисленого. З огляду на це підтримуємо думку В. Сластьоніна, що сутність особистості значно складніша, ніж процес діяльності, у яку вона залучена [526]. Це дає підстави стверджувати, що діяльний суб'єкт створює соціальний світ, у якому реалізує своє «Я» (самість), осмислює ставлення до себе й довкілля. Він здатен ініціювати й організовувати спілкування, висловлювати й обстоювати власний погляд, реалізовувати спільну діяльність, розуміти наміри, мотиви та дії оточення, тобто виявляти особистісну суб'єктність. Водночас розгортання спілкування передбачає трансляцію іншим власної особистості в усій складності її суб'єктнісних проявів. Це, своєю чергою, вимагає побудови взаємин з урахуванням морально-етичного й естетичного контекстів [498] і ставить питання про ефективність стратегій самоорганізації та саморозвитку учасників комунікування.

Не менш важливим є предметний аспект спілкування. Його зміст представлено знаннєво-практичним досвідом суб'єктів, яким вони одночасно з презентацією своїх інтересів, особистісних смислів, почуттів, настрою обмінюються. Знане у зв'язку із цим постає як результат соціалізації, з одного боку, та індивідуальна суб'єктна позиція, з іншого. Їх формування на основі самостійно-креативного, свідомо-вольового пошуку, крім основної мети, спонукає особистість до самоусвідомлення, самореалізації та самотворення. Авторство власного життя реалізується виконанням низки соціальних ролей (школяра, друга, сина, українця, цікавого співрозмовника тощо). Їхню заданість соціокультурними зразками втілено завдяки належності конкретній особистості, її суб'єктнісній сутності.

Сьогоднішні школярі живуть і діють у полікультурному, динамічному середовищі, яке розширює можливості для вияву їхньої суб'єктності. Культури й субкультури, поліетнічність життєвого простору, глобалізаційні процеси, вимушена та свідомо обрана міграція породжують нову для особистості

реальність, у якій вона адаптується і яку адаптує до власних потреб. У спілкуванні як соціокультурному проєкті відбувається засвоєння та відтворення соціального досвіду, обмін духовними цінностями, формами культури, їх оцінювання відповідно до сформованих настановлень, нормативності суспільних вимог (ідеалотворчості) та рівня «базової культури». Йдеться про співдію, що ґрунтується на цивілізаційному підході з опертям на моральні принципи, загальнолюдські цінності, толерантність, національну свідомість і самосвідомість тощо. Усе це сприяє самовизначенню школяра в ставленні до світу й самого себе, використанню особистісних стимулів для вияву потенційних можливостей, здатностей, що, гармонізуючи простір існування, сприяють його самоствердженню та повнішій самореалізації. Водночас з ознайомленням із трансльованими культурними зразками відбувається їх засвоєння та перетворення, а також формування нового культурного контексту, зумовленого соціальною життєдіяльністю особистості. Отже, спілкування та співдія з оточенням як різновид соціальної практики постає *соціокультурним конструктом суб'єктності*.

Здатність реалізовувати суб'єктність детерміновано потребою школярів активно презентувати власні можливості та ресурсність у сфері *позашкільної діяльності*. Зокрема виявляти суспільно та особистісно значущу активність, яка актуальна в умовах соціального самовизначення, пошуку діяльностей, що відповідають наявним у школярів здібностям, нахилам, інтересам. Суб'єктність у цьому контексті набуває найвищого рівня прояву, адже підкріплюється мотивацією досягнення успіху. Зазвичай школяр шукає ті форми, способи самоздійснення, у яких він успішно долає труднощі, суперечності, отримуючи додаткове підтвердження власної компетентності, почуття суб'єктивного благополуччя. Позашкільна діяльність стає «зоною комфорту». Її зміст розширює простір співдії особистості зі світом. Крім того, набуваючи соціальної значущості, вона сприяє зміні соціального статусу школяра (особливо в умовах труднощів реалізації суб'єктності в навчальній діяльності), розширює його соціальні контакти, забезпечує засвоєння нових соціальних

ролей (наприклад, волонтер). Позашкільна діяльність містить менше обмежень та регламентованості, ніж навчальна. А отже, у ній сукупно виявляються інтенціональні наміри школяра, оцінка ситуації та визначається міра його включеності в соціальну дійсність, тобто межі суб'єктності, їх побудова – прерогатива самого школяра. З власної потреби він виявляє свою сутність, а відповідно реалізує «недетерміновані можливості» (Д. Леонтьєв [311]). З огляду на це в позашкільній діяльності втілено всі атрибути суб'єктності – ініціативно-творче ставлення до різних сфер життєздійснення, самостійно-відповідальне структурування власного суспільного буття, свобода самоздійснення в ньому. Вона є самодетермінованою. По суті, це багатовимірний простір суб'єктності особистості, у якому реалізується її перетворювальна активність, здатність інтегрувати можливості у відповідну форму співдії із соціумом, набуття досвіду самозмін у ній.

З огляду на змістовий контекст залученості школяра до позашкільної діяльності ми визначили її як *аксіоетичний конструкт суб'єктності*, який уможливорює розкриття результативного навантаження, покладеного на цю сферу активності особистості. Йдеться про ціле- та смислотворення, випрацювання ціннісних настановлень, засвоєння досвіду морального ставлення й моральної поведінки.

Зацікавленість глибоким пізнанням власних здібностей, ресурсності, особистісних рис, вироблених ставлень, засвоєних цінностей, поведінкових реакцій становить зміст *самопізнання*. Відоме з часів Сократа гасло «Пізнай самого себе» актуалізує пошук детермінант особистісної активності/пасивності та визначає чинники, які впливають на істинність уявлень про себе. Самопізнання забезпечує новий ступінь пізнавальної активності людини й тісно пов'язаний з її самооцінкою. На початку XX століття в рефлексіях В. Зеньковського (самопізнання як «самохарактеристика») і С. Балея цілісно представлено джерела інформації, з опертям на які формуються уявлення людини про власну особистість і діяльність, а саме увагу, спрямовану на самого себе, оцінку своєї особистості оточенням, спостереження за власною діяльністю

та соціальні контакти [220; 661]. Вони слугують основою самопізнання та полегшують процес удосконалення своєї особистості. З позиції М. Боришевського, розгортання власної суб'єктності відбувається у цілеспрямованому пізнанні себе з метою самотворення (самосуб'єктна активність), у разі потреби внесення коректив, самозміни, що є для людини особливою цінністю, а як наслідок – сприяють збереженню її психічного здоров'я, актуалізації власного потенціалу [59, с. 494].

Дослідження суб'єктності школяра вказує на ті особливості самопізнання, які виявляються у зв'язку з: а) його ставленням до навчальної діяльності та її успішності (на що орієнтований – на отриманий бал чи знання); б) оцінкою успіхів значущим дорослим (учитель, батьки тощо) та його вимогами; в) самооцінкою і власної діяльності, й особистості самим школярем; г) його місцем у системі взаємин з однолітками (визнання, неприйняття, ігнорування); д) рисами особистості як результатом виховання й самовиховання. Отже, самопізнання спричиняє виникнення цілісного ставлення до себе та забезпечує перехід до самоусвідомлення. Цей процес зумовлює оцінювання себе в аспекті виділення серед інших, окремоті, неповторності власної особистості (*homo unicum*) та водночас пізнання в собі загальнолюдського (В. Роменець).

Самопізнання в запропонованій моделі ми представили як *особистісний конструкт суб'єктності*. Його змістові характеристики позначають здатність до діалогу із самими собою, саморозуміння та самотворення, завдяки яким школяр реалізує власний потенціал.

Залученість до процесу навчання та виховання спонукає школяра сприймати себе як суб'єкта. Однак на основі сформованих уявлень і самоставлення в нього може виникати потреба вияву конструктивної (самотворення, самоактивність, саморегуляція, самоорганізація тощо) або деструктивної (протидія, вандалізм, асоціальна поведінка тощо) суб'єктності. І перше, і друге вказує на суб'єктнісну сутність особистості. Проте апріорі перевага надається соціально прийнятним її формам, аніж девіації. У шкільній практиці варто акцентувати на цих двох проявах з огляду на те, що деструктив

може бути наслідком неадекватностей у системі педагогічної співдії (наприклад, свідоме протистояння як реакція на маніпулятивні стратегії впливу з боку дорослого, його ставлення до школяра як до бездушної речі). Чим більше взаємини педагога і школяра будуть орієнтовані на педагогічну підтримку останнього, тим значущою стане диференційована допомога школяреві, становлення його індивідуальності, організація освітнього простору, у якому актуалізуються процеси самопізнання.

Окреслені сфери прояву суб'єктності особистості та відповідні їм практико-спрямовані конструкти відображають контекст включеності школяра до різних видів діяльності і є цікавими як у гносеологічному, так і аксіологічному плані. Важливо не тільки, що школяр здобув як активний учасник суспільного буття, а і які ціннісно-сміслові спонуки визначили розвиток та формовияв його суб'єктності.

Висновки до розділу 1

Узагальнюючи подані в першому розділі результати теоретичного аналізу феномену суб'єктності особистості як наукової проблеми, ми дійшли низки висновків:

1. Розвиток освіти характеризується потребою визначення основних орієнтирів перетворення педагогічної реальності, у якій, на наш погляд, регулятивом наукового пізнання може стати суб'єктність учасників освітнього процесу. Як системотвірна, категорія «суб'єктність особистості» слугує основою для розробки теоретико-методологічних аспектів багатьох педагогічних концепцій та парадигм. Однак її змістове наповнення та роль в активізації педагогічного потенціалу освітньої ситуації інтерпретовано неоднозначно. Визнаючи школяра суб'єктом навчання і виховання, декларуючи його суб'єкт-орієнтовану позицію в педагогічній співдії, констатуємо, що реально він залишається об'єктом впливу при збереженні права на суб'єктність. Саме такий контекст реалій педагогічного процесу детермінує потребу

розкриття теоретико-методологічних засад суб'єктності особистості школяра та можливостей її реалізації в практиці навчання і виховання.

2. Поняття «суб'єкт» і «суб'єктність» набули особливої актуальності в психолого-педагогічних дослідженнях, коли змінились орієнтири освіти та осмислення ролі учасників освітнього процесу в його результативності. З 20-х рр. XX ст. у вітчизняній філософській, психологічній та педагогічній науці як альтернатива безсуб'єктній парадигмі, де пізнання й діяльність пояснювалися без активної ролі людини, поступово обґрунтовано антропологічну парадигму, суб'єктний підхід, орієнтацію на вільний, індивідуальний, творчий розвиток, формування в неї активної життєвої позиції. Саме ці наукові конструкти стали основою формування уявлень про суб'єктність особистості в сучасному розумінні.

3. Виокремлення педагогічного статусу «суб'єктність особистості школяра» виразно орієнтовано на розкриття онтофеноменологічного, гносеологічного й аксіологічного контекстів його осмислення та можливостей розвитку під впливом спеціально організованого навчання–виховання–розвитку. У сучасних умовах оптимізація освітньої ситуації не можлива без реалізації суб'єктного потенціалу школяра й набуття ним суб'єктного досвіду. Сукупно в означеному закладено врахування інтенціональної потреби дитини до пізнання навколишнього світу, його діяльного засвоєння і як результат – вироблення індивідуально-значущого ставлення до нього, вияв потенційних можливостей у різних сферах життєздійснення, набуття знань та компетенцій, позитивне підкріплення яких стимулює самоусвідомлення, спонукає до саморозвитку. Самоцінність зростаючої особистості, що виникає в умовах суб'єкт-орієнтованої співдії, забезпечено розробленням індивідуальної освітньої траєкторії.

4. Як інтердисциплінарну категорію «суб'єктність» представлено інтерпретаційними моделями філософського, психологічного, соціологічного, а віднедавна і педагогічного спрямування. З огляду на комплексність використаної дослідницької стратегії стверджуємо, що за такого підходу

суб'єктнісна сутність особистості постає багатоплановою та складноорганізованою. У межах теоретико-методологічних пошуків розкрито її зміст та зв'язок із родовим поняттям «суб'єкт». Їх диференціацію пов'язано з різною детермінованістю, зокрема суб'єкт, як носій активності, презентовано дихотомією «об'єкт–суб'єкт», тобто протиставленням діяльного й того, на що спрямовано пізнавально-діяльнісне ставлення. Водночас суб'єкт може бути й об'єктом вивчення та впливу. Суб'єктність натомість має внутрішню причинність. Вона є здатністю, що притаманна людині та реалізована як інтенціональна потреба (імпульс до активності). Суб'єкт і суб'єктність якісно різні феномени.

5. Засадничі положення, на які оперте висвітлення суб'єктної сутності особистості школяра, представлено в особистісних, поведінкових і когнітивних вимірах. Суб'єктність школяра в цій ситуації становить інтегральне утворення, що формується в системі діалогової, суб'єкт-суб'єктної педагогічної співдії.

6. Запропонована структурно-функціональна модель суб'єктності особистості школяра побудована відповідно до системно-структурного та синергетичного підходів, де елементи взаємопов'язані та зумовлюють, з одного боку, цілісність феноменологічних проявів і їх тотожність особистісній суб'єктності, а з іншого – відношення, врахування яких уможливорює побудову педагогічної дійсності з метою розвитку суб'єктності. Її атрибутивні ознаки (самостійність, ініціативність, креативність, свобода, відповідальність) представлено в когнітивному, соціокультурному, аксіоетичному та особистісному конструктах. Сукупно вони забезпечують становлення та уможливають вияв суб'єктної сутності людини, створюють умови для її пізнавального, соціального та особистісного розвитку.

Основний зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [117; 122; 127; 130; 135; 138; 140; 142; 144; 145; 147; 148; 150; 680].

РОЗДІЛ 2

ІДЕЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ТА ЇЇ ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НА ОСОБИСТІСТЬ ШКОЛЯРА В РЕТРОСПЕКТИВІ ХХ СТОЛІТТЯ

На основі історичної реконструкції в розділі представлено передісторію формування уявлень про суб'єктну сутність людини з метою виокремлення поступу в її філософсько-педагогічних інтерпретаціях. Визначено суспільно-політичний та соціальний контекст реалій кінця ХІХ – ХХ століття, у якому зароджувалася ідея суб'єктності особистості та її екстраполяція на освітню політику, що мала вплив на визначення цілей і змісту навчання й виховання, соціальне замовлення на підготовку школяра заданого зразка. Для вияву специфіки розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра обґрунтовано її формовияв та простежено динаміку критеріїв і показників самодіяльності в педагогічному дискурсі ХХ століття. Схарактеризовано генезу оцінювання особливостей особистості школяра у складниках психолого-педагогічної характеристики як учнівського профілю суб'єктності. З використанням методів формальної, психологічної та педагогічної логіки розкрито особливості генерування та розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття.

2.1. Витоки формування уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняному філософсько-педагогічному дискурсі

Дослідження концептів «суб'єкт» та «суб'єктність» завжди залишається актуальним для філософської науки з огляду на дискусійність деяких підходів та позицій авторів, потребу їх осмислення в системі класичної, некласичної раціональності та постнекласичної методології. Водночас дослідження цих концептів стає об'єднуювальним елементом для педагогічної реальності, яка здебільшого зорієнтована на розкриття суб'єктної сутності особистості та пошук шляхів і засобів удосконалення освітнього процесу. Йдеться про

філософський пласт педагогічного знання, що створює основу для глибокого розуміння «педагогіки людини». Науково-педагогічне бачення в цьому контексті спирається на філософське смислове поле, ґрунтоване на пізнанні людського буття, сутності людського існування.

В історії філософської та педагогічної думки відомо чимало визначальних поглядів та концептуальних положень, які відображають різні аспекти суб'єктних характеристик особистості. З огляду на це виявлення історичного контексту формування філософсько-педагогічного розуміння суб'єктності особистості видається нам досить актуальним, адже дає змогу з'ясувати генезу уявлень про її сутність, природу, зовнішню і внутрішню єдність. Такий підхід до аналізу суб'єктності особистості сприяє розв'язанню важливого науково-дослідницького завдання, а саме з'ясувати феноменологічну сутність поняття «суб'єктність», окресливши водночас його базові характеристики як філософсько-педагогічної проблеми.

XX століття виявилось переломним у формуванні нового погляду на людину. Людиноцентризм став основою багатьох теорій та концепцій, особливо освітніх. Однак його засадничі принципи були сформульовані філософами, педагогами, просвітителями минулих століть. Ретроспектива історичного минулого актуалізує ті ідеї, які визначили сприймання особистості як суб'єкта пізнання, діяльності, а згодом і суб'єктної сутності людини як конкретної реальності.

Інтерес до категоріального статусу та змістового наповнення понять «суб'єкт», «суб'єктність», «суб'єктогенез» породжує неабияку цікавість науковців різних галузей знання. Серед них на особливу увагу заслуговують ті філософські ідеї, які формують основу для інтерпретації педагогічної дійсності, наявних педагогічних реалій, а також мають випереджувальний характер, створюючи методологічну основу для педагогічної теорії. Йдеться про аналіз суб'єктності як парадигмальної особливості сучасного освітнього процесу (О. Панфілов, О. Савченко [410]), виокремлення важливих характеристик особистісного розвитку, які визначають сутність суб'єктності у вимірах її

духовності (В. Мармуров, П. Давидов [336]), загальні методологічні питання філософського дослідження освіти (М. Романенко [489]). Незважаючи на їх орієнтацію на розгляд сучасної ситуації в освіті, усі вони ґрунтуються на переосмисленні та врахуванні досвіду бачення ролі особистості в пізнанні світу й самої себе, вияву її загальнолюдської сутності в працях видатних мислителів минулого. І, що особливо відродно, – вітчизняних класиків.

Значний інтерес становлять дослідження включеності філософсько-педагогічної думки України у світовий доробок (А. Найчук [362]). Адже питання освіти як результат світоглядно-філософської позиції щодо проблеми сутності людини, світорозуміння завжди були елементом загальнофілософських побудов видатних вітчизняних мислителів, філософів, просвітителів [585] різних часів: І. Вишенського, І. Гізеля, Ю. Дрогобича, О. Духновича, І. Копинського, К. Саковича, Г. Сковороди, П. Юркевича та ін., які мали чималий вплив на розвиток філософсько-педагогічної думки не тільки в Україні, але й у світі.

З огляду на важливість дослідження філософських засад освітніх реалій, вважаємо доцільним докладніше розглянути напрацювання щодо генези ідеї суб'єктних проявів особистості (з екстраполяцією на особистість школяра), що сформувались у філософсько-педагогічних поглядах мислителів минулого та стали основою формування гуманістичного, а згодом і гуманітарного, спрямування освіти.

Історія розвитку філософського знання є безперервним процесом, але не однолінійним. Йому притаманні неоднотайність думок, світоглядних позицій, концептуальних підходів, енциклопедичних узагальнень, що презентують логіку розгортання уявлення авторів про особливості проблем, які ставали основною їхнього теоретичного філософствування та практичного втілення. Не виняток і розуміння сутності категорії «суб'єкт», яка стала упродовж століть центральною науковою проблемою та зазнала трансформацій у системі становлення нових філософських підходів.

Концептуальне бачення природи суб'єктних проявів людини в зарубіжних (Р. Декарт, І. Кант, Г. Гегель, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, Е. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, М. Мамардашвілі, М. Хайдеггер та ін.) і вітчизняних учених (І. Гізель, К. Сакович, Л. Зизаній-Тустановський, П. Авсенєв, С. Гогоцький, В. Карпов, Г. Челпанов, П. Копнін, М. Дученко, В. Іванов та ін.), розрізнення типів суб'єкта, еволюція підходів щодо визначення його гносеологічного статусу в історичних типах філософії та наукової раціональності відображають сутнісні відмінності у філософській рефлексії цього наукового конструкта. Крізь призму притаманних їм смислових структур зміст категорії «суб'єкт» набуває конкретного наповнення. Зокрема, у класичній філософській традиції його аналізували в контексті протиставлення трансцендентального та емпіричного виявів як представлення способів пошуку істинного знання (суб'єкт, що пізнає). У некласичному підході абстрактний суб'єкт збагатився рисами життєдіяльності, співдії, включеності в соціальне середовище. Це визначило оцінку його особистісної значущості в пізнанні навколишнього світу та інтерпретації об'єктивної реальності (визнання цінності емпіричного суб'єкта, раціональності життя й живого). Постнекласичний тип становлення наукової картини світу змінив погляд на людину як суб'єкта пізнання й діяльності, нівелювавши протиставлення суб'єкта й об'єкта в сучасному філософському дискурсі (ієрархізація цих концептів вимагає вибору більш пріоритетного з них, а це для постнекласики не характерно), використавши при цьому синергетичний підхід до аналізу соціоприродних процесів. Інтерпретація людського буття в постнекласичній парадигмі відбувається в контексті життєздійснення особистості, осмислення, досягнення нею світу, вільного вибору своєї позиції, саморозвитку тощо. З іншого боку, у її надрах визріла проблема «знищення суб'єкта», тобто ідея безсуб'єктного життя, деперсоналізації, сумнів у можливості існування суб'єктної автономності (залежність людини від цивілізаційних процесів), втрата особистістю ідентичності, її включення в «людинорозмірні» системи як реального елемента.

Саме в таких суперечливих позиціях виявляється багатовимірність, поліваріантність, хаотичність та індетермінованість людського буття.

Окреслені особливості інтерпретаційних підходів важливі, на нашу думку, у зв'язку з усвідомленням того, що аналізувати логіку мислення в конкретну історичну епоху необхідно відповідно до породженої нею системи категорій і методологічних принципів, які визначають основи розуміння світу та відтворюють науковий досвід поколінь. Це набуває неабиякого значення з огляду на ретроспективу дослідження «суб'єктності особистості». Однак у рефлексії становлення філософсько-педагогічної думки його змістове наповнення може бути основою наукового аналізу відповідно до визначених атрибутивних характеристик та ознак (маркерів суб'єктності).

Історія розвитку науково-світоглядного знання [585] показує, що розв'язання онтологічних, гносеологічних, етичних та соціально-політичних проблем відбувалося на тлі осмислення людського буття. Однак він містив не лише загальнофілософський контекст поглядів на людину, але і сприяв зародженню педагогічної думки, що відображала специфіку освітньої парадигми конкретного історичного часу в межах панівного світопояснення. Йдеться про формування такого наукового конструкта як «філософсько-педагогічна думка». Її зміст, з позиції А. Найчука, становлять «взаємозв'язок філософії й педагогіки в підході до визначення змісту освіти, духовних цінностей на певному етапі історичного розвитку; погляди філософів, педагогів на систему освіти і виховання; науково-світоглядні й ціннісні принципи, які впливають на вибір дослідницьких і освітніх пошуків; відповідні методи пізнання; способи накопичення, переробки й передачі знання в даній системі й педагогічних прийомах, які випливають із них, а також методик виховання й навчання» [362, с. 9]. На нашу думку, філософсько-педагогічний контекст дає змогу окреслити основні підходи та особливості оцінки мислителями педагогічних реалій, а також визначити перспективне бачення потреби в їх зміні на основі провідних світоглядних уявлень про особистість та її місце в соціокультурному середовищі.

Видається доволі цікавим пошук джерел суб'єктного підходу до розгляду особистості в системі розвитку вітчизняної філософсько-педагогічної думки. Хоча варто зазначити, що існують певні об'єктивні труднощі ідентифікації тих мислителів і педагогів, які створювали основу філософського знання в певні періоди української історії. Зокрема, Д. Чижевський на початку XX століття вказував, що «для характеристики української філософічної думки робить великі труднощі ще те, що українське культурне життя не завше було різко та яскраво усамостійнене і відокремлене. ... Наслідком цього було те, що значна частина видатніших представників української думки працювала поза межами України, а, навпаки, на Україні брали живу участь у культурному життю чужинці. Навіть мова, яка часто може служити критерієм, чи відносити дану особу до тієї чи іншої культури, і вона тут не може бути певним мірилом уже через те, що в українській мові майже не писав ніхто з українських мисленників. Проте, національні особливості виявлялися в їх думках, як це завжди буває, цілком спонтанно, «само собою»» [624, с. 16].

В. Горський, опонуючи поглядам Д. Чижевського, вказує, що дослідження лише внеску історичних постатей у розвиток того чи іншого знання є важливим, але не достатнім, адже «історично філософія складалась і здійснювала свій розвиток упродовж віків не у функції науки, а особливої сфери духовної діяльності людини, спрямованої насамперед на усвідомлення граничних підстав людського буття, кола смисложиттєвих проблем. Саме це визначає неповторне обличчя власне філософії серед загального здобутку людської інтелектуальної діяльності» [167, с. 14] та відкриває, на нашу думку, можливості для наукового пошуку в межах філософської культури як елемента культури нації, не відкидаючи водночас і аналізу процесу становлення теоретичного філософського знання.

З огляду на складність предметного поля дослідження та транспективність наукового знання зосередимо увагу на поєднанні як персоноцентристського, так і культуровідповідного аспектів до висвітлення проблеми суб'єктної сутності людини у вітчизняній філософсько-педагогічній

думці. Крім того, визначимо ті істотні особливості історичного поступу, які сприяли зміні поглядів на важливість врахування суб'єктних проявів особистості в процесі її навчання, виховання й розвитку, що є необхідним для виявлення генези наукових підходів до досліджуваного феномену.

Глибинне підґрунтя в осмисленні людини потрібно аналізувати з позиції превалювальної проблематики бачення її місця в системі світоглядних орієнтацій мислителів, що формувалися в конкретну історичну епоху та відбивали зміст тогочасних культурних традицій, світобудов. Зокрема, В. Горський [167] пропонує виокремити три головні періоди становлення української філософської думки. Перший постає в межах існування Київської Русі, а основний акцент у філософствуванні пов'язує з християнським типом культури та релігією, де розуміння людського існування представлено в системі «людина – Бог». Другий (доба XVI – XVIII ст.) стосується розв'язання проблеми людського існування в межах системи «людина – Всесвіт». Третій (XIX – перша третина XX ст.) – розгортанням філософської думки в напрямку дослідження філософії національної ідеї, а основна проблематика характеризувала систему «людина – нація». Уважаємо, що запропонований погляд на історію становлення філософського знання в Україні містить базові позиції для визначення сутності людини, сенсу її буття, можливостей самоствердження, саморозвитку та самозміни або заданості її існування та декларованості проявів.

Водночас не менш важливим видається й аналіз особливостей становлення системи освіти та педагогічної думки. Зокрема, Л. Прокопенко, виділяючи основні етапи генези освітньої політики в Україні, засвідчує її орієнтованість на стан суспільного розвитку держави, її економіки й культури, запитів на підготовку підростаючого покоління до життя в конкретних умовах (наприклад, феодальне чи індустріальне суспільство), «оскільки соціальна природа держави визначала й характер її освітньої політики» [465, с. 5]. У контексті нашої студії будемо враховувати поступове зростання ролі

державотворчих процесів у формуванні цілей і принципів освіти й виховання підростаючого покоління, а також методів і способів їх досягнення.

Однак зв'язок освіти й педагогічної думки не є лінійним. Вони можуть не збігатися, навіть кардинально різнитися [559]. Педагогічні погляди завжди наповнені смислами, настановами, переконаннями та містять вказівку на перспективне бачення шляхів розвитку і вдосконалення теорії та практики навчання і виховання школярів. Отже, становлення педагогічної думки характеризує ті особливості ставлення до особистості, які визначаються провідними культуротворчими, світоглядними орієнтаціями її представників у той чи інший історичний період.

Порівняльний аналіз позицій щодо становлення філософської та педагогічної думки дає змогу висловити припущення про їхню взаємозумовленість.

Розглянемо, як змінювалося розуміння місця людини у світі, її зв'язку з ним, можливості його опанування (і шляхом навчання також), починаючи від Княжої доби до кінця XX століття. Усвідомлюємо всю складність поставленого завдання, адже прагнемо охопити чималий період історії становлення нашої держави та внесок видатних мислителів, просвітителів, філософів і педагогів у проблему визначення людської сутності. Однак, з огляду на контекст наукового пошуку вважаємо доцільним спинитися на тих методологічних засадах, які визначили сприймання людини як суб'єкта та сприяли розвиткові ідеї суб'єктності особистості загалом.

Антропоцентризм доби Київської Русі насамперед позначений теїстичним підходом до сприймання людини як центральної ланки (богообраний посередник) у комунікації Бога зі створеним ним Світом. Особливо актуальним видається розгляд співвідношення людини з Божественним, де «передбачалося додержання принципу особистої відповідальності за все, вчинене нею» (людиною – О. Г.) [167, с. 37]. Людина характеризувалася здатністю мислити, володіти душею й духом, свободою волі. Створена за подобою, Бога вона повинна була реалізувати свої потенційні можливості, обирати способи

життєздійснення, звідси бути вільною у творенні власного життя. Окреслене дає змогу стверджувати, що в часи Княжої доби зароджувалося розуміння людини як суб'єкта пізнання, дії, що володіє мовою, розумом та використовує його для впорядкування свого існування у світі. Незважаючи на філософсько-релігійну методологію в поглядах мислителів [393], людські прояви презентувалися, у нашому розумінні, як динамічний аспект суб'єктності. Зокрема, активність особистості, можливість вибору способів самореалізації, детермінованість поведінки власними прагненнями й бажаннями вказують на самопричинність буття людини, яке, зрозуміло, узгоджується з волею Бога.

Наступним кроком до розуміння активної позиції людини у світі були ідеї ренесансного гуманізму, які поширилися в Україні з XVI століття (хоча в Європі філософія Ренесансу, ґрунтуючись на ідеології гуманізму, виявляється з кінця XIV – середини XV ст.). Саме в цій філософській традиції визначено важливість набуття особистістю свободи, визнання її гідності, самоцінності, права на задоволення потреб. Пропагований людиноцентризм на тлі філософського осмислення світу у вітчизняному просторі в цей час пов'язаний із поширенням книжниками аристотелізму та платонізму, а також і неоплатонізму. Поява перекладених творів (західноєвропейських) сприяла формуванню того ґрунту, на якому зароджувався новий погляд на людину, що єднається з Богом через зосередження на самій собі, власному внутрішньому духовному світі («Бог на поміч»).

Як зазначає В. Литвинов, у працях українських мислителів (І. Вишенський, Ю. Дрогобич, П. Кросненський, К. Сакович, Г. Саноцький та ін.) утверджується ідея активності особи, спостерігається інтерес до народного життя й національної історії. Головною рушійною силою історичного розвитку й суспільного прогресу гуманісти вважали мудрість, розум, знання, освіту [314]. Їхні праці, оперті на позиції античної філософії та сучасної для них науки, стали внеском у розвиток ідей про сенс буття людини, історію в її людському вимірі. Не відкидаючи традиційного підходу до пояснення зв'язку людини з Божественним, дослідники водночас характеризували її життя з

позиції можливості вибору способів самореалізації в життєпросторі власного існування. Отже, створювалося підґрунтя для появи поглядів про суб'єктну сутність людського існування.

Ренесансний гуманізм був тісно переплетений із ідеями реформації, які пояснювали новий погляд на людину в контексті її взаємин із Богом (актуалізовано потребу в духовності й моральності через віру, яка послуговується розумом). Філософсько-богословська проблематика набула нового тлумачення. Сутність людини розкривалася в духовності, якої можна досягти двома шляхами – вивченням священних текстів та самопізнанням, проникненням у свою «внутрішню природу». На думку І. Вишенського [393, с. 31–32], людина сама обирає шлях та спосіб життя, у цьому і виявляється її активна позиція.

Поширення гуманістично-ренесансних та реформаторських ідей в Україні стало можливим за рахунок культурно-освітніх центрів (наприклад, Острозького). Вони створювалися для наукової розробки та поширення філософських поглядів, збереження духовної культури народу, його освіти. Крім того, важливу роль у поширенні освіти відігравали братські школи (Львівська, Київська, Луцька), які сприяли розвитку філософської культури в питаннях природи людини, осягненню нею власної сутності, потреби в самопізнанні на шляху до єднання з Богом.

Чи характерними для них були ідеї суб'єктної сутності людини? У цей час активно розвивається теорія «природного права». Згідно з нею кожна людина має вроджені особисті свободи: свободу совісті, слова, віри, право на повноцінне життя, право слідувати вказівкам власного розуму тощо [314]. Так, виявляється тенденція сприймати людину як центр світобудови, а потреба розвитку її інтелектуальних і моральних якостей – як важливе завдання освіти. Однак виокремлені позиції більше відповідають концептуальним положенням опису людини як особистості, аніж її суб'єктності. Здатність реалізувати потенційні потреби та права вказує на можливості людини відбутися в цьому житті, не просто існувати, а «бути». Отже, означений поступ у поглядах на

людину й надалі створював підґрунтя для виникнення уявлень про її потребу не тільки виявляти активність, але й видозмінювати дійсність і саму себе.

Погляди на людину у її суб'єктних проявах набули подальшого розвитку в теоретичних рефлексіях професорів Києво-Могилянської академії, які значно вплинули на становлення філософії як науки, розмежувавши її з теологією та визначивши новий предмет дослідження – пізнання природи та людини в їх ціннісному вимірі (людина – Всесвіт), перехід до гносеологічної методології в поясненні ідеальних сутностей (І. Гізель, Г. Кониський, Й. Кононович-Горбацький та ін.). Науково-освітній та етико-антропософський напрями досліджень викладачів Академії та їх вихованців сприяли становленню нової системи філософського знання. Зокрема, у поглядах на людину [593] важливого значення надавалося її внутрішньому світові, піднесенню духовності, пошуку внутрішньої гармонії.

Запропоновані світоглядно-філософські позиції щодо людини були переосмислені у філософській системі вихованця Києво-Могилянської академії, видатного українського філософа Г. Сковороди. Людинознавчі та етико-гуманістичні проблеми стали основою його «втіленої філософії» [523]. Мандрівний філософ не тільки розробляв, але і відобразив свої ідеї у творах, реалізуючи й філософський спосіб життя. Його антропологія містила вчення про «внутрішню людину», розуміння особистості як сутності, що характеризується буттям для себе. Самопізнання у філософській концепції автора є сенсом людського існування (пошук самоцінності), що відкриває можливість зрозуміти природу людини та важливість слідування їй. По суті, Г. Сковорода вказував на потребу знати власні можливості та використовувати їх у діяльності, орієнтуючись при цьому на реалізацію індивідуальних особливостей у відповідній сфері активності (ідея «сродності»), інтенціональність проявів людини, що в контексті нашого дослідження постає як основа розуміння суб'єктності.

Отже, відображені у філософсько-педагогічних поглядах представників українського бароко ідеї гуманізму, їх орієнтованість на пізнання людської

сутності, інтерес до внутрішньозумовлених проявів особистості (ідея «саморозкриття природи людини») стали для нас фактично підставою для виокремлення саме цього історичного періоду як важливого етапу становлення уявлень про суб'єктність людини. Тоді були закладені основи нового (відповідно до тогочасної наукової картини світу) осмислення її здатності до пізнання навколишнього світу й самопізнання (суб'єкт пізнання), перетворювальної активності (суб'єкт дії, творчості), ставлення до світу, Бога (цінності суб'єкта).

Подальший розвиток вітчизняної філософсько-педагогічної думки розгортався в складних суспільно-політичних умовах. Втрата Україною автономії (від кінця XVIII й майже до початку XX століття), політичне й національно-культурне домінування держав, у підпорядкуванні яких перебували українські землі, призвели до посилення культурологічних процесів у суспільстві, що розвивалися на тлі пошуку способів збереження українцями національної ідентичності, формування національної ідеї (період «людина – нація»). У Російській імперії освітній процес підпорядковувався політико-ідеологічній формулі «православ'я – самодержавство – народність», що стала визначальним елементом навчання і виховання у світлі ідей російської державності. Не менш проблемним було й існування української мови та можливостей для освіти на західноукраїнських землях. З огляду на це розвиток педагогічної думки відображав пріоритетні позиції в забезпеченні цілісності нації. Ними стали українська народність, мова, моральність, патріотизм. Саме ці цінності репрезентовані в просвітницькій діяльності вітчизняних громадських діячів, письменників, педагогів, мислителів XIX століття (М. Драгоманов, О. Духнович, М. Корф, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін.).

За висновками сучасних дослідників філософської антропології [584], XIX століття породило нові антропологічні ідеї, якими позначені історіософські концепції В. Винниченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Костомарова. У них одночасно з потребою збереження національної ідентичності порушено

важливі питання про роль народу в суспільному поступі держави. Такий підхід, на думку науковців, розширює корелят «людина й нація» до «людина – історія» [584, с. 67].

Описана історико-політична ситуація дає нам можливість визначати ті умови, у яких відбувалося становлення філософсько-педагогічних ідей та які детермінували змістову спрямованість наукових пошуків, що важливо в контексті дослідження нами поглядів на людину. Осередками розвитку філософічної науки стали університети. Не менш важливе значення мали товариства, організації, які виникали на потребу інтенсифікації суспільного життя, національних традицій та впливали на філософсько-педагогічне бачення сучасників через нефілософську діяльність. Отже, розвиток філософської думки забезпечували як науковці-філософи, так і культурні, громадські, релігійні діячі.

На переконання В. Горського [167], українська філософія того часу формувалася завдяки культурі Просвітництва з її увагою до освіти, розвитку науки. Однак визначальну роль у цей період відіграло не просвітництво, а традиції романтизму (західноєвропейський романтизм, поширення ідей Ф. Шеллінга. У них презентовано критику розуму, домінування ірраціонального модусу у визначенні сутності людини.

Ідея абсолютного розуму (пантеїстичне бачення світу), єдності й гармонії в природі (відсутність протиставлення реального й ідеального) характеризувала натурфілософський підхід у поглядах на людське буття. Людина у взаємодії зі світом через самосвідчення (Д. Велланський [548]) сприймає його та саму себе, а осягаючи внутрішній світ у собі, пізнає абсолютну сутність природи. Пізнання як прояв активності кероване духовною сутністю особи. Тобто самоусвідомлення є лише відбиттям тих елементів дійсності, які перебувають у духові, не порушуючи його самобутності (К. Зеленецький) [218]. Тріада «Я» (суб'єкт), «не-Я» (світ) та «абсолют» утворює основу розуміння місця людини у світі та сутність діяльності свідомості: від суб'єкта до світу й навпаки, а потім до першопричини всього – Бога. Тож уявлення про особистісність у поглядах

мислителів початку XIX ст. представлено як прояв керованого абсолютним розумом процесу взаємодії людини й зовнішнього світу через осмислення діяльності духу, що характеризує релігійно-духовну традицію в розумінні людського буття. Як бачимо, суб'єктність у розгорнутому вигляді як інтегральна властивість людини в теорії мислителів не представлена, однак особистісні характеристики (діяльнісна природа активності, прагнення до самопізнання й пізнання навколишнього світу, наявність соціально-значущих рис тощо) відображені достатньо повно.

XIX століття позначено важливими досягненнями у сфері пізнання та інтерпретації людського існування. Особливий фокус розгляду людини формувалася на тлі тогочасної суспільно-політичної ситуації та світоглядних орієнтацій (перебування українських земель у складі Російської та Австро-Угорської монархій, створення громад із метою активізації національного відродження на Слобожанщині та Наддніпрянщині, діяльність «Руської трійці», «народовців» (Східна Галичина, Буковина), відміна кріпосного права, лібералізація суспільного життя, поширення ідей німецької класичної філософії І. Канта, Й. Фіхте тощо). Активізація політичних рухів загострила питання не тільки формування національної самосвідомості українців, але і сприяла актуалізації дослідження ролі особистості в цьому процесі. Цей факт, на нашу думку, вплинув на осмислення позиції людини в суспільному бутті, її взаємодії з навколишнім світом, здатності видозмінювати реальність.

Антропологічні ідеї, висунуті філософами (П. Авсєнєв [7], П. Лодій [320], П. Юркевич [641] та ін.), вплинули на погляди педагогів, культурних та громадських діячів XIX століття. Незважаючи на домінування у філософських розвідках релігійно-ідеалістичної проблематики, прогресивність уявлень про людину детерміновано оригінальністю підходів, які реалізовувались у них. У цьому контексті варто відзначити філософсько-християнську інтерпретацію існування й сутності людини М. Пирогова, етико-гуманістичне вчення про людину І. Франка, релігійно-етичні ідеї Т. Шевченка. Отже, можна констатувати, що дедалі більшої популярності в цей час набували ідеї

активності особистості та ролі навчання і виховання в забезпеченні її життєвої позиції, її соціального відтворення. Саме на основі такого бачення людини й розвивалася вітчизняна філософсько-педагогічна традиція другої половини XIX століття, яка значно наблизилася до розуміння необхідності врахування суб'єктних характеристик особистості в різних сферах життєздійснення, а не тільки її розгляду як суб'єкта пізнання й самопізнання (крім мислення, акцентовано на почуттях, переживаннях, внутрішньому світові людини, її здібностях, можливостях, індивідуальних особливостях).

Найбільш знаними та визначними для розвитку науки й суспільної думки цього часу була філософська антропологія представника духовно-академічного напрямку у філософії і психології П. Юркевича та педагогічна антропологія К. Ушинського, засновника наукової педагогіки. У них закладено основи формування цілісного погляду на людину, зосереджено увагу до її індивідуальності, які і стали основою перегляду ними сутності процесів виховання й навчання.

Філософія серця П. Юркевича, попри кордоцентризм української філософської традиції загалом, містила нове розуміння духовного життя людини, сутності її душі. Глибинну основу людської природи в його рефлексії визначав настрій серця, яке детермінувало здатність людини до дій, породжувало наміри й бажання [585]. У нашому розумінні, такий підхід забезпечував можливість розглядати різноманітність, багатомірність внутрішнього світу людини, що в єдності тілесного й духовного (з пріоритетом останнього) породжувало необхідність перегляду мети виховання, його сутності, ролі вихователя в цьому процесі, важливість отримання вихованцем досвіду переживань, а не тільки знань, формування його волі, розвиток пізнавальних здібностей. Саме цей аспект філософсько-педагогічного бачення П. Юркевича дає нам підстави стверджувати, що його філософія освіти сприяла зміні уявлень про суб'єктну сутність особистості, можливості людини виявляти діяльний характер у засвоєнні навколишньої дійсності, презентувала людину в цілісності її проявів, потребі реалізувати свій обов'язок у церкві, сім'ї, державі,

а також власне покликання. Визнаючи християнську ідею людини як пріоритетну, П. Юркевич не відкидав можливості прояву неї свободи, творчості (креативності), що в нашій інтерпретації виступають атрибутами суб'єктності. Отже, у світлі сформульованих дослідником ідей відбулося збагачення концептуальних позицій щодо природи людського буття, самоздійснення особистості та її цілісності.

У педагогічній антропології К. Ушинського людина також постала як особистість у всій складності, багатогранності взаємодії біологічного та духовного в ній. По суті, притаманний тому часові дуалізм «тіла й душі» був подоланий ним завдяки пропагуванню уявлення про цілісність людських проявів, потребу розглядати їх не фрагментарно, а як елемент єдиного цілого, з акцентом на обов'язковому врахуванні організмичного (біологічного), суспільного й педагогічного аспектів. Спираючись на широкий спектр наук, які досліджували людину, К. Ушинський зробив спробу сформулювати засадничі принципи й підходи до реалізації цілісної системи виховання особистості. Педагогічний контекст його наукових пошуків ґрунтувався на низці філософських традицій, які визначали тогочасну систему знання про людину, суспільство. На відміну від П. Юркевича, К. Ушинський акцентував у своїй соціально-філософській концепції на необхідності врахування у вихованні здобутків позитивізму, відкидаючи поширений у вітчизняній традиції контекст християнства, хоча, на думку Л. Крimeць, процес його «переходу з позицій філософії об'єктивного ідеалізму Гегеля на позитивістські так і залишився не завершеним» [294, с. 375].

Педагогічна концепція К. Ушинського стала важливим кроком на шляху до становлення гуманістичних, демократичних підходів у навчанні та вихованні підростаючого покоління. Прогресивність його поглядів представлено розумінням того, що «натури вихованців не схожі одна на одну» [576, с. 28] і саме освіта забезпечує їм можливість самореалізації, життєтворчості. Природні якості людини та її існування в суспільстві, на думку вченого, створюють той конгломерат, який є предметом діяльності вихователя (педагога), адже знання

закономірностей розвитку людського організму, суспільного буття та виховання, безсумнівно, створює ґрунт для нової педагогіки. Саме в її межах формувався новий погляд на дитину як предмет виховання, потребу її всебічного розвитку, право на вираження власної природи. Частково у них проглядається контекст суб'єктності, адже демократизм поглядів К. Ушинського відкрив перспективи для розуміння інтенціональності проявів особистості, їхньої зумовленості її природними властивостями та психологічними особливостями.

Отже, антропологічна концепція філософсько-педагогічного знання другої половини XIX століття стала поворотним пунктом на шляху до розуміння суб'єктної сутності людини в цілісності її проявів як біосоціального феномену. Пошук детермінант та чинників людського буття, вплив на нього суспільних процесів спонукав науковців до необхідності розширення семантичного поля досліджень причинності людських проявів, місця особистості в системі соціальних взаємодій та ролі освіти й виховання в цьому процесі.

Кінець XIX століття позначений тісним переплетенням суспільних трансформаційних процесів та уваги до окремої особистості як їх рушія. Вітчизняна суспільно-політична ситуація сприяла підвищенню інтересу до націотворчих процесів, відродження національної освіти та визначила перспективи розгляду аспектів активності, свободи, відповідальності як нації загалом, так і кожної особистості зокрема, створюючи передумови для розвитку ідеї суб'єктності особистості.

Ретроспектива вітчизняного досвіду філософсько-педагогічної інтерпретації людських проявів, їхньої детермінації дає змогу стверджувати, що в поглядах мислителів минулого закладено підвалини суб'єктного підходу до розуміння можливостей особистості до життєздійснення та життєтворення. Однак декларованість атрибутивних характеристик суб'єктності – свободи, самостійності, креативності, відповідальності, креативності, можливостей пізнання й самопізнання особистості – на кожному історичному етапі визначалася

найпоширенішими в суспільстві світоглядними позиціями та характеризувала систему методологічних принципів, на які оперте розуміння світу й ролі особистості в ньому. Отже, філософське осмислення проблем людини, мети її навчання, виховання й розвитку зумовило специфіку домінувального контексту світопояснення в межах конкретного історичного часу, співіснування в ньому об'єктного й суб'єктного вимірів.

Темпоральне структурування наукового пошуку в межах вітчизняної філософсько-педагогічної традиції – від Княжої доби до кінця XIX століття – уможливило простежити континуальність інтересу до суб'єктної сутності людини та визначити залежність її тлумачення від низки чинників. Зокрема, змісту домінувальних філософських підходів вітчизняних мислителів, просвітителів, науковців, а також інонаціональних запозичень, що вплинуло на становлення методології філософствування й освітню політику; соціокультурних процесів, які сприяли поступу в розумінні ролі людини у впорядкуванні свого існування у світі; суспільно-політичного ракурсу розгляду людини; запиту на підготовку підростаючого покоління до життя в конкретних умовах.

Генезу філософсько-педагогічних поглядів на суб'єктність особистості до XX ст. представлено поступовим розширенням та збагаченням смислового контексту понять «суб'єкт» та «особистість», що є основою для дослідження суб'єктності. Йдеться про *суб'єкт пізнання* (акцент на мисленнєвій активності та самопізнанні), що реалізує задум Бога; *суб'єкт дії й активності*, який на шляху єднання з Божественним здатен на самореалізацію; антропологічні засади *цілісного погляду на особистість* та врахування інтенційності її проявів у процесі реалізації стратегій навчання і виховання.

2.2. Екстраполяція ідеї суб'єктності на особистість школяра

XX століття для вітчизняної науки та практики стало важким етапом випробувань, які були детерміновані складними процесами державотворення,

наукотворення, тривалого домінування ідеологічних підходів із їхньою авторитарною системою перегляду основних гносеологічних, онтологічних і аксіологічних орієнтирів осмислення людської сутності («пролеткультовий антропоцентризм») та, зрештою, можливостей оновлення теоретико-методологічного підґрунтя досліджень людини і світу загалом.

З 20-х рр. минулого століття відбулося поступове розмежування досліджень науковців-філософів та педагогів. А отже, філософія отримала новий вектор наукових пошуків у зв'язку зі зміною концептуальних підходів до визначення системи, у якій розгортається людське буття та яка його детермінує. Нею стала система «людина – природа», а відтак «людина – світ». Водночас відбулося розгалуження системи філософського знання за рахунок появи нових напрямів. Зокрема, ХХ століття позначено активними дослідницькими пошуками в галузі філософської антропології. Представники Київської світоглядно-антропологічної школи ґрунтовно проаналізували етапи її розвитку в Україні та визначили ті характерні особливості, які притаманні кожному з них у науковому осмисленні суб'єктних проявів особистості. Йдеться про: 1) культурно-філософське явище 1920-х рр., назване «розстріляне відродження» (знищення радянським режимом тих, хто пропагував ідеї особистісної свободи, права на національне самоствердження, національну ідентифікацію, становлення індивідуальної своєрідності особистості, що особливо актуально для України, яка тривалий час була територіально частиною імперій [22]); 2) «антропологічний поворот» 1960-х рр. (П. Копнін, В. Шинкарук); 3) критичний перегляд низки ідеологічних стереотипів, що детермінував переосмислення концептів філософської гуманістики (кінець 1980-х – початок 1990-х рр.) [583, с. 11–12]. Трансформаційні процеси кінця ХХ століття в Україні, серед яких і відновлення незалежності в 1991 р., детермінували пошук нових аксіологічних орієнтирів буття людини, появу людиновимірною осмислення її існування.

Зупинимось на ідеєтворчому складнику соціокультурних обставин, від чого залежить соціальне замовлення на підготовку підростаючого покоління в

складних взаємовпливах політико-ідейних, суспільних та економічних реалій. Як відомо, світоглядні, освітньо-технологічні та науково-педагогічні зміни української школи та педагогічної науки впродовж XX століття ґрунтувалися на категорії ідеї в її широкому значенні. Дослідники історії вітчизняної педагогічної думки (Л. Березівська, І. Кучинська, О. Невмержицька, О. Сухомлинська та ін.) виявляють значну зацікавленість вивченням ідейного (не ідеологічного) аспекту формування основних педагогічних цілей, ціннісних орієнтирів освіти та змісту її реформування. Ми вважаємо, що ідея є атрибутивною ознакою освітнього процесу, а на її сутнісні характеристики впливають соціальні та суспільні реалії, їхня оцінка сучасниками. Отже, вони, екстраполюючи на освітню політику, визначають пріоритетні цілі навчання і виховання, що робить дослідження інтелектуальної історії цілісним.

Цінним фактом для нашого наукового пошуку, описаним І. Кучинською, є виокремлення періодів громадянського виховання (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття). Зупинимося на них більш детально, адже у змістовій характеристиці вбачаємо розкриття засадничих положень, що уможливлюють диференціацію суб'єктнісного складника в політико-ідеологічному та культурно-освітньому дискурсі досліджуваного періоду. Отже, авторка наукової розвідки акцентувала як на періодах, так і тих суперечностях, у яких ідея громадянського виховання набувала визначених рис. Йдеться про: 1) об'єктивне протистояння між потребою розвитку ідеї громадянського виховання та її неприйняттям офіційною владою, орієнтованою на виховання законослухняних (1861–1900 рр.); 2) формування правових основ мислення й культури поведінки школярів у 1900–1908 рр. та утвердження цих ідей у виховній теорії 1909–1916 рр.) за наявності суперечностей між активним розвитком цього напрямку виховання та його прямою залежністю від ідейних виховних настановлень, з одного боку, та між обґрунтованими в теорії пріоритетними цінностями та неоднозначно окресленими способами їхнього впровадження – з іншого; 3) суперечність між активним розвитком ідеї громадянського виховання у контексті державотворчих устремлінь в Україні (1917–1920 рр.) і недостатнім

проміжком часу для їхньої повноцінної реалізації у виховній діяльності, а також тенденціями національно-патріотичного виховання та демократично орієнтованим способом життя; 4) період трансформаційної інтерпретації з етапами інтенсивного впровадження у виховну теорію ідеї формування громадянськості учнів (1921–1929 рр.) та політико-ідеологічною стандартизацією процесу виховання дітей і молоді (1929–1933 рр.), коли загострилися суперечності між активним розвитком соціальної теорії виховання та її підпорядкуванням панівним у суспільстві ідеологемам і між об'єктивною потребою громадянського (а в нашому дослідженні суб'єктнісного) формування особистості та частими політично зумовленими змінами виховних пріоритетів [302, с. 11].

Як бачимо, друга половина XIX – перша третина XX століття позначені доволі суперечливими тенденціями щодо надання права підростаючому поколінню бути («відчувати себе») учасником державотворчих процесів, звісно ж з урахуванням можливостей віку (наприклад, організація учнівського самоврядування [449], висока активність дитячих і молодіжних громадських організацій [260]), та ідеологізацією виховної діяльності, відповідністю освітніх процесів політичній ситуації. Увага до питань громадянського виховання (Б. Грінченко [412], С. Єфремов [197], Я. Чепіга [611–613] та ін.) корелювала з ідеєвим складником національного питання.

Суспільно-педагогічна думка М. Костомарова щодо ліберального поєднання політичної централізації з децентралізацією місцевого самоврядування й надання жителям бодай певної участі в місцевому управлінні [278], П. Куліша стосовно негативного впливу козацьких і християнських повстань, ополченої шляхти та російської імперії на розвиток української державності та культури [201], М. Драгоманова та інших не містить ані розгорнутого розкриття сутності суб'єктності особистості, ані покликання на концепт «суб'єктність» у його сучасному розумінні. Проте на шкільному рівні вона пов'язана з такими особливостями змісту, форм і методів освітнього процесу, як «обмеженість предметів суспільного циклу, домінування

дисциплінарних вимог, загальноприйнятих правил, релігійних виховних традицій, моральної відповідальності перед суспільством» [302, с. 10]. У своїх наукових пошуках ми з'ясували, що ці особливості відображають педагогічне визнання повної зовнішньої детермінації тогочасної особистості і з боку соціуму, і з боку Абсолютних сил, що, вочевидь, обмежувало особистісну суб'єктність [115].

Поняття «відповідальність» у працях цього періоду репрезентовано виключно громадським або божественним контекстом уживання. Тобто, лише частково розкриває суб'єктнісний прояв особистості (як внутрішню готовність брати на себе відповідальність за себе та інших), здебільшого застерігаючи про суспільні та релігійні регулятори її поведінки (відповідальність як готовність особистості прийняти покарання за порушення правил громади). Ці педагогічні ідеї супроводжувалися тогочасним упровадженням правових аспектів у структуру навчально-виховної діяльності, превалюванням державного патріотизму у формуванні світогляду особистості школяра через такі навчальні предмети, як «Законознавство», «Вітчизнознавство», «Пропедевтика» [302, с. 10]. На цьому у своїх студіях наголошує В. Ярошовець, визнаючи гуманістично соціальну проблематику суб'єктно-гносеологічного порядку, оперту на національне питання, характерною рисою тогочасної української філософської думки [656].

Цей період педагогічного дискурсу містить окремі ознаки суб'єктності особистості школяра. Вони зафіксовані як тогочасні вимоги до всіх членів суспільства, – активність, ініціатива на користь громади, діяльність задля розвитку соціуму. Оскільки тенденція до суб'єктнісних проявів супроводжувалася широкосоціальними «закликом» до особистості бути конформною, то це породжувало внутрішньоособистісні та соціально-рольові конфлікти [115].

Стверджуємо, що ідеї В. Винниченка [81], В. Дурдуківського [173; 572], І. Огієнка [390], С. Русової [495] та інших спонукали до суб'єктнісних проявів особистості як творця колективного майбутнього своєї нації, на протигагу

безликий широкосоціальний чужодержавницькій відповідальності та застарілій соціально-ієрархічній ідентичності, що обмежували унікальну індивідуальність особистості (зокрема й за критерієм національної належності) [115]. Початки громадянського суспільства стали індикатором суб'єктної позиції його членів. Це посилювалося акцентом освіти на предметах рідної мови, географії, історії. Ще важко декларувати освітню спрямованість української школи на суб'єктність учня, однак окремі її паттерни маніфестовано в цей період як типові ознаки тогочасної особистості українського школяра. Вважаємо, що яскравим прикладом індивідуального пробудження українців у плані ініціативності, самозарадності, громадянської відповідальності стала молодіжна організація «Пласт».

В узагальненнях С. Ананьїна [572], А. Гендрихівської [184], Г. Гринька [507; 572], О. Залужного [213], Т. Лубенця [323], Я. Мамонтова [333] та інших простежується терміном І. Кучинської «трансформаційна інтерпретація ідей виховання» [302, с. 11], підсилена освітніми заходами колективістичного характеру, насадженням уніфікованої ідейно-політичної культури поведінки. На нашу думку, комуністичні декларації суб'єктності через їхню типізованість і обов'язкову насаджуваність важко назвати достеменно суб'єктністю особистості школяра, проте, попри ідейну наповненість, сутнісний зміст самостійності, ініціативності, громадської активності, особистої відповідальності та інших особистісних вимог, указував на готовність тогочасного школяра бути суб'єктом у всіх сферах свого життя.

Непрості часи переживала педагогічна наука та школа у 30–50-ті рр. XX ст. (тоталітарний радянський режим, Друга світова війна та її наслідки для соціального й економічного розвитку, відновлення країни, а отже, і нові освітні завдання). Однак завдяки відданій праці вчителів і науковців українська педагогічна думка розвивалась, але вже як складник радянської культури. Отже, вектор суб'єктних характеристик дитини був не достатньо представлений, однак і не відкидався.

В українській радянській школі суб'єктність і далі обмежуватиметься державним регулюванням освітнього процесу, тоді як світова спільнота сприяла розкриттю індивідуальних здібностей школярів, не обмежуючи їх типовими стандартами. Не залишились осторонь і вітчизняні педагоги, які за рахунок безпосередньої конкретизації визначеної державою мети навчання і виховання спрямовували зусилля на реалізацію прогресивних поглядів на природу дитини та її здатність до саморозвитку, самореалізації, вочевидь, зумовлюючи зміну позиції школяра в ставленні до власної діяльності та поведінки, забезпечуючи індивідуальний підхід до нього, реалізуючи ідеї гуманізму (В. Сухомлинський, М. Гузик, О. Захаренко, Т. Сірик, В. Шаталов).

З 1958 р. «хрущовська відлига» надала «могутнього стимулу творчій інтелігенції для розвитку ідей, що відштовхувалися від особистісного вибору, власних інтересів і потреб» [572, с. 4]. Якщо шкільна практика характеризувалася домінуванням догматичних постулатів і оцінки учня як об'єкта впливу, то педагогічна думка розвивалась, урізноманітнювалась. З погляду О. Вознюка, людиноцентричні принципи виховання молоді в системі В. Сухомлинського, яка формувалась 40–60-ті рр. XX ст., можна кваліфікувати як «гуманістично-особистісну педагогіку радості» [87, с. 119]. Водночас вітчизняну філософську літературу, починаючи із 60-х рр. XX століття, вирізняє співіснування світоглядних теоретичних проблем як із позиції методологізму, так і в гуманістичних вимірах як складових цілісного світорозуміння людини. Ці провідні тенденції – відповідно «червоний позитивізм» та «червоний екзистенціалізм» (термінами В. Ярошовця [656]) – характеризують логіку діяльнісного освоєння людиною світу від проблемного діапазону осмислення пізнання в контексті культури до розкриття смисложиттєвих передумов цього процесу. Головним тут вважаємо те, як система реагувала на виклики подвійної культурно-людської суб'єктності, адже, створюючи умови для смислотворення, контролювати цей процес вона (система) повністю не могла, а тим більше його результати. Отже, усе залежало, на думку А. Пелипенка, від того, які іманентні історичні цілі вона ставила [420].

До 1985 року, за дослідженнями О. Сухомлинської [559], педагогічна наука переживала етап змагання за демократичний розвиток, що закінчився педагогічним рухом під назвою «педагогіка співпраці», потребою утвердження суб'єкт-суб'єктного принципу, діалогічності навчання, особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Відбудова української державності (з 1991 р.) створила перспективи для подальшого втілення ідей особистісного розвитку дитини в умовах освітнього процесу, забезпечення індивідуального підходу до неї, врахування широкої системи детермінант її особистісного розвитку. Водночас сприяла поступу наукової думки в бік поглиблення досліджень, спрямованих на оновлення освітньої ситуації з урахуванням сучасного етапу наукового бачення особистості в проявах її суб'єктності.

Однак не можна однозначно стверджувати, що в ті чи інші періоди становлення української школи були однаковими тлумачення змістових та процесних аспектів навчання і виховання дітей. Традиційність, догматичність та прогресивність не просто змінювали одна одну, вони визрівали в умовах як державної регламентації освітнього процесу та його основних орієнтирів, так і в поглядах тих, хто реально навчав і виховував школярів. Поділяємо думку А. Пелипенка про суб'єктність історії, яка виявляє себе через об'єктивність та імперативність соціальних відносин, одночасно виходячи далеко за межі завдань задоволення певних потреб та набуваючи інших функцій [420]. Тому ритм соціально-історичних змін забезпечений закономірною черговістю інтегративної та дезінтегративної домінант, що відбивають логіку переходів між рівнями цілетворення.

Аналізуючи трансформацію цілей освіти впродовж другої половини XX – першої половини XXI століття, А. Кирда вказує на можливість виокремлення незмінного ядра мети (це всебічний гармонійний розвиток людини, духовно багатой, морально, розумово і фізично досконалої) та її змінного складника, який детермінований «розвитком педагогічної думки, суспільства, політичного, ідеологічного, культурного та інших чинників...» [248, с. 243]. Отже, запропоновані авторкою етапи цілетворення (1958–1985 рр., 1985–1991 рр. та

від 1991 року до тепер) позначають зміни особливостей формування базису освіти, напрямків розвитку школи та шляхів їх досягнення. Однак, незважаючи на поступ у декларованості принципів розбудови вітчизняної школи, вони мало орієнтовані на ставлення до учня як суб'єкта власної життєдіяльності. Це, вочевидь, період системної зовнішньо детермінованої, школо-керованої та державно-контрольованої суб'єктності особистості, який аж на початку XXI століття замінюється періодом взаємодетермінованої, взаємокерованої та взаємоконтрольованої суб'єктності школяра, а всередині XXI століття трансформується в період самодетермінованої, самоорганізованої, саморегульованої та самоконтрольованої суб'єктної поведінки постнекласичної особистості.

Отже, в умовах існування конкретно-історичних типів суспільства, що характеризували політико-ідеологічні, культурно-соціальні та освітні реалії XX століття, в Україні простежується різноспрямованість оцінки ролі особистості та її активності в складних процесах державо- і націєтворення. Припускаючи, що в різні історичні моменти кожен є носієм певних поглядів на світ, цінностей і настановлень, розглядаємо людину не з позиції абстрактного суб'єкта, а у вимірах реальної потреби жити (або виживати), адаптуватися до світу чи адаптовувати світ до себе, здатності віднайти себе (за неможливості – фрустрація або соціальний вибух). Особливу увагу з огляду на це ми спрямовували на виокремлення тих ідей у дискурсі XX століття, які можна екстраполювати на освітню ситуацію з метою визначення засадничих напрямів реалізації суб'єктності особистості школяра.

2.3. Самодіяльність як формовияв суб'єктності школяра у вітчизняному дискурсі XX століття

Актуальність дослідження формовияву особистісної суб'єктності в історичному аспекті впливає з таких потреб нашого часу: а) для психолого-педагогічної діагностики потрібен перелік проявів цього явища; б) для

навчальної, виховної, розвивальної та корекційної діяльностей необхідні видимі ознаки предмету педагогічного впливу; в) з метою регуляції, контролю й оцінки ефективності становлення суб'єктності школярів важливо виокремити поведінкові показники кожного з критеріїв досліджуваного явища; г) організація освітніх впливів на постнекласичних школярів вимагає виявлення диференційних ознак їхньої суб'єктності порівняно з іншими (історичними) типами особистості.

Проблема формовияву особистісної суб'єктності є міждисциплінарною. По-перше, філософське дослідження формовияву забезпечує методологічне підґрунтя багатьох культурологічних, етнологічних, літературознавчих, мистецтвознавчих і навіть архітектурних досліджень. Цінним для нашого наукового пошуку є філософське тлумачення формовияву як способу існування та вираження змісту і структури досліджуваного явища [586].

По-друге, публікації, присвячені феномену суб'єктності, розкривають її психологічний, онтологічний, аксіологічний зміст, види та рівні. Він постає як «саморушна причина сущого, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних упредметнень. Суб'єктність людини – це формовияв її інтенціонального воління з використанням психофізіологічних ресурсів організму й можливостей соціокультурних контекстів» [241, с. 451]. Задекларований психологами принцип інтегральної суб'єктності є «засобом виявлення аксіопсихологічних атрибуцій особистості» [Там само, с. 121]. Важливим у цьому контексті досліджень є також розмежування теоретико-семіотичних рівнів розгортання суб'єктності людини: відносного суб'єкта – моносуб'єкта – полісуб'єкта – метасуб'єкта – абсолютного суб'єкта (З. Карпенко).

По-третє, вивчення самодіяльності в сучасній та історичній літературі представлено насамперед філософськими дискурсами. З одного боку, розкриття через самодіяльність внутрішньої мотивації людських вчинків і дій, за Платоном, ототожнення самодіяльності із самопізнанням; за Аристотелем, ототожнення самодіяльності з вільним вибором, а також спонтанійністю як

протиставленням рецептивності. Продовжуючи розвиток інтерпретації самодіяльності в цьому ж напрямку, Ж.-Ж. Руссо [497] зв'язував із самодіяльністю певний етап зрілості учня (роман-трактат «Еміль або Про виховання»). Ф. Зеленогорський уважав, що «розум має прагнення до самодіяльності» й педагогіка повинна виробляти цінність розвитку самодіяльності людини («широкий розвиток самодіяльності в шкільних знаннях... буде сприяти й етичному розвитку учнів» [219, с. 289, 293]). Ці вчені не долають альтернативи рецептивності та самодіяльності, зводячи останню лише до прояву особистості. З іншого боку, філософія через самодіяльність поєднує пізнавальну та моральну діяльність людини з її волею (свободою), таким чином визнаючи, що через самодіяльність людина не лише проявляється, а й формується і твориться. Д. Локк і І. Н. Тетенс ототожнюють самодіяльність із рефлексією [322; 702]. Г. Лейбніц синонімом самодіяльності називає самодовільність і трактує як підґрунтя свободи [309, с. 325]. За І. Кантом, мислення є логічною функцією самодіяльності, а умовою розсудку – трансцендентальна єдність аперцепції; твердження «Я мислю» є першим актом самодіяльності мислення [238]. Самодіяльність, згідно з міркуваннями Й. Фіхте, є не лише принципом вільного породження й самопокладання з Я не-Я (тобто будь-якої об'єктивності), а й абсолютною цінністю у вченні про моральність (головний принцип – воля як абсолютно свободна, автономна та самозаконна). Філософ абсолютизував самодіяльність у своїй педагогічній концепції «нового виховання»: «Запропоноване мною виховання має бути надійним і свідомим мистецтвом утворити в людині незмінно й непогрішно добру волю» [673, с. 283; 229], а завдання «нового виховання» вбачав у тому, щоби «створити можливості самостійного, здійснюваного під час власної діяльності вихованця, відкриття ним змісту, якого його слід навчити» [673, с. 285].

По-четверте, самоактивність як предмет наукових досліджень найбільше представлено публікаціями М. Боришевського, М. Савчина. Розглядаючи самоактивність як «вияв умотивованої участі, тобто мотивації самостійного,

ініціативного долучення учня до посиленої освітньої діяльності», М. Боришевський обґрунтував у прикладному психолого-педагогічному контексті принцип самоактивності на рівні з такими психологічними принципами, як системністю, цілісністю, єдністю свідомості й діяльності та поведінки [58, с. 89–92]. Пов'язуючи самоактивність із явищем особистісного смислу, учений обстоював думку, що «відсутність зазначеного смислу стає причиною пасивної позиції людини, яка гальмує процес становлення її як суб'єкта діяльності (поведінки)...» і вся діяльність, поведінка, дотримання норм «сприймаються нею як щось накинута зверху, проти її волі. За таких умов виникають суттєві деформації особистості» [58, с. 90]. Цікавим для нашого педагогічного пошуку є означення самоактивності як внутрішньо зумовленої активності, «спрямованої на оволодіння суспільними цінностями», та висновок: «Щоб уникнути відхилень в організації педагогічного процесу, потрібно враховувати й реалізовувати один із найважливіших психологічних принципів – діяльнісної опосередкованості процесу формування особистості, який утверджує ідею потреби задіяння дитини до цього процесу, передбачає створення умов для її реальної участі в міжособовій співдії, себто вимагає суб'єктної участі кожного в справі учнівської групи чи шкільного колективу» [Там само, с. 90]. Цінними є критерії виявлення самоактивності, запропоновані М. Боришевським: а) прояви в учнів стійкого інтересу до ціннісних орієнтацій та усвідомлення їхньої життєвої необхідності; б) позитивне настановлення на оволодіння цінностями, готовність до співдії з вихователем на підтримку й реалізацію цих цінностей; в) здатність до саморегуляції поведінки відповідно до вимог, правил, норм зі змістом цінностей; г) потреба самовдосконалення згідно із суб'єктивно значущими цінностями; д) спроможність до самостійного вибору, прийняття рішення; е) вольові зусилля в реалізації вартостей у ситуаціях здійснення самостійного вибору. Показниками останнього критерію є: 1) настійне, нездоланне (як наслідок навіювання, групового чи індивідуального тиску) обстоювання учнем норм у дискусіях і наполегливе їх дотримання в буденній поведінці, прийняття самостійного рішення та здійснення на його основі вчинкової дії; 2) здатність учня до тривалої

діяльності та визначеної лінії поведінки, у якій реалізується суб'єктивно важлива для нього цінність; вияви послідовності й невідступності учня в дотриманні норм; 3) інтенсивна внутрішня робота учня над собою, тобто здійснення самосуб'єктних впливів задля вироблення бажаних духовних цінностей [58, с. 92].

Розглядаючи серед видів самоактивності самоусвідомлення, саморегуляцію, рефлексію, трансцендентацію, самонавчання, самовиховання та саморозвиток, М. Савчин указував: «Людина – співавтор світу, цей світ у своїй суб'єктивності – лише одна з різних можливих реальностей» [505, с. 100].

Однак у вказаних працях не знаходимо відповіді на запитання ні про специфіку самодіяльності та самоактивності школярів у педагогічному дискурсі ХХ століття, ні про формовияв суб'єктності особистості в її самодіяльності та самоактивності.

Отже, постало завдання диференціювати самодіяльність та самоактивність школяра як формовияв його суб'єктності й обґрунтувати історико-педагогічне вивчення цього феномену в ХХ столітті. Для його реалізації доцільним вважаємо такий алгоритм: змодельовати спосіб виявлення суб'єктності школяра через його самодіяльність і самоактивність; дослідити історико-педагогічні тексти та документи ХХ століття, які розкривають психолого-педагогічний зміст суб'єктності школярів як учасників освітнього процесу; узагальнити специфіку змісту та процесу здійснення суб'єктності школяра у самодіяльності та самоактивності.

Суб'єктність у вимірах сучасного освітнього процесу представлено як стрижневу характеристику особистості, яку насамперед пов'язуємо з позицією школяра. Визнання його як суб'єкта є пріоритетом педагогічної співдії. Задля створення оптимальної системи розвивального-освітнього середовища змодельовано спосіб виявлення суб'єктності школяра через самодіяльність і самоактивність.

Найпростіший логічний зв'язок між суб'єктнісними маркерами й актуально досліджуваними самодіяльністю та самоактивністю – засоціювати

останні із самостійністю. Однак глибше вивчення семантики, структури, феноменології суб'єктності підводить нас до ідеї, що всі п'ять її маркерів репрезентовані в усіх її формовиявах, зокрема у самодіяльності та самоактивності. Отже, розглядаючи самодіяльність школярів як педагогічний феномен в освітянському дискурсі ХХ століття, доцільно спрямувати процес його дослідження на виявлення в самодіяльності школяра його самостійності, ініціативності, креативності, свободи та відповідальності.

Самодіяльність у педагогіці ХХ століття охоплювала багате семантичне поле. За В. Ягуповим, це і педагогічний принцип, виявлений єдністю свідомості, самодіяльності та активності [647], і виховний засіб «перетворення вихованця на активну постать». Водночас, як соціально-психологічний феномен, охоплює неформальні об'єднання для вільного самовираження, необмеженого виявлення ініціативи, безконтрольного з боку дорослих спілкування. До самодіяльних об'єднань належить парна і групова дружба, різноманітна спільна праця, діяльність за інтересами [208]. Б. Лихачов назвав їх «самодіяльними самоврядувальними об'єднаннями» (ССО) [316, с. 216], вказавши також «методи організації та самоорганізації дитячого виховного колективу, щоденного спілкування, взаємодії, самодіяльності та педагогічного впливу», серед яких колективна перспектива, колективна гра, колективні єдині вимоги, колективне самоуправління школярів, колективне змагання, колективне самообслуговування, а також метод поваги до дитячої особистості, педагогічна вимога, переконання (з такими його прийомами: розуміння, довіра, спонування, співчуття, пересторога, критика), конфліктні ситуації [Там само, с. 260–269].

Однак найбільшою цінністю для нашого дослідження є група методів, яку Б. Лихачов виділив як методи дитячої самодіяльності: самоаналіз, самокритика, самопізнання, самоочищення – способи самоорганізації духу, почуття та розуму, волі та поведінки, які забезпечують процес внутрішнього духовного самовдосконалення [316, с. 269–274]. Описуючи сутність кожного з цих методів, академік указує також його мету – передбачуваний результат від

педагогічного впливу. Узагальнивши цілі названих методів самодіяльності, можемо виокремити такі показники самодіяльності (див. рис. 2.1.):

1) прагнення до самоаналізу як способу орієнтації в дійсності та самоствердження; оцінка свого конкретного вчинку, формування власної думки про свою поведінку, становище в колективі, стосунки з однолітками, батьками, вчителями (самоаналіз);

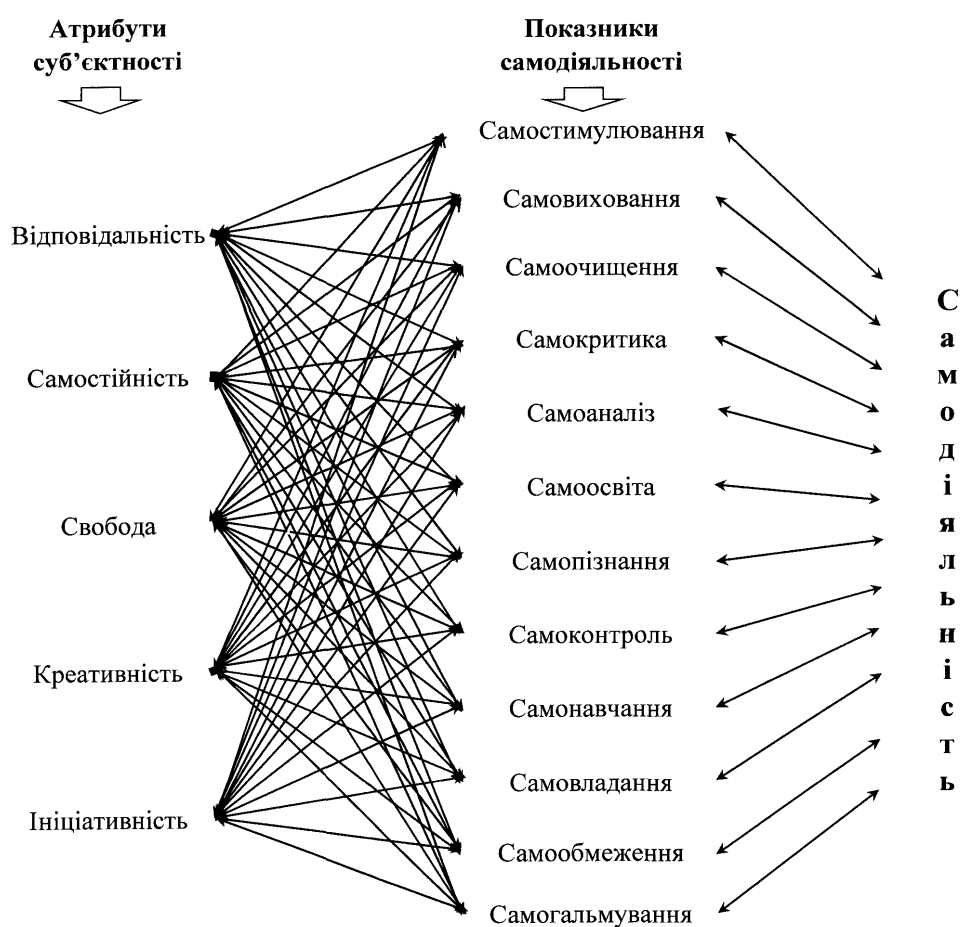


Рис. 2.1. Змістові показники самодіяльності як формовияву суб'єктності школяра

2) здатність критично оцінювати себе, своє ставлення до суспільства, природи, сім'ї, друзів, учителів; внутрішній діалог як засіб критичного осмислення своєї поведінки та внутрішнього світу; довірливі бесіди з друзями, висловлювання про себе в колі друзів для врівноваження гордині та комплексу неповноцінності (самокритика);

3) прагнення створити цілісний образ власного «Я»; самоствердження завдяки своїм моральним якостям, інтересам, здібностям; формування життєвих планів, вибір професії (самопізнання);

4) усвідомлення неприємних думок і переживань у результаті розуміння невідповідності між повинним і бажаним у своїй поведінці; спонукання через докори сумління, незадоволення собою, тривожність і стурбованість до подолання внутрішньої духовної кризи через мужнє відкриття самому собі своїх негарних думок і вчинків, самоосуд, самопокарання, а також готовність виправитися, почати нове життя, бути вірним собі та своєму ідеалу (самоочищення) – ці чотири показники самодіяльності, за Б. Лихачовим, є водночас складниками та механізмами духовного самовдосконалення особистості;

5) здатність переводити зовнішні виховні впливи, взаємодії та суперечності у внутрішній план; закріплені морально-естетичні почуття, освоєні зразки громадської поведінки; перетворення суспільних ідеалів із зовнішніх цінностей у внутрішні (самовиховання);

6) переведення у внутрішній план педагогічних прийомів, методів, способів навчальної роботи; впровадження в нервову та рухову систему сукупностей умінь і навичок забезпечення самостійного добування знань; створення умов успішного пізнання під час виконання домашніх завдань, творчих робіт, втілення спонтанних інтересів і потреб, реалізації здібностей; налаштування вчитися впродовж усього життя (самонавчання);

7) насолода від процесу пізнання в процесі роботи з книгою, від спілкування зі вчителями, спеціалістами з різних сфер, цікавими людьми, від екскурсій, фільмів, цілеспрямованого використання засобів масової інформації та вжитку технічних засобів; прояв інтелектуально-морально вільної особистості (самоосвіта) – ці три показники (самовиховання, самонавчання та самоосвіта) забезпечують самоорганізацію розуму та морально-естетичного почуття, інтелектуально й емоційно творчого самоуправління;

8) здатність до самоспостереження та контролю за внутрішніми інтелектуально-емоційними та психофізіологічними процесами; вміння врівноважувати свої пристрасті доведеннями розуму, вміння організовувати свою поведінку, стимулювання свідомого прояву сміливості, відваги та розважливості (самовладання);

9) уміння відмовитися від особистого задоволення, зручності, егоїстичного бажання, насолоди на користь інтересів справи або інших людей; реальний досвід людяності, протистояння жадібності, егоїзму; отримання влади над собою (самообмеження);

10) нагадування самому собі про обіцянку; боротьба із самовмовлянням, самовиправдовуванням, самообманом, зрадою в усіх сферах життя – у навчанні, праці, фізкультурі, побуті, дружбі, творчості; сформованість внутрішнього Я-морального та совісті (сумління) як контролерів, які фіксують відступи від прийнятих обов'язків, вимагають виправлення допущених помилок і порушень; утримання себе в межах прийнятих і внутрішньо схвалених правил (самоконтроль);

11) здатність власними зусиллями перетворювати «повинен» та «необхідно» в «бажане» та «привабливе»; спонування себе в навчанні, прагнення відкрити щось захопливе й нове; у повсякденній поведінці опора на самолюбність і усвідомлення своєї волі, а також на очікувану радість від громадського визнання своїх самовідданих учинків (самостимулювання);

12) здатність у ситуації назвичайної спокуси або бездумної хуліганської чи аморальної групової дії знайти в собі силу волі та мужність протидіяти психології натовпу; здатність, наперекір гострому бажанню та небезпеці, пережити презирство товаришів зупинити себе в неетичних діях, заборонити собі те, що хочеться й роблять інші; здатність відмовитися від негативних звичок; вміння давати собі внутрішню заборону, самонаказ; здатність здійснити самопокарання, з позбавленням себе задоволення за проявлену слабкість (самогальмування). Останні п'ять показників (самовладання, самообмеження, самоконтроль, самостимулювання, самогальмування) забезпечують

самоорганізацію волі та поведінки, суспільного самопрояву й утвердження особистості.

Такий аналіз педагогічного трактування самодіяльності (за Б. Лихачовим) показує майже повну відповідність способів самодіяльності з описаними в психології (у М. Савчина) методами самоактивності, до яких належать: самоусвідомлення, саморегуляція, рефлексія, трансцендентація, самонавчання, самовиховання та саморозвиток (ці самі методи самоактивності знаходимо й у вище вказаних публікаціях М. Боришевського). Останні, на нашу думку, зорієнтовані на позначення самодіяльнісних психологічних механізмів через категорію активності (протилежне до реактивності, але не завжди цілеспрямоване через абсолютну детермінацію або не детермінованість діяння), що підкреслює сфокусованість педагогічного тлумачення самодіяльності на доцільності, усвідомленості, контрольованості й організованості процесу та самого суб'єкта діяльності. Однак ці деталі не вносять жодних кардинальних суперечностей у теоретичне дослідження, а, навпаки, вказують на формальну недоцільність розмежування явищ самодіяльності та самоактивності в контексті нашого вивчення формовияву суб'єктності школяра.

Для виявлення атрибутивних ознак суб'єктності школяра за означеними критеріями у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття ми скористалися методом контент-аналізу. Педагогічні ідеї теоретиків і практиків (монографічні видання, підручники, посібники, статті), документи ХХ століття з вказівкою на конкретний показник самодіяльності, проаналізовано з опертям на чітко визначені маркери суб'єктності, а також семантично та змістово близькі до них сутнісні характеристики самодіяльності школярів. Джерельну базу сформували тексти (137 джерел із хронологічного списку (див. Додаток К), у яких диференційовано атрибутивні ознаки суб'єктності та критерійні характеристики самодіяльності), написані в період з 1900 до 2000 рр. педагогічною елітою, репрезентантами культурно-освітнього поступу вітчизняного освітнього простору, серед усього й західноукраїнських земель та

еміграції. Розглянемо отримані показники оцінки самодіяльності школяра як формовияву його суб'єктності (див. рис. 2.2).

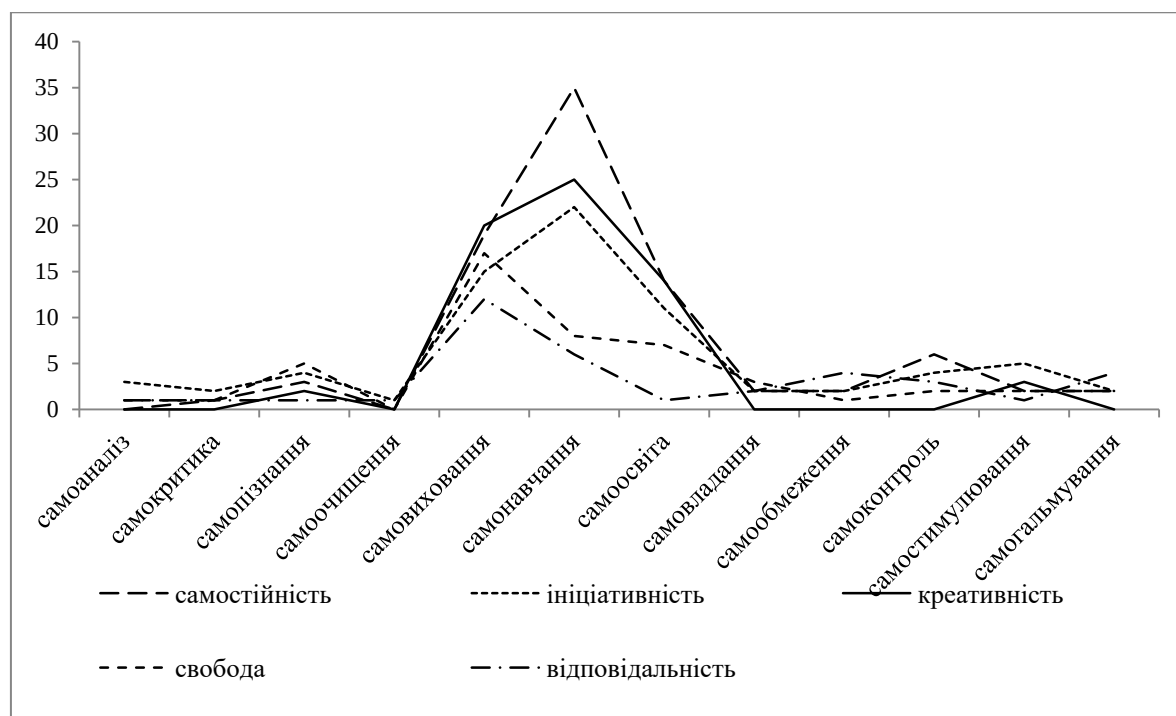


Рис. 2.2. Критерії та показники самодіяльності в контексті маркерів суб'єктності (XX століття)

З рис. 2.2 видно, що стрижневі питання теорії і практики навчання–виховання–розвитку школярів (у вимірах суб'єктності) у педагогічному дискурсі XX століття представлено нерівномірно. Найбільшу зацікавленість спостережено за такими критеріями, як самонавчання, самовиховання й самоосвіта. Це вказує на превалювання в педагогічних поглядах ідеї реалізації учнем самостійності, ініціативності, подекуди креативності (або творчості) як важливого аспекту набуття знань, умінь та становлення якостей особистості (відповідно до виховного ідеалу, ідеального учнівського профілю різних періодів XX століття).

Значно меншу увагу приділено таким критеріям самодіяльності школярів, як самопізнання та самостимулювання. Їх розгляд у проаналізованих працях здебільшого пов'язаний із ініціативністю та свободою. Окрему групу утворено тими критеріями, які стосуються вольового контролю, потреби стримувати

власні інтенціональні прояви. Йдеться про самообмеження, самогальмування, самоконтроль, самовладання та самоочищення, репрезентовані маркерами насамперед відповідальності й ініціативності.

Водночас проаналізовано частоту згадування атрибутивних ознак суб'єктності та виявлено, що найбільшу вагу для теоретиків і практиків становлять питання самостійності школярів (25,8%). Дещо меншим (24,7%) є зосередження їхньої уваги на ініціативності. Креативність відзначено у 20,9% описів бачення позиції школярів в освітньому процесі. Лише 16,2% презентують потребу реалізації їхньої свободи. Тому не дивно, що 12,4% звернулися до відповідальності як важливої риси особистісної активності. Осмислення останніх двох позицій обґрунтовується онтологічним підходом до їх розуміння. Надання права вибору, свободи в проявах неодмінно пов'язано з питаннями відповідальності особистості за власні дії, вчинки, результат діяльності. Отже, якщо питання свободи нівелюються, то й питання відповідальності також постають лише фрагментарно («за що бути відповідальним?»).

Потреба формування цілісного уявлення про формовияв суб'єктності школярів при заглибленні у вітчизняний педагогічний дискурс ХХ століття (включно із західноукраїнськими теренами) спонукала до аналізу окреслених критеріїв за періодами, на які в історії вітчизняної педагогічної думки натрапляємо найчастіше: від 1900 до 1917 року; 1917–1920 рр.; 20–30-ті рр.; 30–50-ті рр.; 50–80-ті рр. та від 90-х до 2000 року. Отримані результати представлено на рис. 2.3.

Отже, усі дванадцять критеріїв містяться в публікаціях вітчизняної педагогічної еліти до 1917 року (С. Ананьїн, І. Андреевський, І. Бартошевський, Т. Біленький, М. Євшан, В. Зеньковский, О. Іванчук, Т. Лубенець, О. Музиченко, Н. Новиков, В. Петр, О. Селіханович, І. Сікорський, В. Фльоров, Я. Чепіга, Я. Яким та ін.). Актуалізація особистості дитини, організації її навчання на основі принципу природовідповідності стала предметом активного обговорення та стимулом до усвідомлення потреби змін в освітній політиці.

Педагогічний пошук спонукали і здобутки представників зарубіжної школи. Результативність їхніх ідей детермінувала ідеацію тогочасних представників педагогічної науки, громадських і культурних діячів.

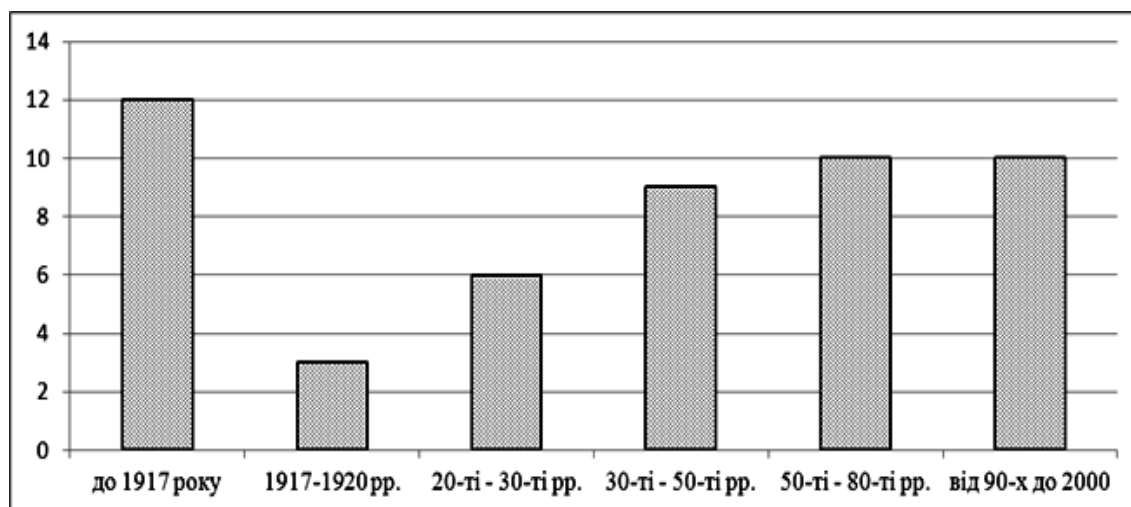


Рис. 2.3. Кількісні показники опису критеріїв самодіяльності школярів у педагогічному дискурсі XX століття (max = 12)

Незважаючи на мінімальну кількість критеріїв самодіяльності (всього 3 – самовиховання, самонавчання й самостимулювання), представлених у другий період, доволі глибокий аналіз самоактивності школярів знаходимо в працях М. Євшана, О. Музиченка, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги, а також у Постанові Народного комісаріату УРСР «Про середню школу» (1919) та інших документах і публікаціях педагогічного спрямування. В умовах тогочасної суспільно-політичної ситуації, освітньо-культурних змін спостерігаємо посилення уваги до навчання і виховання особистості з опертям на ідею створення національної системи освіти. Зауважимо, що одночасно з акцентованістю саме на питаннях національного характеру – «чого навчати» і «як навчати» – суб'єктність школяра не залишилася поза увагою.

На етапі 20–30-х рр. XX століття широкий спектр аналізу самодіяльності постав у працях вітчизняних педагогів, серед яких С. Ананьїн, Г. Ващенко, В. Дурдуківський, М. Євшан, М. Зарецький, О. Макарушка, Я. Мамонтов, М. Скрипник, І. Соколянський, С. Русова, І. Ющишин та текстах партійних нарад щодо освіти (як приклад, Всеукраїнська партнарада щодо народної освіти

(1926 р.)). Загалом, попри історико-політичні процеси, які тоді відбувалися на території теперішніх меж України, засвідчуємо прогресивність бачення місця освітньо-виховних процесів у становленні особистості школяра.

Аналіз критеріїв самодіяльності в період 30–50-х рр. XX ст. спонукає до використання цивілізаційного підходу в дослідженні педагогічного дискурсу. Відмова від заідеологізованості пізнання та розгляд основних педагогічних ідей у межах різних культурно-історичних типів суспільства (йдеться про українське зарубіжжя, Східну Галичину) дає змогу концептуально окреслити засадничі підходи до розуміння самодіяльності школяра та прийняти авторське бачення ролі особистості в освоєнні та привласненні соціокультурного досвіду, перетворенні себе й культури в процесі цього засвоєння. Інформативними в цьому контексті є напрацювання та ідеї, запропоновані С. Балеєм, Ю. Дзеровичем, А. Домбровським, Я. Кузьмівим, Д. Лукіяновичем, А. Макаренком, С. Чавдаровим, П. Чаматою, І. Ющишиним, погляди на завдання школи, представлені в рефератах, виголошених на Першому Українському Педагогічному Конгресі у Львові (1935), та як окремі позиції в партійних документах («О начальной и средней школе» із Постанови ЦК ВКП(б) (1931), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (Постанова ЦК ВКП(б) (1932))).

Період 50–80-х рр. XX ст. позначений поступовою актуалізацією питань психолого-педагогічного забезпечення розвитку активної життєвої позиції школярів, їх самосвідомості, виховання та самовиховання характеру, демократизації шкільної ситуації, творчого ставлення до дійсності, що не тільки відображається у змісті, але й у назвах публікацій. Основні ідеї самодіяльності та самоактивності набули теоретичного обґрунтування і стали предметом експериментування в роботі навчально-виховних закладів.

90-ті рр. минулого століття здебільшого представлені розробленням актуальних питань освітньої політики, державними програмами (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття», 1993)), Модельним законом про освіту (1999), концепціями (як приклад, «Концепція самоорганізації

особистості учня у навчально-виховному процесі», 1993; «Концепція демократизації українського виховання» (О. Вишневський), 1997; «Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України» (А. Алексюк), 1997)), які стали джерелом модернізації освіти в період становлення незалежності України. Крім того, стрижневі питання самодіяльності активно обговорювали І. Бех, А. Бойко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Моляко, І. Підласий, С. Сисоєва та ін.

Отже, підсумовуючи отримані результати, декларуємо таку модель формовияву суб'єктності особистості: кожен показник самодіяльності (згідно з її дванадцятьма критеріями) може бути оцінений на предмет відповідності до кожного з п'яти атрибутів (маркерів) суб'єктності (самостійності, ініціативності, креативності, свободи, відповідальності). Однак, кількісні результати звертання у текстах до показників самодіяльності не відображають загальних тенденцій у проявах суб'єктності, адже виражені і спонуканням до дії, і стримуванням, гальмуванням власної активності, тому лише констатують увагу до окремих аспектів самодіяльності.

Водночас використання контент-аналізу уможливило визначення пріоритетів розгляду її атрибутивних ознак у педагогічній літературі та в основних документах щодо освітніх перетворень. Зокрема, констатовано, що найбільшу увагу педагогічна еліта приділяла питанням самонавчання, самовиховання та самоосвіти школярів в атрибутах самостійності, ініціативності і креативності. Мінімально відображено в поглядах на їхню активну життєву позицію такі критерії самодіяльності, як самопізнання та самоаналіз. Акцентовано на необхідності здійснення школярами самоконтролю і самостимулювання.

Етапізація поглядів на самодіяльність школярів атрибутами суб'єктності засвідчила повсякчасний інтерес упродовж XX століття до питань їхньої самоактивності. Однак помічено відмінності в сприйманні школярів як цивілізаційної цінності. Отже, самодіяльність і самоактивність як формовияв суб'єктності школяра характеризують їх детермінованість, з одного боку,

суспільним та освітнім контекстом, а з іншого – науково-педагогічним та особистісним. Суб'єктність школярів зберігається у фокусі уваги науковців і педагогів-практиків упродовж усього XX століття, хоча її змістовий контекст змінюється. Інтеграція і змістових, й інструментальних можливостей осмислення суб'єктності школяра підводить до висновку про наявність зовнішньої дискретності (при збереженні внутрішньої безперервності) розвитку системних уявлень про суб'єктну сутність особистості в процесі її навчання, виховання й розвитку.

2.4. Динаміка складників психолого-педагогічної характеристики як джерело моніторингу особистісної суб'єктності школяра

Дослідження суб'єктності пов'язуємо з розв'язанням такого важливого науково-прикладного завдання історії педагогіки, як визначення генези оцінювання особливостей особистості школяра, що відображені у формуванні змісту психолого-педагогічної характеристики на нього. Останнім часом проблеми формування особистості стали предметом історико-педагогічного пошуку (О. Сухомлинська [561]). Розкриваючи інноваційні процеси в навчально-виховних закладах України в XX столітті (О. Попова [444]), організаційно-педагогічні засади реформування вітчизняної шкільної освіти в досліджуваній період (Л. Березівська [33]), науковці звертаються до проблем особистості школяра, що є безпосереднім учасником і об'єктом педагогічного впливу в них. На думку О. Сухомлинської, «історія пропонує варіативність, масштабність, різноманітність, спонукає до глибокого і всебічного вивчення винесених проблем» [561, с. 26]. А отже, відкриває можливість на новому рівні розуміння визначити сутнісні особливості, які позначають бачення особистості у всій складності спонукальних процесів її активності в різні періоди розвитку суспільства, його замовлення на підготовку підростаючого покоління.

Не випадково категорія «суб'єктність» поступово стає важливим орієнтиром у дослідженні науковцями активної позиції школяра в освітньому

процесі (Я. Кодлюк [257], О. Савченко [502–503] та ін., зокрема й у наших [122–125; 134]) як педагогічний феномен. Водночас вона потребує операціоналізації шляхом її структурування й пошуку репрезентативних ознак кожного компонента в спільному (універсальному) педагогічному, психологічному, соціальному тезаурусі. Розв'язання цього завдання та його екстраполяція на історію розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра в ХХ ст. можливі на основі окреслення підходів до визначення змістових аспектів та основних структурних одиниць психолого-педагогічної характеристики учня (Б. Баєв [24], В. Галузинський [105], С. Кондратьєва, В. Роздобудько [261], Я. Кузьмів [299], О. Міхно [343] та ін.), її ролі в процесах диференціації та індивідуалізації навчання у вітчизняній школі ХХ століття (О. Міхно [344; 345]). Незважаючи на доволі широкий спектр аналізу проявів школяра, виникає необхідність дослідження специфіки його психолого-педагогічної характеристики, яка полягає в репрезентації педагогічного дискурсу ХХ століття з позиції маркерів особистісної суб'єктності.

Психолого-педагогічна характеристика школяра є офіційним документом, історично використовуваним для різних інстанцій суспільної організації: військкоматів, соціальних служб, пенітенціарних, освітніх та інших закладів. Ми розглядаємо її як учнівський профіль суб'єктності оскільки її текст містить суб'єктнісні маркери. Кожному з них відповідає перелік виразних засобів, що слугують інструментом моніторингу суб'єктності.

Отже, показниками суб'єктнісних маркерів у текстах психолого-педагогічних характеристик є слова, що прямо чи опосередковано вказують на семантику самостійності, ініціативності, креативності, свободи та відповідальності. Виразниками самостійності як маркера суб'єктності є слова, що засвідчують незалежність людини від об'єктивних умов життєдіяльності, здатність до незалежних суджень і дій, спроможність діяти без сторонньої допомоги та керівництва, експлікаторами ініціативності – слова, які описують здатність особистості до почину, спроможність зробити перший крок, хід, щось почати словом, демонструючи наполегливу реалізацію свого потенціалу,

здатність заповзятливо та швидко втілити (опредметнити й екстерналізувати) свої непогамовані резерви, показники креативності – слова на позначення здатності продукувати принципово нові ідеї, створювати духовні та матеріальні цінності в новаторський спосіб. Показники свободи – вказівки на, з одного боку, здатність особистості незалежно, легко, невимушено, на власний розсуд виявляти свою волю та, з іншого – на стан буття особистості поза гнобленням, тиском, обмеженнями. Засобом вираження відповідальності слугують слова, що характеризують здатність особистості брати на себе обов'язок відповідати за що-небудь, спроможність ручатися за когось і за себе.

Інструментом моніторингу суб'єктності особистості школяра ми обрали психолого-педагогічну характеристику учня як доступний засіб для уніфікованого застосування в соціальних, освітніх, психологічних, реабілітаційних, пенітенціарних та інших інституціях, а також як таку форму фіксації результатів супроводу, за допомогою якої можлива стандартизація на міжпредметній основі. Педагогічна наука не раз послуговувалася характеристикою учня. Так, у гімназіях початку ХХ століття поширеною формою характеристик учня були кондуїтні списки (від французького «conduite» – поведінка). Це – окремі архівні теки (особові справи), кожна з яких становила певний інформаційний набір про конкретного учня: а) загальні відомості (біографічні дані – прізвище, ім'я, термін перебування в закладі, форма відшкодування коштів за навчання, умови вступу, оцінка з поведінки, соціальний статус батька, віровизнання); б) записи про порушення правил поведінки в закладі та покарання за ці порушення в таблиці з графами «Місяць і число», «Провини та взагалі все примітне, що стосується вихованця», «Покарання та інші заходи», «Пропуски уроків: через хворобу / з поважної причини / з неповажної причини», «Оцінка з поведінки» (заповнювалися класним наставником упродовж року); в) детальна характеристика учня (наприкінці року наставником уписувалася в графі «Провини та взагалі все примітне, що стосується вихованця») [343, с. 93–101].

Досліджуючи специфіку психолого-педагогічної характеристики школяра на предмет маркерів особистісної суб'єктності, виходимо з її розуміння як засобу особистісної самореалізації школяра в освітньому процесі відповідного закладу. Однак проаналізовані науково-історичні праці [105; 231; 261; 573] засвідчили, що психолого-педагогічну характеристику варто вважати джерелом інформації про суб'єктність учня як засіб його залучення до освітнього процесу.

Зокрема, у дослідженні О. Міхно укладено зміст і форму педагогічних записів стосовно поведінки учнів і зазначено, що здебільшого записи наставника – це фіксація порушення учнем правил поведінки, тобто фіксація його ненормативної самореалізації: наприклад, «запізнився на ранкову молитву», «неодноразово був помічений у запізненнях на ранкову молитву, до того ж часто опинявся в ліжку до 9 години, іноді лягав спати після молитви», «прийшов із театру о 3-й годині вночі», «пішов із театру й був невідомо де, сказавши, що йде додому», «без дозволу гуляв на вулиці о 7.30 вечора в будній день», «з купецького саду повернувся о 12.15 ночі», «на уроках математики читає сторонні книги», «пустив під час уроку паперову стрілу», «погано повадився на уроці латинської мови» тощо. Однак зібрані цим дослідником дані про здібності учнів, прописані в їхніх характеристиках, указують на те, що педагоги не так констатують факт особистісних властивостей вихованців, як конкретизують свої вимоги до суб'єктного застосування цих властивостей у навчанні. Йдеться про бачення суб'єктності як засобу залучення (власне педагогічної технології) до освітнього процесу, а не лише індикатора особистісних проявів: наприклад, «навчався відмінно з усіх предметів завдяки не лише дуже гарним здібностям, але й незвичайному працелюбству та силі волі», «володіє достатніми здібностями, але внаслідок лінощів навчався не завжди наполегливо», «юнак здібний, міг би засвоювати курс досить успішно, але зайва нервовість та імпульсивність вносять певну нерівномірність у його заняття», «здібності середньої якості – обставина для нього як стипендіата невігідна» тощо [343, с. 93–101]. Ці наукові результати допомагають укласти

педагогічний портрет українського школяра початку XX століття, зокрема й щодо його суб'єктності: приміром, указують, що суб'єктні прояви учня того часу зафіксовано здебільшого в контексті негативної педагогічної оцінки, а в позитивних характеристиках загалом відсутні маркери ініціативності, свободи, креативності на тлі обмеженого очікування відповідальності та самостійності лише крізь призму виконання навчальних обов'язків (профіль суб'єктності типового учня конкретного історичного періоду). Це відкриття цінне в царині історії педагогіки, однак важливішим для сучасного теоретико-педагогічного дослідження є виявлення інструментальних можливостей педагогічної характеристики учня. Так, на прикладі кондуїтних списків, які архівують матеріал із «конкретного педагогічного досвіду в його унікальному одиничному вираженні», доведено, що педагогічна характеристика є чи не єдиним документом, який уможлиблює цілісне бачення особистості тогочасного учня, а саме його місце в соціальній ситуації власного розвитку (освітню структуру, спільноту учнівського контингенту) та форми його активності (типи занять і специфіку його поведінки на них відповідно до тогочасних моральних, адміністративних, етичних тощо норм), що вказує на його суб'єктність. Якщо за сторіччя з опертям на ці документи можна зробити такі узагальнення, то наскільки цінним він, розроблений за стандартним алгоритмом, може виявитися в сучасних умовах.

Психолого-педагогічна характеристика також інформує про суб'єктність у широкому значенні освітнього феномену – як про складову виховного ідеалу, компетентностей і нормативного рівня розвитку. Про це йдеться в дослідженнях, присвячених диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу вітчизняної школи [176; 344; 345]. Диференціація – це, за словами О. Міхно, «широке використання різних форм, методів навчання та організації навчальної діяльності на основі врахування навчальних можливостей, нахилів, здібностей учнів. Ці індивідуальні особливості школярів вивчалися педагогами та фіксувалися в спеціальному документі – учнівській характеристиці» [345, с. 67]. О. Міхно схематизував алгоритм дій учителя від

безпосереднього вивчення учня до розробки індивідуального педагогічного впливу на нього: «вивчення учня – складання його характеристики – індивідуальний підхід до учня – диференціація навчально-виховного процесу»; а також представив наукову розробку проблеми психолого-педагогічної характеристики особистості учня як складника диференціації навчально-виховного процесу [345, с. 67].

Перші спроби розробити програму вивчення учня [231] можна подати описовою схемою педагогічної характеристики із семи розділів: 1) загальний розвиток учня; 2) його успішність; 3) ставлення до навчання; 4) дисципліна; 5) поведінка; 6) суспільне обличчя; 7) вольові якості. Ще 1955 року І. Унт установила, що більшість педагогічних характеристик має формальний характер через відсутність чіткої програми вивчення учня та низький рівень психологічної підготовки педагогів [573]. Лише 1971 року офіційно визнано за необхідне обов'язкове складання на завершення навчального року педагогічних характеристик на учнів усіх класів [402, с. 162]. У цей період досліджено психологічні основи індивідуального підходу до вивчення учня [261]. 1977 року Б. Баєв і Г. Костюк запропонували програму психолого-педагогічного вивчення учня, сформовану з п'яти розділів: 1) загальні відомості про учня; 2) навчальна діяльність (успішність, ставлення до навчання, особливості засвоєння знань); 3) трудова діяльність (участь у суспільно корисній трудовій діяльності, ставлення до трудової діяльності, особливості виконання трудових завдань, професійна орієнтація); 4) загальний розвиток учня (знання, розвиток сприймання й мислення, культура мовлення, інтереси, здібності й нахили); 5) моральна вихованість учня [24, с. 89–92]. 1982 року В. Галузинський розробив «взірцеві програми вивчення учнів за віком», у яких до загального змісту знань про учня додав розділ «Методи вивчення особистості учня» для того, щоби конкретизувати та спрямувати роботу вчителя з вивчення молодших школярів, підлітків і старшокласників [105, с. 85].

Аналіз історико-педагогічної динаміки характеристики учня показав таку тенденцію її змін щодо суб'єктнісних проявів школяра: по-перше, на початку

XX століття суб'єктність, представлена в педагогічних характеристиках учнів, не була нормативно-бажаним проявом особистості учня: маркери ініціативи, креативності та свободи знаходимо в позначеннях порушення дисципліни, а відповідальність і самостійність – лише в контексті обмеженого зовні виконання стандартних обов'язків; по-друге, на початку 1940-х до першої половини 1950-х рр. педагогічні характеристики учнів починають схематизуватися й алгоритмізуватися, однак вивчення вчителем школяра відбувається лише на змістовому рівні: суб'єктні прояви стосуються, з одного боку, успішності, а з іншого – ідейних рис радянської людини, що обмежує суб'єктність сумлінною виконавською самореалізацією в «об'єктивних» правилах і форматах; по-третє, кінець 1950-х та в 1960-ті рр. педагогічну характеристику переорієнтовують на психологічні засади вивчення учня (замість педагогічної виникає психолого-педагогічна характеристика), яка декларує підвищену відповідальність педагога за індивідуальне вивчення особистісних проявів учня; а суб'єктність позначає більше активність та індивідуальну неповторність внутрішнього світу школяра, ніж його власне суб'єктну позицію щодо формулювання власних цінностей та особистісної самоактуалізації; по-четверте, в 1970–1980-х рр. процес складання психолого-педагогічної характеристики стандартизовано в конкретних методичних рекомендаціях для класних керівників і спрямовано на виявлення вікових особливостей учнів, а суб'єктність марковано на всіх рівнях активності (навчання, трудова діяльність, суспільно корисні справи, відповідальність за розвиток своїх талантів тощо), однак значно регламентовано ідейно-політичним (тобто зовнішньо регульованим) вектором спрямованості особистісних проявів; по-п'яте, 1990–2000-ті роки засвідчують масове прагнення до особистісного звільнення, що супроводжується деяким видимим хаосом у багатоваріативності психолого-педагогічних характеристик та навіть їхній необов'язковості – це, зрозуміло, декларує визнання суб'єктності не лише інструментом реалізації зовнішніх норм, а і джерелом особистісних інтенцій та резервів. Таке визнання педагогікою внутрішньо особистісних пріоритетів школяра загострює освітню

кризу, закладену суперечністю між психологічною готовністю педагога «відпустити» учня на шлях особистісної свободи, відповідальності, ініціативності, самостійності, креативності та водночас технологічною неготовністю освітньої системи гнучко відмовитися від старих засобів, форм і методів педагогічного впливу; по-шосте, у 2010-ті роки назріла потреба створення нової за формою, змістом і технологією психолого-педагогічної характеристики суб'єктнісного школяра – особистості, яка не лише активно втілює соціально схвалені прерогативи, а й самоактуалізується через декларацію та реалізацію внутрішньо породжених сенсів і цінностей, творить, а не відтворює життєвий світ (див. Додаток Е). Очевидно, сучасна характеристика учня буде максимально психологізованою, а в педагогічному контексті виявлятиме лише компетентності, відповідність розвитку до відносних вікових норм (хоч інклюзивна освіта вже не загострює цього питання), а також індивідуальний стиль діяльності та здатності постнекласичного школяра до адекватного лайфменеджменту.

Дослідження специфіки психолого-педагогічної характеристики школяра з урахуванням маркерів особистісної суб'єктності дало змогу виявити динаміку учнівської характеристики в XX столітті: від педагогічної через психолого-педагогічну до психологічно спрямованої педагогічної. Крім того, поступ у поглядах на суб'єктну сутність школярів, що презентована в реальних характеристиках або їхньому змістовому спрямуванні впродовж XX століття, визначив змінюваність уявлень про суспільну потребу виховувати особистість, здатну лише відтворювати соціально задані зразки, пристосовуватися до об'єктивної реальності чи бути її творцем.

2.5. Чинники генерування, розвитку та трансформації ідей суб'єктності школяра в науковому дискурсі XX століття

Вивчення педагогічних ідей, які стали визначальними орієнтирами розвитку вітчизняної освіти в XX столітті, містить значний евристичний

потенціал. Сучасні дослідники виявляють зацікавленість, з одного боку, систематизацією схем мислєдїяльностї, завдяки яким ідеї виникали, отримували підтримку, розвивалися і продовжують втілюватися [55], а, з іншого – моделюванням освітньої ситуації, у якій ставало можливим реалізувати конкретну педагогічну ідею або яка стимулювала її появу. Процес ідеєтворення, його умови, детермінанти, а також різноспрямовані чинники (світоглядно-філософські [488], організаційно-педагогічні [33], суспільно-політичні тощо) є важливим складником забезпечення транспективностї педагогічного знання. В умовах побудови Нової української школи не може не враховуватися історико-педагогічний досвід. Тому особливу увагу звертаємо на дослідження тих ідей, які презентують динаміку уявлень про становлення та шляхи реалізації особистісного контексту освітнього процесу в ХХ столїтті (Н. Дїчек [181], В. Онищенко [395], О. Сухомлинська [561] та ін.), його суб'єктну орієнтованість (І. Бех [37] та ін.), суб'єктність (О. Панфілов, О. Савченко [410]).

Цїлісне дослідження можливостей розвитку особистості в історико-педагогічних реалїях ХХ столїття в Україні здійснила О. Сухомлинська. У своїй науковій розвідцї авторка звертає увагу на труднощі постановки цього питання у визначений історичний період (наприклад, моноїдеологія в деяких субперіодах породжувала монотеорію). Водночас вона вказує на те, що поза суспільно-політичним, організаційно-педагогічним контекстом важливо дати оцінку історико-педагогічного процесу з позиції запропонованих ідей, цікавих експериментувань, які «залишаються й через багато років інтерпретаційними джерелами для розробки нових напрямів освіти і виховання» [561, с. 25]. З огляду на предмет дослідження цїнним вважаємо аналіз фундаментальних педагогічних теорій, запропонований В. Онищенко. Виокремлюючи в кожній з них сукупність вихідних та основоположних ідей, автор вказує, що вони, тематизуючи й концептуалїзуючи теорію, надають їй особистісно орієнтованого цілеспрямування [395, с. 17]. Це особливо актуально у зв'язку з дослідженням феномену суб'єктності, який у педагогічному дискурсі ХХ

століття на поняттєво-категорійному рівні не представлений, ідеєво є іманентним регулятивом гуманізації та гуманітаризації освіти.

Гене́за одного з аспектів ідей гуманізації – співпраці – стала об’єктом дослідження Н. Репіної. На основі історико-генетичного аналізу цієї педагогічної технології вона констатувала, що в розвитку ідей співпраці можна виокремити не тільки періоди (що характерно для більшості історико-педагогічних публікацій), але й етапи: виникнення передумов, поява педагогічних уявлень, розвиток (визначення основних положень, розробка підходів до реалізації) та становлення (формування цілісної концепції) ідеї співпраці [482]. Такий підхід вказує на генетичний зв’язок першопочаткових та розвинутих форм досліджуваної педагогічної реальності. Отже, зацікавленість процесом виникнення, розробки та втілення ідей вважаємо визначальною умовою історико-педагогічного пошуку, зокрема й щодо дослідження розвитку ідеї суб’єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття.

Енциклопедична література презентує ідею (грец. *ιδέα* – початок, образ, вигляд, принцип) як «видиму сутність», думку, намір. У широкому розумінні цей конструкт характеризує мисленнєво-поняттєве відображення дійсності. Йдеться про «поняття, що виражають ставлення до навколишнього світу; основний принцип світогляду; переконання; міркування з провуду чогось (думка про щось)» [568]. У філософському словнику феномен «ідея» позначений як «форма духовно-пізнавального вираження певних закономірних зв’язків і відношень зовнішнього середовища, спрямована на його перетворення» [586, с. 222]. Акцент на об’єктивно-суб’єктивному контексті розуміння сутності дійсності та скерованість на її перетворення детермінують підхід до ідеї як синтезувального виразника найсуттєвіших ознак явища чи ситуації, що, своєю чергою, спонукає до створення їх ідеального образу. Саме цей аспект поглядів на ідею став основою її педагогічного тлумачення: «думка, що отримала концептуальне оформлення» [256, с. 96]. Уважаємо, що в історико-педагогічних розвідках поняття «ідея» є важливим атрибутом

пізнання концептуальних засад спрямованості освітніх змін, поступу в оцінці умов освітніх перетворень, прогнозування впливу системи освіти на результативність реалізації основних освітніх завдань і, як наслідок, розвитку педагогічної науки. Оскільки розвиток апріорі передбачає розв'язання низки суперечностей, констатуємо, що боротьба ідей якнайкраще характеризує становлення наукового знання.

Усвідомлюючи, що крім генерування ідеї, важливим є її розвиток, визнаємо потрібним і виокремлення трансформаційних процесів. В історії науки є чимало прикладів, коли одну ідею, хай вона кожного разу поставала в інших варіантах осмислення (наприклад, категорія «суб'єкт»), уважали провідною. Йдеться про трансформацію ідеї, яка відбувається під впливом суспільно-політичних, соціокультурних, глобалізаційних, цивілізаційних тощо змін. Завдяки цьому ідеї отримують нові напрями розвитку і втілення (див. Додаток Н).

Уведення в науковий обіг категорії «суб'єктність» наприкінці ХХ століття розширило змістову наповненість сприймання суб'єктних характеристик особистості та дало поштовх для міждисциплінарних пошуків її сутнісних атрибутів. Водночас постало питання про генезу ідеї суб'єктності, передумови формування уявлень про суб'єктність проявів особистості (її робота з освоєння власної суб'єктності), пошуки ідейно близьких, консеквентно породжувальних концептуальних положень, які сприяли експлікації суб'єктності в площині міждисциплінарних досліджень.

Науково-педагогічний аналіз розвитку ідеї суб'єктності українського школяра у визначений історичний період ґрунтується на філософсько-формальній та психологічній логіці генерування, апробації, впровадження і трансформації ідеї як такої [12; 341; 374]. З огляду на результати когнітивних і психолого-педагогічних досліджень генерації ідей [55; 692; 708] її чинники можна об'єднати у п'ять груп.

Першою групою чинників генерування ідей є *інтелектуальні*. Окрім пам'яті, совісті, особистого та колективного несвідомого, вагомим

інтелектуальним засобом роботи над ідеєю є робота свідомості, а саме активація розуму (когнітивна діяльність), розсудку (загальна мудрість сенсотворення як узагальнення свого та чужого досвіду відповідно до ієрархії цінностей), уяви (як креативного й антиципаційного процесу), самосвідомості (рефлексії).

Друга група – *чинники інформаційного поля*, які охоплюють: а) сукупність інформації (доступна, маловідома, невідома, ймовірна); б) різні форми її пред'явлення (погляди, думки, міркування, оцінки, переконання, твердження, уявлення, пропозиції тощо) безвідносно до джерела належності (теорії, концепції, наукові школи, галузі знання) та стану розробки (підхід, основні положення, цілісна концепція тощо); в) матеріальні носії, у яких її представлено (опубліковані тези, статті, монографії, реферативні повідомлення, підручники, посібники, друковані та електронні видання); г) способи співдії в процесі обміну інформацією (виголошення основних засад, дискусія, зворотний зв'язок); д) зв'язок між її адресатом і джерелом та як результат – вироблення ставлення до неї (розуміння, осмислення, усвідомлення, аргументоване прийняття/відкидання, спростування, заперечення). Крім того, у системі «людина – інформаційне поле» можливість генерувати і продукувати ідеї визначено рівнем свідомості особистості, способами осягнення нею світу, включно з інтуїцією («осаяння», інсайт). Отже, аналізуючи інформаційне поле, варто враховувати, що воно представлене як поза суб'єктом (інфосфера), так і в його власній внутрішній реальності. Тому поєднання цих двох видів інформації, перетворення її в знання – важливий чинник ціле- та ідеєтворення.

Третя група чинників окреслює *особливості середовища*, а саме: системи, зв'язки, ієрархію. У контексті нашого дослідження ідея суб'єктності тісно пов'язана з культурним, етнічним, політичним, освітнім, побутовим тощо середовищем, оскільки її маркери (самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність, свобода) відображають цілісність освітньої системи та є її наслідком (наприклад, зміна позиції школяра з об'єкта педагогічного впливу на співсуб'єкт навчання–виховання–розвитку і, зрештою, на самостійний суб'єкт

життєтворення зумовила трансформацію школи загалом з імперативної (директивної) на демократичну, а далі – на індивідуальну). Ідею суб'єктності розглядають крізь призму середовищних зв'язків. На нашу думку, це зображується відношенням «світогляд – освітня реформа – педагогічна технологія» з огляду на зв'язки макро- та мікросередовища. І, нарешті, ієрархія навколишнього середовища спрямовує генерацію ідеї. По-перше, класичне – зовнішньо детерміноване – суспільство обмежувало суб'єктність її носієм – окремою кастою, визнаною законом верхівкою соціальної стратифікації, тоді як решті в цій ієрархії суб'єктність не приписувалася. Щось подібне відбувалося і з класичною особистістю: оскільки вона детермінована ззовні, то на етапі дозрівання та соціалізації ще не може мати суб'єктності повною мірою (тому школяр – це етап об'єктності на шляху до особистісної суб'єктності). По-друге, модерне – самодетерміноване (внутрішньо) – суспільство демократично врегульовує прояв суб'єктності всіх без винятку верств населення; урівноважена також і особистісна суб'єктність («я поважаю тебе як суб'єкта, бо сам є таким»), що робить школяра співсуб'єком освітнього процесу, який порівну розділяє відповідальність за свої навчання, виховання та розвиток із педагогом. По-третє, постмодерне – недетерміноване – суспільство спрямоване на індивідуальну самоактуалізацію, на творення унікальних життєвих світів як бажаних наслідків варіативно вибраних причин із переживанням духовно-психологічної логіки над ринково-історичною. Нічим не спричинена (вибирає з актуального поточного моменту) постнекласична особистість є, власне, втіленням суб'єктності, бо такий школяр не лише сам обирає профіль і зміст навчання, сам доцільно організовує освітній процес (наприклад, вибір форми навчання тощо), а й сам забезпечує перманентний процес безперервної освіти впродовж життя, щоб зарадити собі в уже не ринковому, а інформаційно-технологічному суспільстві.

Четверта група чинників – специфічні *характеристики ідеї*: її ознаки, властивості, особливості, образ, корисність. Образ ідеї суб'єктності охоплює уявлення про: а) систему, у якій суб'єктність komponується з відповідною

об'єктністю (предметом суб'єктних впливів) і зі специфікою внутрішньосистемних зв'язків; б) проблему, у якій суб'єктність виникає як ідея (спосіб і засіб) її вирішення; в) мету, яка спрямовує ідею (суб'єктність є інтенціональним засобом досягнення бажаного майбутнього); г) технологію, за допомогою якої суб'єктність утілює мрію в життя; д) процес реалізації технології суб'єктного розв'язання проблеми або досягнення бажаного результату. Найважливіший критерій оцінки ідеї – її ефективність для вирішення конкретних завдань.

П'ята група чинників – сам *процес генерування ідеї*, який включає такі етапи: а) концентрацію інтелектуальних ресурсів на ній як на способі задоволення потреб або залагодження труднощів, що визначає актуальність і доцільність ідеї у відповідному інформаційному полі та соціокультурному середовищі; б) візуалізацію як синхронізування раціонального й інтуїтивного в образі бажаного результату; в) матеріалізацію як опредметнення ідеї, оцінка можливості впровадження її в життя, монетизація та планування реалізації задуму. Після цих трьох етапів – інтенціональність як вольова спрямованість ідеї з інформаційного та середовищного поля в конкретні дії (практична реалізація, яка переводить генерування ідеї на її апробацію, а далі – на впровадження).

Психологічний контекст генерування ідей розкриває креативний механізм (закономірності інсайтотворення). Психологічну логіку в цьому контексті можна представити формулою: «незадоволення» (смуток, гнів, страх тощо) + «згенералізована ідея» (прийняте рішення, знайдений вихід, оптимізація процесу тощо) = «задоволення» (радість, почуття спокою, щастя тощо) [55].

Загалом генерування ідеї суб'єктності є поєднанням колективного й індивідуального пошуку такими методами, як зміна погляду на проблему чи завдання; мозковий штурм; синектика, системне дослідження нових комбінацій; зміна форми об'єкта розробки (характеру руху чи процесу, форми предмета); зміна структури об'єкта розробки (інверсія, аналогія, емпатія, шкода

на користь, динамізація). Їх простежено і в історичному огляді генерування ідеї суб'єктності.

Зміна погляду на проблему особистої позиції громадян у суспільному житті, а звідси і на завдання освіти та школи, спонукали враховувати прояви суб'єктної активності під час організації навчання та виховання школярів. Підтвердження цього знаходимо в дослідженні, проведеному Л. Березівською [33]. Уважаємо, що суспільно-історичні процеси на тлі збройних виступів 1905–1906 рр., послаблення цензурних утисків, активізація українського національного руху детермінували віру в розбудову школи на засадах гуманізму й демократії. Це, своєю чергою, позначилося у таких положеннях проекту реформування шкільної освіти в Україні у 1904–1914 рр., як децентралізація управління, створення єдиного типу позастанової демократичної національної школи, надання прав і свобод учням, розвиток їх природних здібностей, свобода приватної ініціативи, застосування активно-творчих, діяльних методів навчання. Як вказує дослідниця, залишившись на папері, вони стали фундаментом для подальших змін. Це засвідчує прогресивний характер основних напрямів освітніх перетворень, які були задекларовані в період Визвольних змагань, та не могли бути реалізовані внаслідок зміни суспільного ладу. У досліджуваному контексті також звертаємо увагу на ті процеси демократизації суспільства в період 1954–1964 рр., які сприяли частковій демократизації внутрішньошкільного життя та водночас некерованому педагогічному новаторству, яке стало викликом для радянської освітньої системи. Подальший аналіз історичного минулого ХХ століття спонукав до висновків про деклароване ставлення держави до особистості та інтендований його складник, що не могло не позначитися на офіційній політиці в галузі освіти та паралельному розвитку нових, особистісно-спрямованих педагогічних концепцій.

Ідею суб'єктності генерували науково-педагогічні кадри засобом теоретизування (категоризації, типізації, схематизації, класифікації тощо) у режимі своєрідного *мозкового штурму* (поєднання інтелектуальних ресурсів

у комплексному підході до педагогічних досліджень). Наприклад, найбільш інтенсивно обговорено маркери суб'єктності в науково-педагогічному дискурсі трьох періодів ХХ століття: з 1900 до 1917 р., 1950–1980-ті рр. та 90-ті рр. (див. рис. 2.3).

Метод синектики та систематичного дослідження нових комбінацій, на нашу думку, найбільш яскраво представлено в історії вивчення ідеї суб'єктності. Нові комбінації суб'єктності свого часу висвітлено в таких працях: Г. Ващенко «Виховання волі і характеру» (Ч.1, 1952), Є. Березняк «Розвиток самостійності та ініціативи учнів у процесі навчання» (1961), В. Роменець «Фантазія, пізнання, творчість» (1965), В. Галузинський «Самовиховання та самоосвіта школярів» (1969), Б. Коротяев «Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении» (1972), В. Сухомлинський «Свобода і обов'язок: з листів сина» (1976), О. Киричук «Формування в учнів активної життєвої позиції» (1983), «Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі» (1993), Б. Коротяев «Школа преодоления и самосозидания» (1999) тощо. Указані наукові поєднання обґрунтували й випродукували ідею суб'єктності в тому вигляді, у якому її представлено в нинішній педагогіці [117].

Сучасний стан розробки ідеї суб'єктності є наслідком *інверсії* як способу зміни підходу до розв'язання актуальних освітніх проблем. У дослідженні Л. Пироженко [435] показано, що питання модернізації школи, наприклад у 60-х рр. ХХ століття, вирішували шляхом його переформулювання: предметом реформування стала не цілісна теорія змісту освіти, а педагогізація цілей навчання, посилення його розвивального характеру, що спонукало до розробки ідеї гуманізації освітньої ситуації, активізації пізнавальної діяльності учнів, їх залучення до особистісно-орієнтованого навчання. Хоча одночасно із цими ідеями існувала й соціозорієнтована, суб'єкт-об'єктна модель освітнього процесу.

У генеруванні освітніх і науково-педагогічних ідей часто використовується метод *аналогії*. Зокрема, за аналогією до організації західних

освітніх закладів у вітчизняних школах ХХ століття запроваджувалися: лабораторно-бригадний метод (незважаючи на його подальшу критику), факультативні заняття за вибором, теми-комплекси, активні та інтерактивні методи навчання (мозковий штурм, ділові ігри), що створювало умови для прояву школярами атрибутивних ознак суб'єктності. Однак, на думку Л. Березівської [33], саме реформа 20-х рр. ХХ ст. була найбільше зорієнтована на кращий зарубіжний досвід. В умовах сучасних реформ в освітній галузі (друге десятиліття ХХІ ст.) усе частіше звертаємося до аналізу освітніх традицій та інновацій країн Європи, які за рахунок втілення суб'єктності в психолого-педагогічні та технологічні аспекти навчання, виховання й розвитку школярів посідають найвищі щаблі рейтингу освітніх результатів.

Емпатія до школяра також не могла не відбитися на ідеї суб'єктності особистості. Уперше, наприкінці 50-х рр. минулого століття, було окреслено з-поміж інших найважливіше завдання педагогічної науки під час розробки програмно-методичного забезпечення – подолання перевантаження школярів. Уже на початку 60-х рр. пропонувалося його розв'язання не тільки удосконаленням змісту, а й урізноманітненням методів навчання, підготовкою вчителів до педагогічної творчості (В. Помагайба (1963); В. Онищук (1967, 1978)), використанням факультативів як засобу розвитку індивідуальних здібностей і нахилів школярів [435; 454]. Це, зрозуміло, привернуло увагу спільноти й науково-педагогічного товариства до цього питання, детермінуючи генерацію ідеї суб'єктності в напрямку змін у сприйманні учня: не об'єкт впливу, а суб'єкт навчального процесу (Онищук В. «Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань» (1967)).

Суперечливою, але логічною є теза *«шкода на користь учня»*. Щодо цього варто згадати роль шкільного руху [260], учнівського самоврядування в оцінці діяльності вчителів (20-ті рр. ХХ ст.). У цьому ж контексті розглядаємо й початок 60-х рр. минулого століття, коли реформування системи та змісту освіти визначило потребу заміни регламентованого навчального процесу активними методами й новими формами навчання, урізноманітненням

структури уроку. Це відповідно позначилося на вимогах до вчителя – бути активним учасником процесу навчання, самостійним та ініціативним. Означене викликало невдоволення когорти вчителів, які тривалий час лише ретранслявали визначену сукупність знань школярам. Попри це, така постановка питання сприяла появі досліджень стосовно активізації пізнавальної діяльності школярів, розвивального навчання як важливих передумов вияву їхньої суб'єктної сутності.

Динамізація освіти через стрімкі інформаційні потоки та динаміку ринку (серед усього й праці) захопила великий період генерування й апробації ідеї суб'єктності, зокрема в останні десятиліття ХХ століття. У цей час процеси демократизації як суспільного, так і педагогічного руху остаточно стали пріоритетом шкільної практики, а гуманізація – основою навчання, виховання й розвитку суб'єктів освітнього процесу. Крім того, увагу до суб'єктної сутності особистості увиразнено реабілітацією власної історії, у якій боротьба впродовж століть за націю- і державотворення актуалізувала виховний ідеал українця як образ активної, самодостатньої, вільної людини (що збігається з виокремленими нами атрибутами суб'єктності).

Зміна структури об'єкта розробки (а саме – освіти) здійснювалася засобами дроблення (глобальними – як приклад, децентралізація управління закладами освіти, переведення на місцеве самоврядування й муніципальне забезпечення; та локальними – поділ учнів класу на підгрупи для вивчення окремих предметів), об'єднання (наприклад, створення уніфікованих шкіл із колишніх жіночих і чоловічих гімназій, яке змінило гендерний вимір тогочасних маркерів суб'єктності), виділення (поява профільних загальноосвітніх навчальних закладів, різних типів навчальних закладів (гімназії, ліцеї, приватні), класів із поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів).

Зміна форми об'єкта розробки (у нашому дослідженні – освіти) вплинула на ідею суб'єктності відповідною зміною форм навчання, виховання та розвитку (наприклад, експериментування в авторських школах; ідеї педагогіки

підтримки та співпраці; участь в учнівських олімпіадах, Малій академії наук; гуманістична модель виховання В. Сухомлинського; метод колективних творчих справ; комплексний підхід до виховання; відновлення такої позашкільної форми виховання, як «Пласт» тощо), а також зміною освітнього процесу (від центрованого на вчителів через центрований на предметі, ситуації, проблемі тощо до центрованого на особистості учня).

Водночас звертаємо увагу, що педагогічна логіка генерування ідей також постає як технологія розвитку творчості (креативності) під гетеро- й аутовпливом. Власне бачення педагогами-ученими та практиками проблемностей в освітньому процесі та можливостей їх подолання забезпечує зміни в умовах, формах і методах навчання та виховання, світоглядних (методологічних) настановленнях щодо реалізації запиту на підготовку підростаючого покоління тощо. Свідченням цього є згадувані фундаментальні педагогічні теорії. Вважаємо, що розвиток ідеї суб'єктності варто аналізувати з оперттям на їх концептуальні підходи. Адже в них презентовано істотні закономірності, які поєднали різноманітні явища предметної галузі теорії та синтезували результати творчо-вольового і смисло-творчого шляху пізнання. Як визначив В. Онищенко, кожна фундаментальна педагогічна теорія містить конкретизовану ідею, що вирізняє її з-поміж інших та виявляє сутнісні особливості [395]. Розглянемо висунуті дослідником педагогічні теорії відповідно до їх засадничої ідеї, концептуального змісту та виокремлених культурно-освітніх імперативів, адже їх теоретико-методологічне обґрунтування, на нашу думку, слугує підставою для пошуку засадничих постулатів розвитку ідеї суб'єктності особистості. Зокрема, для *педагогічної антропології* людина – суб'єкт виховання – освіти – навчання, а тому особистісне ставлення до реалізації особистісно-орієнтованого підходу визнано принциповим. З огляду на це імперативом для цієї теорії став пріоритет реалізації в освітньому процесі суб'єкт-суб'єктної співдії. Крім того, на переконання В. Онищенка, педагогічна антропологія – це осереддя педагогіки, яке концентрує й констатує взаємозв'язок та взаємозалежність педагогічно

значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини та смислу її життя-пізнання [395, с. 27].

Для *педагогічної етики* буттєвість людської особистості розгортається в аспекті її морального розвитку й саморозвитку. У моральній культурі міститься універсальне ставлення людини до світу, через яке вона реалізує духовно-практичне освоєння навколишньої дійсності та свої потреби, таким чином зростаючи і збагачуючи саму себе. Отже, поступ «від людини розумної до людини моральної» – культурно-освітній імператив для цієї педагогічної теорії.

Зasadничою ідеєю *педагогічної герменевтики* є розуміннєва освіта [590]. Відповідно використання нової дидактичної парадигми освіти забезпечує навчання здатності розуміти та мислити, тобто реалізації тріади пізнавальної активності людини, що виражається категоріями «пізнання – розуміння – знання» й «розуміння – уміння – мислення». Якщо школа реалізує як провідне гасло «Навчити мислити», то завдяки розумінню відбудеться світо- і самопізнання. У герменевтиці першість визнають не за судженням, а за питанням. Самостійна постановка учнями питань та знаходження відповіді на них є важливим засобом розуміння навчального змісту. Йдеться про логіку мисленнєвого діяння (логіку міркування й мислення) для здобування нового знання й розуміння сутності, явища та форми в їх численних проявах.

Гармонійно-діалектичне представлення розвивального характеру педагогічної співдії, у якій проблематика становлення й розвитку особистості постає в тріадній активності самоактуалізації – самовдосконалення – самореалізації характерне, для *педагогічної психології*. Єдність душевно-духовних проявів та регулятивів особистості визначають методологічні підходи до розкриття психологічного обґрунтування педагогічної співдії. Погоджуємося з позицією В. Кременя, який, аналізуючи особливості психолого-педагогічної єдності, наголошував на тому, що особистісно-гуманістична навчально-виховна та суспільна ідеологія має бути: 1) гуманітарно-адекватною, тобто відкритою для багатовимірної складності суб'єктивного душевно-духовного світу людини; 2) педагогічно адекватною, тобто такою, що осмислює й намагається

реалізувати в системі виховання–освіти–навчання нескінченний процес людського духовно-розумного становлення і вдосконалення; 3) аксіологічно адекватною, тобто такою, що спрямовується на самоздійснення та самореалізацію людини [290].

Однак, як стверджується в *педагогічній аксіології*, педагогічна діяльність регулюється не тільки цілями, але й цінностями. Тому процеси виховання та навчання – це соціально-ціннісний смисловий феномен, який відображено основними ідеями ціннісно-смислового універсуму педагогіки. Йдеться про цінності людської трансгресії і трансценденції, цінності інноваційної творчості, морально-духовні цінності, пізнавальні, гуманістичні тощо. Аксіологічні проблеми педагогіки полягають у визначенні ціннісних основ саморозвитку особистості, а також ціннісно-орієнтованих основ виховання – освіти – навчання. Цікавим у цьому контексті постає питання виховного ідеалу. У структурі ціннісних імперативів змісту й цілей сучасної освіти особливо важливим є розвиток смисло-творчого потенціалу дітей та молоді, їх активності, аксіологічної компетентності, цілісності їх особистості. А це змінює погляд на суб'єктнісну сутність школяра, його індивідуальність, значущість його особистого досвіду тощо.

Зауважимо, що зміст розглянутих фундаментальних педагогічних теорій уможлиблює їхню орієнтованість на врахування суб'єктнісної сутності школярів під час організації засвоєння (привласнення) соціального досвіду, набуття необхідних компетентностей, вироблення ставлення до інформації та її творчої адаптації до поставлених завдань, можливостей здійснювати вибір, шукати і знаходити істину. Отже, ідея розвитку суб'єктності логічно пов'язана зі становленням теоретико-методологічних підходів до модернізації освітньої ситуації.

Загалом висновуємо, що в історії розвитку педагогічної думки й освітньої системи в Україні в різні періоди ХХ століття простежується синкретизм, що визначає, з одного боку, прогресивність поглядів на особистість школяра, потребу його активного залучення до освіти та виховання, неконтрольоване

новаторство, а з іншого, моноідеологічне (незважаючи на декларування процесів демократизації в 60-ті рр. минулого століття або здобутки періоду «перебудови»), нав'язане «зверху» соціальне замовлення на підготовку школяра визначеного зразка для розбудови держави в конкретних суспільно-історичних умовах. Отже, ідея суб'єктності особистості школяра мала підґрунтя для генерування й можливості для розвитку, долаючи об'єктивні й суб'єктивні труднощі.

Висновки до розділу 2

Узагальнення дослідницького пошуку представленого в цьому розділі дало можливість зробити такі висновки:

1. Традиції дослідження суб'єктності особистості у вітчизняному науковому дискурсі сягають давнини. У поглядах українських мислителів, філософів та просвітителів упродовж століть проблеми світорозуміння сутності людини загалом та в контексті освітніх питань були засадничими, впливаючи на розвиток філософської думки не тільки в Україні, але й у світі. Аналіз ретроспективи формування світоглядних уявлень про першооснову природи суб'єктних проявів, осмислення людського буття загалом уможливило констатацію факту їхньої трансформації в системі розвитку персоноцентристського та культуровідповідного підходів з опертям на базові позиції в інтерпретаційних стратегіях («людина – Бог», «людина – Всесвіт», «людина – нація», «людина – історія», «людина – природа», «людина–світ»).

2. Соціальні та суспільні процеси ХХ століття позначилися на поглядах прогресивних педагогів, громадських діячів минулого століття, що сприяло генеруванню ідеї про суб'єктну сутність особистості та особливості її екстраполяції на особистість школяра. Світоглядні, освітньо-технологічні та науково-педагогічні зміни української школи стали наслідком, з одного боку, боротьби за ідеали пропонованого в різні періоди ХХ століття образу громадянського буття, а з іншого – бачення педагогічною елітою перспектив

розвитку освітньої ситуації з акцентом на сприйманні школяра у вимірах його суб'єктності, що визначило змістову спрямованість вітчизняного педагогічного дискурсу XX століття.

3. Формовиявом суб'єктності школяра є його самодіяльність. Вона логічно пов'язана з усіма атрибутивними характеристиками суб'єктної позиції особистості та визначається низкою критеріїв: самоаналіз, самокритика, самопізнання, самоочищення, самовиховання, самонавчання, самоосвіта, самовладання, самообмеження, самоконтроль, самостимулювання, самогальмування. Їх вивчення в педагогічному дискурсі XX століття показало нерівномірну представленість з урахуванням як маркерів суб'єктності, так і частоти згадування впродовж досліджуваного періоду.

4. Учніський профіль суб'єктності відображено в психолого-педагогічній характеристиці школяра. Її змістові одиниці використовуються для вивчення ставлення до його суб'єктності. На основі операціоналізації категорії «суб'єктність» структуровано репрезентативні ознаки її атрибутів. Динаміку складників учнівської характеристики в XX – на початку XXI століття представлено поступом від педагогічної через психолого-педагогічну до психологічно спрямованої педагогічної. Враховано зумовленість змісту психолого-педагогічних характеристик школярів та місця в них атрибутів суб'єктності суспільними, ідеологічними процесами вітчизняної історії XX століття, які позначилися й на ситуації в освіті, її орієнтирах, основних завданнях.

5. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра детерміновано різними чинниками, зокрема інтелектуальними, а також чинниками середовища, інформаційного поля, характеристиками самої ідеї та процесу її генерування. Вони забезпечують комплексний підхід до виокремлення провідних тенденцій та створюють основу для виявлення закономірних залежностей у цьому процесі. З позиції формальної, психологічної та педагогічної логіки особливості розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра набувають впорядкованості. Простежено зв'язок зміни погляду на проблему чи завдання, мозкового

штурму, синектики, системного дослідження нових комбінацій, зміни форми та структури об'єкта розробки розвитком ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Основний зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [114–115; 119; 121; 127; 130; 141; 149; 674; 679].

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ІДЕЇ СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ ТА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ

Розділ містить результати дослідження педагогічного дискурсу ХХ століття, в якому висвітлено погляди педагогів, громадських і політичних діячів на проблему суб'єктності особистості школяра. Враховуючи, що це період роз'єднаності для українських земель, окремішності існування українського народу, акцентовано на панівних педагогічних ідеях, цілях і завданнях навчання та виховання підростаючого покоління, основних освітніх проблемах, що стали предметом обговорення на теренах Наддніпрянської України та на території західноукраїнських земель. Визначено засадничі ідеї, у яких відображено становлення суб'єктної проблематики. Окреслено вплив реформаторської педагогіки на оцінювання школяра суб'єктом освітнього процесу. Акцентовано на засадничих положеннях реформування освіти Наддніпрянської України, які постали в доповідях учасників Київського педагогічного з'їзду та засвідчили увагу до активізації особистісного потенціалу школярів у привласненні знань та формуванні необхідних умінь.

3.1. Експлікація ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі початку ХХ століття

3.1.1. Контекстуальний аналіз уявлень про суб'єктність школяра в ідеях вітчизняних педагогів Наддніпрянської України

Педагогічний дискурс початку ХХ століття становить чималий інтерес для дослідників людинознавчих наук, адже забезпечує можливість вивчати масштабність тих подій, які визначили тоді стратегію й тактику основних перетворень у суспільстві загалом і в освітній галузі зокрема. Особливої

актуальності в цьому контексті набувають питання освітніх реформ визначеного періоду (Л. Березівська [33], А. Калачов [237], Т. Шаравара [628] та ін.), ідей розвитку вітчизняної школи, які не тільки відтворюють історичне минуле, але й покликані створити цілісну теорію та концепцію розвитку педагогічної думки в Україні. Тому важливо визначити результативність запропонованих позицій, підходів, методів, успішність їхнього втілення в практику навчання і виховання або, навпаки, труднощі реалізації, заперечення їхньої актуальності. Як зазначає Л. Березівська, «на кожному з етапів розвитку вітчизняної освіти шкільне реформування залежало від взаємодії державної освітньої політики, громадсько-педагогічного руху, великою мірою від особистостей, які очолювали ці процеси, стану шкільної системи освіти та педагогічної науки в їх єдності» [33, с. 9].

Як попередньо з'ясовано, до початку ХХ ст., коли система освіти була безособистісно орієнтованою (через державну політику), у вітчизняному дискурсі існували і пропагувалися прогресивні ідеї виховання Людини, яка характеризується суб'єктною позицією в засвоєнні суспільного досвіду (Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Юркевич, С. Миропольський, Г. Врецьона та ін.). Цінним у вивченні питань зародження сприймання особистості в проявах її суб'єктності визнаємо увагу вітчизняних філософів і педагогів до цілісності людського духу, активної позиції дитини та необхідності підготовки її до виконання життєвих завдань, провідної ролі школи в цьому процесі. Водночас розвиток біологічних і психологічних наук наприкінці ХІХ – початку ХХ століття сприяв поширенню критики традиційної школи та підвищеній зацікавленості питаннями природовідповідності навчання і виховання. З огляду на це педагогічний натуралізм (поняття введено в педагогіку В. Зеньковським) якнайкраще віддзеркалював засадничі ідеї функціональної педагогіки й дитиноцентризму.

Однак зміни в оцінці освітньої ситуації та спроб її модернізації були не тільки результатом наукового поступу, але й цивілізаційною потребою початку ХХ століття. Суспільні процеси та технізація виробництва позначилися на

осмисленні виховного ідеалу й компетентнісного профілю тогочасної людини, участі освітніх закладів у їх забезпеченні. США стали піонером у розширенні педагогічного натуралізму в напрямку прогресивістської педагогіки (Дж. Дьюї) та формування інноваційного руху, названого «реформаторська педагогіка» (зазвичай презентована ідеєю вільного виховання, трудової школи та експериментальною педагогікою і психологією [657]). Особливо актуальним, а подекуди й суперечливим, було питання про цілі виховання дітей і молоді. Його розв'язання забезпечувало визначення шляхів досягнення та того змісту навчання і виховання, який цьому сприяв.

Традиційний підхід змінили експериментальні школи: лабораторна школа (Дж. Дьюї), метод проектів (В. Кілпатрик), вільне вираження дитини (С. Френе), школа в міру можливостей дитини (Е. Клапаред), школа для життя й через життя (О. Декролі), дальтон-план (Г. Паркхерст), творча школа (Г. Ровід), трудова школа (Г. Кершенштайнер) та інші. Їх розповсюдження в США і Європі підтвердило запит на оновлення освітньої ситуації. Прогресивізм (США), «нове виховання» (Західна Європа) та педагогіка реформ (Німеччина) визнавали, що виховання повинно відповідати природному розвитку дитини; дитина повинна вчитися тоді, коли відчуває потребу в отриманні знань; завдання вчителя – створити умови для пізнавального та морального розвитку дитини; навчання повинно бути індивідуалізованим; школа має спонукати активність дитини; оцінка індивідуального та колективного результату за допомогою тестів здатностей замість екзаменів; увага до внутрішньої мотивації дитини, а не винагород чи покарання; акцент на співпраці та творчому самовираженні.

Представники реформаторської педагогіки розуміли необхідність побудови нової школи, яка би враховувала природу дитини, її інтереси та схильності, спонукала до актуалізації її ресурсів, забезпечувала можливість творчого освоєння дійсності, розвивала самостійність, індивідуалізувала освітній процес тощо. Однак детальний аналіз запропонованого в межах цього напрямку педагогіки дає змогу констатувати й певні суперечності, «крайнощі»

(В. Федчик [580]), які ускладнювали процес реалізації нової дидактичної системи та недостатньо враховували механізми психічного розвитку дитини. Зокрема, у Дж. Дьюї, який найповніше синтезував реформаторські ідеї, акцентовано насамперед на: а) стихійності набуття досвіду, спонтанній активності, які сукупно ускладнюють процес систематизації знання; б) організації навчання з урахуванням випадкових інтересів та потреб школярів, що відповідало запиту «знизу», але педагогічна співдія стає продуктивною за умови ініціативи дорослого, опертої на вікові та індивідуальні особливості школярів. Крім того, гіперцентрація на учневі унеможлиблювала процес його співтворчості з педагогом, а постановка навчальної задачі, що відбувалася в самостійному пошуку проблеми, мало враховувала вікові особливості дітей, етап розвитку мислення, на якому вони перебували, а отже, ускладнювала запровадження проблемного виду організації навчання.

Попри критичні зауваги, представники реформаторського напрямку в педагогіці визначили нові орієнтири у творенні освітнього простору, позначивши місце в ньому дитини з її потребами, інтересами і природними ресурсами як активного учасника процесів навчання та виховання (child-centered education). Аналіз поглядів Дж. Дьюї показав, що всупереч традиційній школі спрацював маятниковий ефект: центрацію на вчителів змінила центрація на учневі. На жаль, ні одне, ні друге окремо не сприяють організації продуктивної педагогічної співдії, яка б орієнтувалася на індивідуальність, унікальність кожного її учасника, забезпечуючи й суб'єктність (авторство) школяра, і суб'єктність педагога, тобто можливість використовувати освітній ресурс для самовияву, саморозвитку, самотворення, а також взаємонавчання, взаємовиховання, взаєморозвитку. Однак потреба реформування освітнього процесу, яка постала на часі як виклик непродуктивній, застарілій щодо змісту й методів школі, стимулювала наукові та практико-орієнтовані пошуки оптимальної для тогочасного соціального запиту моделі освітнього середовища. З огляду на це зарубіжний досвід із його значним поступом у розумінні ролі особистості в засвоєнні знань і увагою до дитини, що наділена індивідуально-

своєрідними психічними особливостями, спричинив одночасно з іншими чинниками активізацію вітчизняного педагогічного пошуку й експериментування, не позбавлені суперечностей, властивих цьому часові.

Вочевидь, зародження на перетині XIX та XX століть нового типу суспільства, нового способу виробництва, ускладнення соціально-економічних відносин вимагали й підготовки робітника нового типу. Школа повинна була відреагувати на вимоги щодо його здатностей і можливостей, творчого потенціалу, активного освоєння дійсності, переорієнтовуючи свої програми, методи роботи й готуючи вчителя, який в оновлених умовах діяльності навчав би і виховував ініціативних, творчих, самостійних особистостей з активною життєвою позицією.

Популяризація прогресивних течій у вітчизняному освітньому просторі завдяки перекладам наукових праць [247; 305; 306], їх обговоренню на шпальтах тогочасних часописів [156; 479], узагальнених наукових публікаціях [235; 354; 496; 535] не тільки викликала зацікавленість педагогів, а й сприяла вивченню новаторських підходів і спроб їхнього осмислення з опертям на наявну ситуацію в шкільництві. Так, поширювалися реформаторські ідеї та створювався фундамент для розвитку вітчизняної експериментальної педагогіки і психології. Означені новації підтримали російські педагоги, пропагуючи теорію вільного виховання (К. Вентцель [78; 79], С. Шацький [630]) та створюючи засади еволюційної педагогіки з її орієнтованістю на розвиток дитини (В. Вахтеров [67]).

Загалом у тогочасних виданнях ширилася критика наявної системи навчання (реакційно консервативної педагогіки), результатом якої стала, за словами І. Сікорського, новоявлена істота з дресированим розумом та недостатнім розвитком почуттів і волі [513, с. 7] у зв'язку зі зниженням уваги до виховання. Він чітко окреслив відсутність в учнів здатності до самостійності думки, «здорового глузду», що позбавляло їх розуміння того, що відбувається поза ними й у них самих. На подібні висновки натрапляємо в поглядах директора Глухівського учительського інституту І. Андрєєвського.

Пропонуючи розгорнуте дослідження наукових основ педагогіки, він констатував потребу систематизації наук серед усього й тих моральних та естетичних засад і наслідків, які є результатом їх засвоєння [14, с. 128]. Адже в кожній із них сутність впливу на розумовий і моральний розвиток школярів різнилась методами, формами та цілями. А отже, на думку автора, лише використання генетичного підходу (і щодо наукового поступу, і щодо можливостей учня) та доцільного добору змісту і способів засвоєння ним досвіду забезпечило би становлення такої школи, яка «будеть дѣйствительно новой школою, русской и въ то же время общечеловѣческой, національной и государственной» (Збережено правопис оригіналу) [Там само, с. 135]. Водночас «молоді уми» будуть убезпечені від хибних, вузьких і однобічних доктрин, які характеризуються відносністю й умовністю та не вичерпують різноманітності, багатства й повноти життя. Таким чином І. Андреевський указував на важливість організації педагогічної системи, яка б об'єднала навчання з вихованням та уможливила переорієнтацію освітнього процесу на підготовку молоді, здатної сприяти прогресові суспільства.

Потребу змін в освіті вважали в тогочасному психолого-педагогічному дискурсі нагальною, яка спричинює аргументовані дискусії. Розглянемо, чи став їх зміст кроком на шляху до розробки питань суб'єктності школярів та їх можливостей бути активними учасниками педагогічної співдії й авторами власного життя, чи визнавалися вони, їхній досвід, думки, творчі задуми ціннісним атрибутом освітнього процесу. З цією метою проаналізуємо той контекст обґрунтування освітньої ситуації, який домінував у поглядах педагогів, громадських і політичних діячів на початку ХХ століття, коли «Україна спадала з обіймів в обійми, йшла без спочинку, йшла без змоги спинитись і утворити собі по серцю вільне життя» (І. Огієнко [390, с. 4]) та була роз'єднана й розвивалася у визначених імперіями державницько-політичних умовах.

Наприкінці ХІХ ст. на території України, яка належала до Росії, відбулися істотні суспільні зміни. 1894 року Микола ІІ став царем та викликав у

прогресивної громадськості експектації щодо перегляду засадничих питань урядової політики, які були важливим чинником активізації руху за реформи, зокрема й в освітній галузі.

Тематика публікацій цього періоду засвідчила необхідність аналізу проблем «школи, яка нібито гине», та нагальність її реформування відповідно до суспільних потреб. Однак, як зазначив директор Києво-Печерської гімназії В. Петр у промові «О задачах средней школы» (1899 р.), більшість противників шкільної політики критикували її, вважаючи себе знавцями педагогіки без будь-яких на то підстав, тобто лише з позиції власного успішного / неуспішного досвіду навчання, не будучи добре обізнаними з методологічними засадами педагогічної науки [433]. Він ретельно проаналізував цілі шкільного навчання (збагачення розуму та розвиток благородства душі й серця вихованців) і його зміст з оперттям на представлені причини неуспішності учнів. Основні труднощі В. Петр пов'язав із непідготовленістю дітей до шкільного навчання, недостатньою кількістю навчальних днів для проходження програми (зазвичай запозиченої із програм західноєвропейських гімназій), переповненістю класів і, що важливо, критикою батьками навчального закладу, змісту освіти та вчителів, що не могло не позначатися на формуванні негативного образу школи в уявленнях учнів та їхньому сприйманні шкільних правил і вимог. Актуальною проблемою педагог вважав видання готових відповідей (за його словами, «шкідливих і злочинних книг» [433, с. 8]) з тих предметів, які потребують від учнів особливого розумового напруження. Саме це позбавляло їх можливості самостійно і свідомо працювати, що спостерігаємо й тепер. Справедливо визнати, що уявлення промовця про ідеальну шкільну ситуацію містило вказівку на активну позицію учня під час засвоєння соціокультурного досвіду в умовах організації його навчальної діяльності та виховання. Звертаємо увагу, що з-поміж атрибутивних ознак суб'єктності акцентовано на самостійності та відповідальності учнів, їхньому внутрішньо зумовленому спонуканні до отримання знань. Отже, у чітко окреслених завданнях середньої школи та

можливостях їх реалізації він побіжно поставив питання залучення особистісного ресурсу школярів до справи їхнього учіння та виховання.

Аналізуючи тогочасний вітчизняний педагогічний дискурс доходимо висновку, що в ньому спостерігається жага педагогів реформувати школу. Така ситуація зумовлена прогресивним поглядом на потребу змінити позицію учня у співдії з учителем. Йдеться про активну участь дитини у творенні спільного з педагогом навчально-пізнавального простору, у якому відбувається гармонізація її особистісного, розумового, соціально-емоційного, естетичного розвитку. Таким контекстом пронизані погляди П. Заболотського – викладача Ніжинського історико-філологічного інституту. Сутність реформи середньої школи він пов'язував з уважним ставленням педагога до індивідуальних особливостей вихованця, які не пригнічуються, а розвиваються з огляду на створений простір для дитячої самодіяльності та мислення [205, с. 6]. У розумінні П. Заболотського, школа повинна існувати для дітей, а використання різноспрямованих форм організації навчання і виховання (екскурсії, шкільні музеї, лабораторні роботи) сприятимуть формуванню їхньої активності та пізнавальної самостійності. Отже, суб'єктність представлено у поглядах ученого-педагога як важливий атрибут реформованого освітнього процесу, центром якого стала дитина. Але цієї суб'єктності він не уявляв без контрольованого, організованого впливу дорослого, тому і розглядав фрагментарно. Попри це, П. Заболоцький визнавав потребу спеціальної підготовки вчителя до створення розвивального середовища. Адже без належного рівня його професійної підготовки й підвищення педагогічної майстерності не можливо організувати співдію дитини та дорослого, а лише забезпечити функціонально-рольовий розподіл позицій у ній.

Значну увагу до потреби змін у школі виявив Т. Лубенець, свого часу директор народних училищ Київської губернії. Як ідеєвий послідовник К. Ушинського і представник демократичної педагогіки, він виклав основні постулати власного бачення шкільної ситуації у своїй основній праці «Педагогічні бесіди» (1903, 1913). Звернена до учительства, вона містила

висновування щодо такої організації шкільної справи, яка би забезпечувала не тільки народно-просвітницьку функцію, але й сприяла вихованню свідомого громадянина. Водночас авторський досвід, представлений у форматі бесід, витлумачував осмислення як загальнопедагогічних аспектів навчання і виховання, так і методичних засад їх організації на конкретному змісті («уроки грамоти» (бесіда дев'ята), «про способи навчання читанню» (бесіда чотирнадцята), «письмові самостійні роботи» (бесіда двадцять перша) тощо).

Нашу зацікавленість викликали ті зауваги, у яких особистісний контекст сприймання дітей наближався до розкриття їхньої суб'єктності в сучасному розумінні цього педагогічного феномену. Зокрема, у «Вступній бесіді» Т. Лубенець визначив сутність народної освіти, стверджуючи, що на неї покладено велике завдання: «продолжение дѣла Божьяго..., попытка досотворить человека, развить въ немъ всю полноту духа, который данъ ему» [323, с. 13]. Освіченість, а не тільки грамотність, були для педагога основою щастя та могутності цілого народу й особистого добробуту кожного. За такого розуміння цілей освіти вважаємо можливим виокремити в педагогічному дискурсі Т. Лубенця звертання до особистісної залученості дітей у практику навчання і виховання, його увагу до того, як у дитячій діяльності представлено внутрішньо зумовлені спонування та ініціативно-творче засвоєння дійсності.

Зауважимо, що в бесіді третій «Із життя дитини (за Ломброзо і Жихаревою)» [323, с. 50–63] він акцентував на вияві «малечою» прагнення до самозбереження та самозахисту. Аналізуючи спостереження за дітьми, Т. Лубенець визнавав їхні прагнення до захисту власного «Я» спробами самоствердження, завдяки яким активність набуває для них осмисленого спрямування, а самоставлення підкріплюється самовдоволенням. В описі автором дитячих ігор констатуємо його вказівку на суб'єктність малюків, адже, входячи в образ героя (будь-кого, хто на той час став значущим і гідним наслідування), дитина втілює свої авторські амбіції щодо світу й себе в ньому, відшукує радість і насолоду від реалізованого, творить нову дійсність, у якій переживає яскраві моменти власних можливостей. Це засвідчує

екстеріоризацію внутрішньо зумовленого спонукання в зовнішньо змодельовану дитиною ситуацію. У ній вона творить нескінченне розмаїття ролей, переживає яскраві емоції в самостійно обраних обставинах, задовольняє потребу нових вражень. Гра, у міркуваннях Т. Лубенця, не вправляння без змісту і значення, а дійсне і правильне вираження всіх характерних і яскравих властивостей дитячої природи [323, с. 62], уміле ж керівництво таким вираженням вимагає повної свободи у творчості й самодіяльності дітей. Як бачимо, суб'єктність дітей дошкільного віку педагог розуміє як природний вияв їхніх індивідуальних особливостей, діяльного ставлення до пізнаваної реальності.

Важливий ракурс розгляду суб'єктності школярів представив автор у бесіді сімнадцятій «Завдання вчителя при веденні уроків» [Там само, с. 259–272]. З огляду на її орієнтованість на педагога зауважимо, що зміст його дій Т. Лубенець розглядав у зв'язку з визначенням позиції дітей. Зокрема, визнано актуальним забезпечення пізнавально-пошукової спрямованості їхньої діяльності, настановлення на свідоме засвоєння змісту, опертя на мисленнєву активність, орієнтування в місці конкретної теми в загальній структурі навчальної дисципліни (По суті, орієнтувальну основу дії, обґрунтовану П. Гальперінім у другій половині XX століття, Т. Лубенець описав ще 1913 р.). Залученість учня до активної роботи на уроці поставала важливим завданням, розв'язання якого Тимофій Григорович пов'язував зі знанням учителем психології дітей. Він вважав: що більше дитина захоплена інформацією, то більшим є її прагнення до освіти та самоосвіти. Назагал, для нього роль школи полягала у стимулюванні самоосвіти дитини та виникненні в неї потреби навчатися впродовж життя. Крім того, діяльне засвоєння дітьми змісту навчання автор розумів як реакцію на внутрішній інтерес (активна увага) до завдань, процесу та результату їх виконання. На нашу думку, основу такого поведіння дитини на уроці становить інтелектуальна суб'єктність, яка є і спонуканням до навчальної діяльності, і її наслідком.

На необхідності розвитку індивідуальності дитини під час виховання наголошував приват-доцент Фребелівського педагогічного інституту О. Селіханович. Обґрунтовуючи наукові засади загальної педагогіки, він визначив сутність і мету виховного впливу – свідомо, планомірно й послідовно сприяти розвитку всіх фізичних та духовних сил і здібностей людини [510, с. 5]. При цьому визнав, що виховання не може досягнути успіху, якщо не буде спонукати розвиток світоглядних уявлень («міросозерцання»), людиновимірних настановлень (повага до іншого на основі культивованої поваги до себе), сприяти виникненню у вихованців почуття власної гідності. Попри біхевіористський погляд на сутність виховання, в дискурсі О. Селіхановича контекстуально виокремлено особистісний аспект розвитку дитини як предмет особливої уваги педагогів. Він віддзеркалив розуміння автором ролі самоусвідомлення вихованців у процесі соціалізації та опертя на дію психологічних механізмів виховання під час здійснення виховного впливу. Слід визнати, що за такого бачення особистість вихованця поставала як суб'єкт. А запропоновані методи виховання містили вказівку на заохочення дитини до реалізації її уявлень про виховний ідеал, однак з урахуванням негативного впливу на неї тривалого примушування, завищених вимог, суворої регламентації часу й занять [510, с. 193–194]. Ясна річ, що такий підхід потребував надання дитині певною мірою свободи, й О. Селіханович вказував: «нужно каждому ребенку предоставить известную часть времени использовать такъ, какъ онъ самъ хочетъ. На ряду съ обязательными занятіями, ребенку должна быть предоставлена возможность самостоятельно выбирать себѣ дѣло» [Там само, с. 193]. Особливо він наголошував на самостійній творчості, яка всебічно розвиває дитину, наділяє її глибиною й закінченістю та є необхідною умовою збереження і розвитку індивідуальності. З-поміж запропонованих О. Селіхановичем методів успішного виховання виділяємо змагання із самим собою. Його обґрунтування, на нашу думку, містило розуміння автором ролі внутрішніх спонукань до саморозвитку особистості, а також її здатності до вольового зусилля, перспективного погляду на себе.

Отже, у науковому представленні змісту і напрямів виховання О. Селіханович приділив значну увагу психологічним особливостям, опертя на які забезпечило б оптимально продуктивну організацію впливу на вихованців. Його результативність у цілісному педагогічному процесі автор розглядав у контексті ідеї свободи дитини, добровільного прийняття нею правил, порядків і вимог із усвідомленням їхньої необхідності та корисності («раньше долгъ былъ внѣшнимъ, тепер он становится внутреннимъ, такъ какъ въ себе самому человѣкъ открылъ его источникъ» [510, с. 166]), розуміння цінностей, адекватних моральному ідеалу («сила чувства цѣнности зависитъ отъ энергіи и воли и силы соотвѣтствующихъ стремленій» [Там само, с. 169]), ентузіазму (для нашого дослідження – ініціативності) у реалізації інтроєктованих і продукованих настановлень. Конкретизуємо, що йдеться про незавершені, але позначені форми прояву суб'єктності, яку спонукають зовнішньо організовані умови життєдіяльності дитини.

Прихильником демократичних засад організації шкільної освіти в досліджуваний період був О. Музиченко, професійна діяльність якого того часу тісно пов'язана з викладанням (Ніжинський історико-філологічний інститут ім. кн. Безбородька, Київська 4-та гімназія), управлінням (директор приватної гімназії «Товариства сприяння середній освіті у м. Києві», директор Педагогічного музею) та громадсько-просвітницьким рухом. Його погляди на освітню ситуацію, зумовлені ґрунтовним вивченням і реалістичним оцінюванням передових ідей зарубіжного досвіду, зокрема різновидів педагогіки особистості (Е. Вебер, Г. Гаудіг, Л. Гурліт, Е. Лінде, Г. Шарельман), відбилися на прогресивістському поступі в осмисленні засобів та умов виховання діяльної, активної людини. Особливо актуальною він вважав переорієнтацію освіти ХХ ст. на нову мету – розвиток самостійності мислення, ясний погляд на набуте пізнання та знайомство з природним зв'язком між явищами [357, с. 21]. Так створювалося підґрунтя для розбудови «розумної школи», у якій пріоритетність школяра та його можливостей поставали предметом уваги педагогів. Ця розбудова уможливлювалася, на думку

О. Музиченка, завдяки реалізації ідеї гуманності як центральної для освітньої системи [357, с. 5–6]. І, що важливо, школа для автора поставала місцем для самовияву дітей, розкриття їхніх задатків, середовищем для їхнього самовираження. Реалізація цього завдання педагогіки не можлива, на думку О. Музиченка, без всебічного вивчення школяра (подібно до поглядів К. Ушинського). Саме тому, відповідаючи на питання *чого?* і *як вчити?*, автор наголошував на використанні різних наук для пізнання природи дитини, її властивостей, станів тощо. Декларуючи, що для всіх без винятку повинна бути створена можливість досягнути вищого рівня освіченості та використати для справи свої таланти [353, с. 11], О. Музиченко утверджував у такий спосіб суб'єктнісний підхід до організації навчання і виховання.

Суб'єктнісний підхід проявлявся і в науковому обґрунтуванні мети та завдань педагогіки. У праці, присвяченій цій проблемі, автор висловив розуміння сутності педагогічної науки як спрямованості на пошук «истиннаго отвѣта относительно правильной постановки дѣла просвѣщенія» [355, с. 135]. Від розв'язання цього завдання, на його переконання, залежала результативність освітнього процесу, а його зміст визначав, чим стане школа для учня: чинником спадкоємності (навчання шляхом наслідування), пристосування (для життя у теперішньому часі) чи прогресивності (як можливість реалізувати власний потенціал у майбутньому). Автор визначив транспективність знань і досвіду, які необхідно подати в змісті навчання і виховання. Однак він також виявляв неабияку зацікавленість підходами (течіями) в їх організації, логічно аргументуючи результативність кожного: герbartіанської педагогіки, «виховувального навчання», суспільної (соціальної) та експериментальної педагогіки. В їхніх описах педагог деталізував позицію школяра та напрямки її прояву. Унаслідок цього визнано важливість всебічного розвитку його інтересів як рушія виховання та навчання в умовах загальноосвітньої школи (на противагу спеціальній). Спонукаючи допитливість, творче осмислення презентованого знання, формуючи світогляд та виховуючи характер – таким чином можна розвинути учня так, що «человѣкъ будетъ спокоенъ духомъ, онъ

найдець гармонію между собою и міромъ, в самомъ себѣ гармонію создасть» [355, с. 166]. Як бачимо, О. Музиченко визнавав та підтримував спрямовану активність школяра у смислотворенні та самопобудові, які відбивали діяльне ставлення до світу і себе та уможливлювали не тільки власну самореалізацію, але і забезпечували силу народу, до якого належить окрема особистість. Окреслене вважаємо вказівкою на авторство учня щодо власного життя та пізнання дійсності. З огляду на це констатуємо, що серед атрибутивних ознак суб'єктності особливу значущість в організації адекватного виховання і навчання О. Музиченко надавав самостійності школярів, їхній ініціативності, творчості, умінню переводити будь-яку думку в роботу, дію. Означене показало цілісність погляду педагога на таку школу, яка б сприяла прояву атрибутів суб'єктності та яка прагнула б своїм результатом бачити різнобічно сформовану особистість з чіткими смисловими орієнтирами як показниками її життєвої стійкості.

Увагу до емоційно-особистісного «самопочування» дітей та юнацтва в контексті їхнього самоздійснення знаходимо в роздумах Н. Останіна про чинники дитячого щастя. На підставі психолого-педагогічного обґрунтування дитячого розвитку автор визначив зміст тих переживань, які супроводжують можливість особистості виявляти самостійність, свободу, творчість («диктатура уяви», «творчість ідеалів») та ініціативу («жадность въ отношеніи новыхъ воспріятій»). Як бачимо, йдеться про майже повний набір атрибутів суб'єктності. До того ж Н. Останін наголошував, що почуття щастя для дитини визначається не зовнішніми чинниками, а самою її природою. «Факторы, лежащіе въ самой натурѣ человѣка, имѣють безконечно большее значеніе», – писав автор [405, с. 31]. На його думку, чутливість до нових вражень, некритичність в оцінюванні життєвих ситуацій («блаженство нѣвѣдѣнія»), здатність радіти найменшим здобуткам і можливостям забезпечують загально-позитивне тло активності дитини, надаючи їй вектору діяльнісного ставлення до світу, експериментування в ньому («функція приобрѣтенія познаній», допитливість, ідея причинності). Проте обмеження дорослими інтелектуальної

суб'єктності («інтелектуальної емоції»), у розумінні автора, негативно позначається на подальшому психічному й особистісному розвитку школяра, адже правила і вимоги до відтворення здобутого пригнічують його самоактивність.

Крім того, у розкритті чинників щастя юнаків і дівчат простежуємо увагу Н. Останіна до соціального аспекту суб'єктності, спричиненого міжособистісними контактами, їхнім емоційним складником. Уважаємо, що вияв суб'єктності в цьому контексті відбивав ціннісне ставлення до себе та іншого, ініціативно-реалізоване прагнення до активного самовираження, самоздійснення, самотворення.

Атрибут відповідальності у витлумаченні Н. Останіна характеризував особливості морального розвитку в юнацькому віці та пов'язувався з творенням особистих і суспільних ідеалів («величні плани перебудови»), поєднаних із глибокою вірою в можливість їх здійснення [405, с. 149]. На переконання автора, теоретично вироблені принципи юнак відразу переносить у своє особисте життя й намагається зробити їх правилами своєї поведінки. Тому визнаємо доречним звертання Н. Останіна до такого критерію самодіяльності особистості, як самовиховання. Автор описував почуття щастя в суб'єктнісному вимірі, процесно аналізуючи його від можливості осмислювати реальність і прагнути зробити її предметом активного перетворення до забезпечення самозміни. Однак таке самопереживання в юнацькому віці Н. Останін розглядав як вікову особливість і вважав, що юнак, зустрівшись із «хвилями життя», зрозуміє нездійсненність своїх мрій.

Зауважимо, що реалістично-песимістичний погляд на перспективи реалізації особистісної суб'єктності молоді не завадив Н. Останіну пристати до думки, що педагогіка повинна стати наукою про фактори дитячого щастя, а сама дитина «есть нѣчто большее, чѣм объектъ воспитанія» [405, с. 160]. Він стверджував, що за умови адекватної організації навчання, врахування способів залучення учня до процесу творення й перебудови знання, його творчого осмислення можливе створення в навчальному закладі умов для розвитку

активної особистості, здатної насолоджуватися процесом пізнання дійсності. Із цією метою Н. Останін пропонував використовувати ігри, легкі фізичні навантаження й екскурсії, елементарні експерименти, практико-орієнтовані завдання, адаптовану до активного засвоєння дійсності методику проведення навчальних дисциплін. Сукупно вони, у його баченні, відкривали перспективи для видозміни форм шкільної освіти задля реалізації головної мети школи – стати для дитини осередком її розвитку з урахуванням системи чинників діяльного засвоєння дійсності та їх опертя на притаманне дитині позитивно-емоційне ставлення до себе як до суб'єкта.

Попри загальнопедагогічний інтерес до різних аспектів реформування освіти та визначення умов покращення рівня навченості, вихованості і розвиненості школярів, актуальними залишалися питання побудови народної освіти з огляду на потребу збереження культурних вартостей нації. Когорта борців (Б. Грінченко, М. Грушевський, Т. Лубенець, С. Русова, Леся Українка, І. Франко, Я. Чепіга та ін.) за національно свідому спільноту та школу, яка могла розвивати особистість, здатну творити власне, а не нав'язане майбутнє, визначила напрями становлення національної школи та позначила її роль у вихованні активно-свідомої молоді. Про це зазначив один із засновників українського педагогічного журналу «Світло», освітній діяч С. Черкасенко в передмові до збірника статей Я. Чепіги «Проблеми виховання й навчання». Він визнавав важливість організації такої освіти, яка би виходила з людської природи, забезпечуючи право нації «мати свою рідну школу, як найголовнішу підвалину рідної культури» [610, с. 6], а отже, випрацювання педагогічних засад навчання і виховання дітей і молоді, детермінованих національними чинниками.

Закцентуємо, чи уможливила така позиція педагогів і практиків реальність вияву суб'єктнісної сутності вихованців. Визнаємо, що боротьба за національну, рідну школу стала пріоритетом наукових пошуків, а її розгортання відбувалося за пильної уваги педагогів і практиків до особливостей дитячої природи, її індивідуальних і типових рис, всебічного розуміння дитячої вдачі.

Зокрема, для Я. Чепіги означене стало орієнтиром у формулюванні цілей національного виховання та його принципів. У них чітко простежено визнання автором цілісної єдності процесів соціалізації й індивідуалізації особистості, потреби опертя під час організації виховання на її індивідуальну своєрідність і як представника роду людського, і як «паростка», частини національно-культурного простору. Вважаємо, що такий контекст уможливив конкретизацію Я. Чепігою психолого-педагогічних засад використання принципу природовідповідності у виховній співдії з урахуванням механізмів організації «природного» і «правдивого» процесу виховання. Його успішність визначають адекватні умови розвитку дитини та «принатурення» принципів і методів «до дитини, а не навпаки» [610, с. 27]. Це засвідчило інноваційність педагогічних ідей Я. Чепіги та їх протиставлення тогочасній авторитарній, догматичній школі.

Звертаючись до засадничих питань виховання, визначених Я. Чепігою, підкреслимо їх орієнтованість *не на формування особистості дитини* («виховання не витворює особи, а тільки піддержує розвиток організму» [610, с. 27]), а *на розгортання* закладених іманентних властивостей, за рахунок яких відбувається *становлення* особистісної сутності вихованця, реалізується його здатність виховуватися («ми удосконалюємо її (дитини – О.Г.) природу, підносимо до вищого рівня культури й поступу» [Там само]). Виховання, за Я. Чепігою, – це надання школяреві можливості активно засвоювати духовні надбання нації, примножуючи її життєдіяльну духовну енергію, надаючи міцності національній творчості й самодіяльності. Цим утверджувалася гуманістична спрямованість виховання, його ціннісно-особистісний контекст.

Усе означене Я. Чепіга висвітлив, розкриваючи взаємозалежність національного виховання та виховання особистості. Він презентував динаміку особистісних змін, які пов'язані зі щораз більшою активністю дитини, не завжди позитивним впливом інтроектованих цінностей на її цілі і смисли, а отже, потребою їх аналізу з огляду на прагнення до життя за власною волею (як результату виховного впливу). Таке бачення автора внутрішньо зумовлених

процесів психічного розвитку дитини, на які спирається виховання, актуалізувало питання про її особистісні ресурси, завдяки яким відбувається пізнання навколишньої дійсності, її осмислення в пред'явлених формах, оцінювання перспектив та вибір моделей поведінки (гармонія національних та загальнолюдських якостей).

Я. Чепіга наголошував на культивуванні у виховній традиції орієнтованості на всебічний розвиток дитини та подолання «старої виховничої системи та старої схоластичної системи освіти» [610, с. 30], надаючи важливого значення сім'ї, родичам, громаді, нації, усьому своєму й рідному – історії, літературі, мистецтву тощо. Аби це реалізувати, Я. Чепіга вважав необхідним спонукати самостійність дитини, яка, свою чергою, забезпечить вищий рівень самоусвідомлення та сприятиме активізації її природних сил, їх розвитку. Окреслене доцільно розглядати, на нашу думку, як аспекти суб'єктної сутності вихованців, що становлять фундамент для вияву нею істинної особистісної суб'єктності.

Цей процес стає можливим за умови реалізації дитиною активності у вихованні (системотвірна основа суб'єктності), що докладно і фахово вивчав Я. Чепіга. Розмірковуючи про сутність і методи виховання, педагог особливо наголошував на ролі навіювання та самонавіювання, які в дитячому віці відіграють провідну роль у привласненні соціокультурного досвіду й набутті звички діяти відповідно до засвоєного. Ми звертаємо увагу на бачення ним значущості когнітивно-емоційної та мотиваційної детермінації досвіду. Зокрема, педагог справедливо зазначав, що «не можна навчити дитину моральним обов'язкам за рахунок вивчення кодексів початкової моралі, треба, щоби дитина сама пережила їх, переробила своїм розумом і склала погляд на всі людські вчинки» [608, с. 22]. Тут варто виокремити особливий підхід педагога до самоактивності вихованця, яка постала, з одного боку, дієвим способом реалізації дитиною власних інтенцій («імпульсації», «інстинктовні нахили», «поривання до життя», здатності, добрий хист, склад вдачі, напруження волі), а з іншого – сприяла виробленню завдяки активному

спостереженню й організованому вправлянню «правдивих» поглядів на вчинки спочатку оточеннях, а відтак і свої. Зосереджуючись на цій проблематиці, наголосимо, що Я. Чепіга визнавав важливість організації такого розвивального середовища, під впливом якого «у самій людській природі зґрунтовуються моральні закони, що оживляють її й роблять свідомою, гідною до культурного поступу!» [608, с. 28]. Це, своєю чергою, визначило потребу створення ситуацій виховної співдії. Ось приклад опису Я. Чепіги цієї позиції: «Доручіть самій природі вибрати для виховання дитини метод, а ви оберніться в її друга, та подивіться, до чого ведуть дитячі нахили й почуття, і, непомітно для дитини, не насилуючи її волі, давайте той або інший напрямок її бажанням» [Там само, с. 32]. Розуміємо, що такий підхід не тільки відповідав погляду на виховання як управління особистісним розвитком дитини, але й розкривав діалогічну природу педагогічного керівництва дорослим активністю дитини (про це згодом писав Л. Виготський). Однак переконані, що це можливе лише з урахуванням закономірності функціонування «об'єкта» керівництва, яким є суб'єкт, цілісного усвідомлення природи дитячого розвитку та його рушійних сили, ціннісного ставлення до дитини.

Знаходимо в дискурсі Я. Чепіги й зауваги щодо саморозвитку дитини та потреби надати їй змогу розвиватися вільно й гармонійно («Проект української школи» (1913 р.) [611–613]). Цим окреслюємо його позицію щодо формулювання мети виховання відповідно до осмисленого виховного ідеалу та концепцію організації школи загалом. Отже, з-поміж суб'єктнісних характеристик вихованця Я. Чепіга особливу увагу звертав на самостійність, свободу, ініціативність дитини, необхідність забезпечити їй вільність творчої фантазії, а самодіяльність та самоактивність розглядав у контексті прагнення до активного засвоєння колоритно-суперечливого у своїй своєрідності довкілля.

У річищі окреслених ідей новаційною за змістом і формами організації навчання та виховання учнів стала приватна гімназія Колегія Павла Галагана в Києві (1871–1920). Дослідники-історики підкреслювали спрямованість її діяльності на формування української еліти, а тому і саму Колегію розцінювали

як «модель елітної української школи» [159]. В історії розвитку шкільництва України, на нашу думку, вона постала осередком реалізації кращих традицій виховання молоді, орієнтованим на національні та цивілізаційні цінності. Це підтверджують ґрунтовні розвідки О. Шевчук, у яких виокремлено новаторські засади виховної системи навчального закладу та принципи, що визначили створення в ньому середовища дійсного всебічного розвитку вихованців. Зокрема, авторка акцентувала на сімейній атмосфері, етнонаціональному характері виховання, загальнолюдському гуманізмі, культі інтелекту, поваги до вихованців, уникненні надмірностей в регламентації життя учнів і сухого формалізму, поєднанні особистої свободи з обмеженнями на користь іншого, відсутності покарань, особистому прикладі вихователя, довірливих стосунках між ним і вихованцями, повазі до релігійних почуттів іншого, турботі про здоров'я вихованців, взаємозв'язку батьків і школи [632, с. 10]. Вихователь колегії І. Екземплярський визнавав, що сімейної атмосфери у школі можна досягти завдяки близьким та щирим взаєминам між педагогами й учнями, заміні казенності, умовностей, дисциплінарності певною мірою свободою вихованців, моральною довірою, щирою, жвавою розмовою з ними [640].

Уважаємо, що в такий спосіб освітнє середовище сприяло розвитку самодостатньої особистості із самоцінним сприйманням власної індивідуальності та здатністю творчо підходити до розв'язання завдань у різних сферах життєдіяльності. Цьому сприяло використання відповідних (а швидше нетрадиційних для цього часу) форм та методів роботи з учнями на засадах кращих традицій вітчизняної й зарубіжної педагогіки з огляду на довірчо-діалогічну стратегію педагогічного впливу [372]. Йдеться про дискусії, навчальні екскурсії (наприклад, у ботанічний сад, ботанічну лабораторію та зоологічний музей Київського політехнічного інституту тощо), вечірні додаткові заняття, на яких відбувалося позакласне читання, вечірні лекції, теоретичну підготовку до написання творів і рефератів. У контрольно-оцінювальному компоненті також виокремлюємо суб'єктно-орієнтовану спрямованість. Адже відсутність класних журналів та поточних оцінок

стимулювали навчання на засадах інтересу, а тому відповідно обов'язку і відповідальності. Акцентуємо на тому, що це не було втілення ідеї вільного виховання у педагогічний процес, а власне заснована на принципах самоцінності особистості новаторська педагогічна концепція.

Запропонований підхід до організації навчання та виховання зумовив розвиток у колегіатів прагнення до самовдосконалення, навчання та пізнання нового, здатності самостійно мислити, шукати і творчо реалізовувати власні задуми. Знані випускники Колегії Павла Галагана (О. Богомолець, М. Драй-Хмара, Г. Костюк, А. Кримський, Д. Петрушевський, П. Филипович, М. Чубинський та ін.) засвідчили це, втіливши у своєму життєвому шляхові інтелектуально-творчий потенціал, віднайдений і спрямований прогресивістським поглядом їхніх учителів, метою діяльності яких була, на наше переконання, орієнтованість на вияв учнями істинної суб'єктності. Підтвердження цього віднаходимо в спогадах А. Кримського про контингент вихованців: «в колегії збирається дуже живий, дуже свіжий елемент, вельми сприяючий розумовому розвитку: виробляється пошана до розумової праці й до науки, виробляється навіть якась жадність до знання. Іменно такий вплив мало на мене колегіатське виховання» [293, с. 115]. Теоретично очевидним і практично втіленим вважаємо орієнтованість змісту та особливостей діяльності Колегії Павла Галагана на розвиток суб'єктності її учнів. І, що важливо, не фрагментарно, а цілісно.

Як визнають історики педагогіки [364], у цей час новаторський реформаційний поступ робили саме приватні навчальні заклади, гнучко відгукуючись на прогресивні ідеї Заходу, реалізуючи принципово відмінні від традиціоналістської школи принципи організації навчання і виховання школярів. Їхня орієнтованість на творчу активність, індивідуальний підхід, сприяння розвитку мислячої людини вирізняли ці навчальні заклади з-поміж інших, наражаючи таким чином на численні інспекції та перевірки [313], якими прагнули пригнічувати сприятливу психолого-педагогічну атмосферу розвитку

самостійної, вільної у виборі, але водночас відповідальної, морально зрілої та освіченої особистості.

Завершуючи розгляд педагогічного дискурсу перших десятиліть XX століття, констатуємо, що архітектоніка цивілізаційного поступу засвідчила існування свого внутрішнього ритму в історії. І тепер, на початку XXI століття, спостерігаємо збіг в основних тенденціях розвитку освітньої галузі з тими, що визначили її зміст і особливості розвитку в перші десятиліття минулого століття. Зокрема, трансформація часу і простору сучасного соціуму в його постмодерному вимірі актуалізує ті самі питання, які поставали сто років тому як засадничі для освіти модерного суспільства. Йдеться насамперед про вимоги до особистості, здатної пристосуватися до умов свого життя, переорієнтацію соціального запиту на підготовку молоді до життєздійснення в новому (тоді – індустріальному, тепер – геоекономічному, інформаційному, а відтак – антропоцентричному) суспільстві. Для освітньої політики – це детальний аналіз стану консервативної на той час шкільної освіти та її впливу на формування особистості (як визнано, вкрай згубного для розвитку мислячої людини). Засадничим стало також звертання тогочасних освітніх діячів до досвіду зарубіжних учених-педагогів та їхніх дослідницьких проєктів, що спонукало у вітчизняних колах активізацію пошуків нової сутності й завдань педагогіки як науки, розгляд її можливостей у вихованні особистості, створення середовища для розгортання її природних задатків. Як приклад, втілення прогресивних ідей виховання самостійно-ініціативної, знаннєво та морально зрілої української еліти в деяких, зазвичай приватних гімназіях. Важливим освітнім завданням була спроба розробки евентуального проєкту української школи, релевантної ситуативним чинникам і зорієнтованої на перспективу та забезпечення природного потягу людини до самоствердження, пізнання і творення нового з використанням здобутого. Це, однак, було обмежене реаліями шкільної системи, актуальними завданнями суспільно-політичної ситуації, відсутністю у більшості педагогів-практиків настановлення та досвіду реалізації

особистісного підходу до школярів, загалом загальноісторичним контекстом оцінювання людського ресурсу.

Уважаємо, що початок ХХ століття та пов'язані із цим періодом суспільні події сприяли посиленню уваги до проблеми суб'єктності особистості. Це засвідчили педагогічні погляди прихильників демократичних, гуманістичних засад організації шкільної справи (Т. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.), у яких відбита значущість потреби визнання права дитини на саморозвиток, її здатності до активності у процесі засвоєння знань, ініціативно-творчого освоєння дійсності.

Отже, можемо констатувати, що суб'єктність як змістова характеристика притаманна школяреві незалежно від епохи. Однак її активація, а відтак і реалізація визначаються освітніми завданнями, які прямо залежать від державної політики в сфері навчання, виховання і розвитку особистості, рівнем наукового знання про природу дитячої активності. Саме тому на початку ХХ ст. суб'єктність розглядали лише на рівні врахування педагогом індивідуальних особливостей учнів у централізовано організованому освітньому середовищі з орієнтацією на заданий виховний ідеал.

3.1.2. Кореляти суб'єктності школяра в засадничих ідеях Київського педагогічного з'їзду (1916)

Педагогічний дискурс початку ХХ століття становить чималий інтерес для дослідників, адже забезпечує можливість вивчати масштабність тих подій, які визначили стратегію й тактику основних перетворень освітньої галузі. У форматі такого погляду привертають увагу освітні форуми, які скликали для публічного обговорення найважливіших освітніх проблем та пошуку можливостей їхнього вирішення. Серед них – Київський педагогічний з'їзд, який відбувся 12–19 квітня 1916 року в Педагогічному музеї. Його проведення було відгуком на проект шкільної реформи П. Ігнат'єва, що дістав у дослідників історії педагогіки схвальну оцінку як демократично спрямований

[237] та став предметом активного обговорення в тогочасних виданнях [253], а також аналітичних, критичних історико-педагогічних нарисах середини ХХ століття [263].

У матеріалах з'їзду представлено багато плідних ідей щодо розвитку школи, важливості забезпечення виховання особистості, ролі вчителя у виховному процесі, взаємодії сім'ї і школи, розвитку волі й характеру учня тощо (див. Додаток Л). Однак сучасні дослідники не приділили належної уваги виголошеним ідеям, що спонукало заповнити цю лакуну, виокремивши в дискутованих рефератах кореляти розуміння позиції школяра у навчанні, вихованні і розвитку та спроектувати їх на сучасне розуміння суб'єктності особистості.

Ліберальні погляди міністра народної освіти (Україна тоді була у складі Російської імперії) П. Ігнат'єва (травень 1915 – грудень 1916 р.) лягли в основу підготовленої ним реформи системи освіти. Її спрямованість на покращення шкільного життя відкривала перспективи для втілення прогресивних педагогічних ідей та здобутків психологічної науки в практику навчання і виховання учнів. Він стверджував, що «вся школа має бути побудована на педагогічних основах, і всі вимоги державного або суспільного характеру повинні враховувати ці основи, бути підвладними вимогам педагогіки, встановленим науковими методами» [230, с. 53].

Не оминув П. Ігнат'єв висвітлення своєї позиції щодо суб'єктів освітнього процесу. У контексті нашого наукового інтересу перебували питання суб'єктності школяра, саме тому особливу увагу ми звернули на бачення міністром ролі учня в процесах виховання та навчання. Зокрема, педагогічне завдання школи він вбачав у максимально «повному використанню природних дарувань учня й досягнення можливого повного, на цьому рівні навчання, розвитку його розумових і фізичних здібностей шляхом активної самодіяльності» [230, с. 53]. З огляду на поданий у першому розділі семантичний аналіз категорійного поля «суб'єктності» можемо стверджувати, що в основі уявлень П. Ігнат'єва про школярів закладено системотвірну основу

їхніх суб'єктнісних проявів – активність, а також її діяльнісний та інтенціональний аспекти. Отже, незважаючи на відсутність у тексті «Очерка о русской школе» прямої вказівки на суб'єктність, вона сутнісно визначена, що засвідчує її включеність до засадничих принципів бачення змін тогочасної освітньої ситуації.

На основі офіційних циркулярів Міністерства народної освіти від 28 вересня 1915 р. та 19 січня 1916 р., у яких відображено проблеми школи та напрями її реформування, попечитель Київського навчального округу І. Базанов скликав з'їзд начальників середніх навчальних закладів із залученням до участі в ньому і викладачів. Голова на Особливій організаційній нараді з підготовки цього освітнього форуму окружний інспектор О. Ліперовський окреслив зміст поставлених завдань, а саме «вигнання зі школи сухого формалізму, який є її головним злом, і заміна його уважним та чуйним ставленням до живої душі учня» [570, с. 2–3]. Отже, можемо констатувати, що успішність виховання й навчання прямо пов'язувалася з урахуванням особистості вихованця в процесі реалізації педагогами освітньої політики.

Увага до школяра як суб'єкта виховання й навчання стала важливим елементом виступів деяких делегатів, хоча й викликала дискусії щодо можливостей і шляхів її втілення.

Особливо значимою була вступна доповідь професора Імператорського університету св. Володимира В. Зеньковського, який першим порушив і теоретично обґрунтував підхід до людини як суб'єкта психічної активності. Окреслюючи проблеми виховання в школі, він вказав на важливість розгляду педагогічної практики на основі розумінням психіки дитини. Цим він виокремив коло питань, які педагогіка може вивчати в тісному зв'язку з досягненнями психології. Йдеться про необхідність урахування особливостей перебігу процесів соціалізації та індивідуалізації особистості. У цьому контексті автор наголошував, що «педагогічна робота визначається насамперед тими ідеальними завданнями, які ми ставимо собі при втручанні в природний розвиток душі дитини; вона пов'язана також з усією сукупністю тих життєвих

умов, у яких відбувається наш педагогічний вплив на дітей» [570, с. 25–26]. Крім того, В. Зеньковський, критикуючи шкільну систему, акцентував на тих атрибутах суб'єктності, яких так боїться школа. Він констатував, що вона «не терпить природності в дітях, вона боїться свободи, боїться невимушеності; школа все регламентує...» [Там само, с. 28], а отже, «школі не до внутрішнього світу школяра: нехай він думає, що хоче, нехай ненавидить школу, нехай мріє про заборонене, тільки би він діяв у межах правил» [570, с. 28]. Отже, усвідомлюючи суб'єктність проявів дитини, шкільна система прагнула не знати про її змістові і процесні характеристики, відкидаючи навіть гіпотетичну представленість особистості школяра в процесах життєздійснення як їх суб'єкта. Якщо суб'єктність і виявлялася, то не завдяки школі, а в боротьбі з нею.

Переходячи до питання про сутність змін, яких потребує школа, В. Зеньковський апелював до необхідності забезпечити повагу до дитини та надати «широкого простору для дитячої самодіяльності,... підтримувати віру у свої сили,... з довірою ставитися до своєрідності окремої особистості, до зигзагів її індивідуального розвитку» [570, с. 37]. Лише за таких умов школа в житті учня буде «порою найкращого й радісного розкриття... творчих сил» [Там само, с. 38].

Підтвердження висловлених В. Зеньковським зауваг щодо діяльності школи знаходимо й у доповіді викладача Київського реального училища М. Лопуховського «Проблема виховання й сучасна середня школа» [570, с. 56–74]. На його думку, основні труднощі реалізації шкільної справи пов'язані з формальним ставленням до учня, адже успіху можна досягти тоді, коли педагогічний вплив буде індивідуалізований, а діяльність суб'єктів педагогічного процесу – творчою.

Для реалізації демократично спрямованих змін М. Лопуховський порушив питання про необхідність чіткого розмежування змісту освітнього, виховного та навчального впливу школи на підготовку людини до життя. Він наголошував на нерозривній єдності цих сторін буття школи, розкриваючи

способи їхньої взаємодії, сприяючи гармонійному розвитку особистості. З його погляду, «ми прагнемо не тільки передати дітям матеріал минулого, але й намагаємося змінити душу дитини; ми формуємо всю людину, надаємо їй певного образу: ми даємо освіту людині» [570, с. 56]. Отже, першочерговою умовою розв'язання завдань школи була організація виховання. Однак його зміст дещо видозмінено: не тільки вміти померти за Батьківщину, а й жити для неї. Із цією метою пропоновано докорінну перебудову школи на виховних засадах, а їхня сутність мала б відобразити потребу переорієнтації з приниженості учня на його самодіяльність, самовизначеність, «вироблення в ньому волі, творчої ініціативи і твердого дієздатного характеру» [Там само, с. 71].

Шкільна система в більшості доповідей постала як негнучкий механізм із підходами, що втратили свою актуальність і не відображали тих прогресивних ідей, які обговорювалися й уже втілювалися в зарубіжній педагогіці та школі.

Серед учасників з'їзду (Н. Володкевич, Н. Сіماشкевич С. Таратута, П. Турчанінов та ін.) було суголосно вказано на труднощі процесів навчання і виховання: однобічність середньої школи (пріоритет поінформованості, знаннєвої складової над вихованням); відсутність творчості та свободи і в роботі педагога, і в діях учня; виховання замінено каральними санкціями; навантаження на пам'ять учнів, замість спонукання їх до мисленнєвої діяльності; відсутність педагогічно спрямованого шкільного середовища, яке би сприяло активізації самодіяльності та самовизначеності учнів, їхній ініціативності в шкільних справах, забезпечувало довіру у взаєминах педагога і школярів; формальність у ставленні до учнів тощо. Критикуючи наявну ситуацію у вітчизняній школі, доповідачі усвідомлювали необхідність її реформування на науково-педагогічних засадах (С. Таратута) з огляду на когнітивні, афективні (Д. Бурнівський, Ф. Владімірський та ін.) і поведінкові (С. Луначарська та ін.) особливості учнів та спеціальну підготовку вчителя до діяльності (І. Семенов) в умовах переорієнтації цілей виховання й навчання з регламентованого впливу на ситуацію створення розвивального педагогічного

середовища, у якому пріоритетом є індивідуальність вихованця в усій складності його психічної активності.

Особливу увагу зосереджено в доповідях на необхідності змін у системі виховання, щоб учні стали діяльними, активними учасниками творення самих себе, виявляли волю, почуття, необхідні риси характеру (Г. Чирков). У цьому контексті питання суб'єктності набули особливої актуальності та відповідали тогочасним уявленням про природу активності людини. На думку в. о. директора Сосницької чоловічої гімназії С. Таратути, місія школи – «виховувати особистість сильну, морально-вільну, що має під собою ґрунт у вигляді стійких принципів.., які не нав'язані ззовні, а відповідають внутрішній природі дитини» [570, с. 81].

Попри актуальність проблемного поля виховання, можливості вдосконалення навчального процесу з урахуванням суб'єктної позиції школярів теж не залишилися поза увагою. Зокрема, викладач Київської жіночої гімназії А. Дучинської В. Левицький у доповіді «Виховне значення практичних занять» [570, с. 256–264] визначав їх як наукові спроби, у яких учні не пасивно приймають те, що їм повідомляє вчитель, а самі перевіряють наукові факти й положення («активні й самостійні діячі»). Як вказав автор, факт самодіяльності визначається не умінням щось робити своїми руками, а «елементом усвідомленості, розумної критики і волі, яка керує рішеннями й діями учня» [Там само, с. 258]. Суб'єктність у цьому випадку, на нашу думку, забезпечена цілісністю розумової і фізичної активності школяра, його відповідальністю, ціннісним контекстом діяльності, внутрішньо зумовленим спонуканням до неї.

Цікаві міркування щодо виховувального впливу навчання та можливостей його удосконалення висловив О. Музиченко, представляючи Київську гімназію «Т-ва сприяння середній освіті у м. Києві» як її директор [570, с. 435–449]. У його баченні, в основі аналізу діяльності школи повинні бути не результати навчання, а його процес, а отже, акцент зі змісту переноситься на метод, яким цей зміст стає надбанням учня. Йдеться про активний метод як найбільш педагогічно цінний. О. Музиченко розглядав суб'єктні прояви школярів

(ініціативність, самодіяльність) як результат зміни їхньої позиції в навчанні, де спеціальна організація взаємодії зі змістом приводить до привласнення знань за допомогою активного осмислення засвоєного.

Отже, незважаючи на відсутність у матеріалах з'їзду чітко визначених питань щодо особистості школяра, його суб'єктний вимір більшістю доповідачів явно (через вказівку на атрибути суб'єктності – самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність, свобода) або опосередковано (через розкриття ролі учня в навчанні і вихованні) був позначений як один із складників реформування шкільних порядків.

У прикінцевому слові професор В. Зеньковський звернув увагу на потребу «зважати на дитячу індивідуальність, дати їй простір, ставитися до неї з довірою й повагою» [570, с. 577]. У цьому він вбачав основну сутність змін в освітній системі, коли зовнішнє сприяння буде замінено дійсною допомогою дитині в її духовному розвитку.

Основні питання, які стали предметом обговорення на з'їзді, не втрачають своєї актуальності й до тепер. Школа так само намагається наблизитися до учня, створити умови для якнайповнішого розкриття його внутрішнього потенціалу, окреслити індивідуальну траєкторію його розвитку, залучити до активної участі в привласненні досвіду, тобто максимально можливо сприяти реалізації його суб'єктної сутності. Однак реальна практика педагогічної співдії здебільшого пов'язана з тими труднощами об'єктивного й суб'єктивного характеру, які були заявлені понад 100 років тому.

Сьогодні на різних рівнях постає питання про потребу забезпечення якості освіти. Пропонуються напрями її модернізації на основі врахування досвіду інших країн. Але наша вітчизняна педагогічна традиція містить беззаперечні факти прогресивного погляду на особливості організації навчання і виховання учнів. Насамперед акцентуємо на потребі не тільки визнання, а й активного втілення здобутків психологічної науки в педагогічну практику. На основі матеріалів з'їзду можемо констатувати, що на початку минулого століття питання взаємозв'язку педагогіки і психології не стояло, а приймалося як

даність («роль експериментальної психології як базису педагогії» [570, с. 92], особистість і обдарованість як основа діяльності педагога, психічний рівень учнів у середній школі й міри до його підвищення (доповідь О. Селіхановича)). Показовим є те, що вступне й заключне слово на з'їзді було надано психологові В. Зеньковському, а обговоренні доповідей, по суті, поєднано питання психолого-педагогічного супроводу особистості в системі шкільного навчання і виховання.

Цілком очевидно, що основні світові тенденції в сфері політики, економіки, культури, науки, освіти пов'язувалися зі зростанням ролі особистості в тих процесах, які забезпечують суспільний прогрес, можливість перетворення людиною реальної дійсності й самої себе на вищому, більш складному, не завжди прогнозованому, але якісно новому рівні життєздійснення. Означене актуалізує дослідження особистості у вимірах її суб'єктності, яке, як бачимо, сягає своїм корінням у вітчизняну педагогічну традицію початку XX століття.

Увага до труднощів шкільної справи, підвищений інтерес до практики удосконалення системи освіти спонукали доповідачів Київського педагогічного з'їзду до активного обговорення не тільки змісту навчання та виховання, а і способів управління цими процесами й активізації участі самих школярів у привласненні знань, виробленні необхідних умінь і самотворенні. Відсутність у доповідях вказівки на їхню суб'єктнісну сутність не позбавляє нас можливості інтерпретувати її у визначених сьогоденням атрибутах – ініціативності, самостійності, креативності, відповідальності та свободі. Висловлені тези, запропоновані підходи до роботи з учнями дають підстави стверджувати, що в матеріалах з'їзду відображено істинне осмислення педагогічною громадськістю цілісного погляду на прояв особистості школярів у такому педагогічному середовищі, у якому відбувається не пригнічення, а заохочення суб'єктності.

Порушені на цьому освітньому форумі питання дають можливість окреслити теоретико-методологічне та практико-орієнтоване бачення

реформування освітнього процесу на засадах збільшення ролі й активізації особистості школяра, його суб'єктності в процесах навчання і виховання, об'єднавчих стратегій взаємодії педагогіки і психології, тенденцій, які, на жаль, не знайшли втілення через суспільно-політичні процеси й подальше розуміння державотворцями цілей освіти (йдеться про виховання громадян, позбавлених індивідуальності в умовах зкомунізованого етапу розвитку України).

3.1.3. Статус суб'єктності школяра в педагогічному дискурсі доби Визвольних змагань (1917–1920 роки)

Події 1917–1920 рр. стали для національно свідомої частини громадян та вітчизняного політикуму й культурно-освітніх діячів надією на зміни, що передбачали розв'язання національного питання, захист національно-територіальних інтересів, реалізацію права на самовизначення та можливість творити власну історію. Недовіра до влади імперії Романових стала рушієм зростання національної свідомості та з огляду на це суперечностей між «правлячим режимом і народом, центром і національними околицями, між владою й підприємцями та іншими прошарками суспільства» [480, с. 11]. Політичний контекст українського питання тоді отримав розвиток і в поглядах на освіту, її цілі та основні завдання.

Очевидність спрямування суспільних перетворень у часи *Визвольних змагань* на відродження української державності та побудову національно орієнтованої школи на демократичних засадах викликала посилену зацікавленість питаннями змісту та методів виховання й навчання, потребу їх зміни відповідно до вимог часу. Йдеться про підготовку підростаючого покоління в традиціях свободолюбного українського народу з опертям на любов до рідної мови, національні традиції, культуру та зразки духовного багатства нації. Саме цей дискурс віднаходимо в спадщині І. Огієнка (1882–1972) – видатного вченого, педагога, державного (міністр народної освіти і мистецтв у часи Директорії) та релігійного діяча.

Правомірно стверджувати, що його погляди на українську дитину та особливості її виховання містять гуманістичний потенціал, побіжно розкриваючи деякі аспекти суб'єктності сутності вихованців. Зокрема, у його педагогічних працях виокремлено мету, зміст та, що важливо, принципи гуманістичного виховання [398]. З-поміж них акцентуємо увагу на тих, які безпосередньо стосуються можливостей вияву школярами суб'єктності. Насамперед це принцип гуманістичної спрямованості виховання, втілення якого визначалося ціннісним контекстом співдії дорослого й дитини, оптимістичним поглядом на перспективи її розвитку. З огляду на це своєрідності набуло потрактування принципу природовідповідності, який, у витлумаченні автора, розкривав не тільки зв'язок виховання з природними особливостями дитини, але і важливість саморозвитку та вдосконалення людської природи під впливом прогресивних шляхів і засобів. Саме вони вводять дитину у світ етновідповідної реальності (рідномовне оточення, народний календар, рідна історія, читання Біблії, свята, обряди, мистецтво, побут [390; 391]) та спонукають обирати її як траєкторію соціоособистісного розвитку. Найближче до окреслених нами атрибутів суб'єктності школяра в дискурсі І. Огієнка перебуває принцип морального самовдосконалення, який містить, по суті, вказівку на реалізацію особистістю вищої духовної потреби, з одного боку, та набуття нею самостійності і свободи, з іншого. Його осмислення не можливе без розкриття змісту принципу християнської доброчинності, що, поряд з аналізом виховного потенціалу християнських чеснот і церкви як осередку української культури, передбачав розвиток базових основ особистості, завдяки яким вона реалізує власну сутність – прагне до чеснотливого життя, керуючись вищими (духовними) цінностями (Згодом розвинуто в теоріях особистості А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла).

Не можна не помітити, що принципи гуманістичного виховання, сконцентровані в працях І. Огієнка, створюють чітке уявлення про визнання ним потреби організації цього процесу з опертям на активну позицію вихованця, його прагнення бути суб'єктом співдії та настановлення до

самоактивності. Уважаємо, що гуманістично спрямована особистість стала для автора не тільки кінцевим результатом виховання, а й окреслила його мету – розвиток інтегральних особистісних суспільно значущих якостей у дитини, яка вміє долати суперечності між вимогами суспільства та особистими прагненнями, таким чином вдосконалюючись.

Виокремлення в дискурсі І. Огієнка суб'єктної проблематики під час розкриття засадничих аспектів виховання (і навчання також) слугує аргументом його уваги до використання культурно-історичної спадщини українського народу для спонукання дітей та молоді до роздумів про їхню спорідненість із долею людства, відповідальність за майбутнє Батьківщини, а отже, потребу саморозвитку й самореалізації. Адже саме завдяки їм формується відчуття особистої причетності до використання і творення прогресивних ідей суспільного розвитку, примноження багатой культури українців.

Засадничі питання докорінної перебудови української школи представив тоді генеральний інструктор Народного міністерства освіти УНР О. Музиченко в праці «Реформа школи чи шкільна реформація?» [350; 351]. У них виражено та обґрунтовано обстоювалася, на нашу думку, ідея суб'єктності особистості школяра. Оцінюючи освітні проблеми та акцентуючи на неспроможності школи стати осередком розвитку дитини, він пропонував скасувати панівні для неї догматичні підходи та змінити програми, методи викладу і навіть шкільну організацію. Щодо цього педагогу імпонувало концептуальне бачення виховання Ж.-Ж. Руссо, актуальність чийх поглядів О. Музиченко вважав беззаперечною, оскільки була близькою до розуміння ним основних завдань школи на етапі переоцінки вартостей, пов'язаних з історичним моментом національно-демократичних перетворень. «Не ланцюги, але невольнича свідомість робить людину невольником, – писав О. Музиченко підсумовуючи, – коли б мене спитали, як висловити одразу й до кінця всі завдання школи та освіти, усі перспективи нової школи, я сказав би: завдання школи – прояснити, зробити вільною, організувати дитячу свідомість» [350, с. 205].

Його дитиноцентристська позиція з настановленням на самобутній розвиток особистості віддзеркалювала оновлене розуміння функцій школи, а вербалізація механізмів здійснення навчання і виховання виявила усвідомлення автором пріоритетності внутрішньодетермінованих процесів у дитячій активності та потребу їх стимулювання задля оптимального життєздійснення кожного. Для О. Музиченка «формула функціонального зрозуміння школи така: виховання і навчання повинні творитися ізсередини учня, а не зовні, виховання і навчання повинні складатися не із зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня» [350, с. 202]. І далі він пропонував візуалізацію окреслених положень: «учень не ваза, яку можна виповнити хоча би й найкращою садовою, але огнище, котре треба роздмухати і потім тільки підкладати *minimum* хмизу. Ще инакше: вчитель немає права власними руками розвинути й розправити пуп'янок пахучої троянди, через те, що пелюстки, розгорнені стороннею, хоча би й зичливою рукою, будуть кволі» [Там само, с. 202].

Дитина визнавалася О. Музиченком осередком діяльності школи, але за умови самостійного осягнення того, що стара система давала їй у готовому вигляді. Тобто на перший план ставилася активність особистості, яка на «шляху до правди» шукає істину, до того ж визнавалося, що їх (істин) може бути не одна. Індивідуалізований освітній процес О. Музиченко розглядав як розвиток природних здібностей дитини з опертям на її запити й інтереси, а відтак і самодіяльність. У цьому разі можна було гнучко використовувати методи викладу, змінюючи їх відповідно до ступеня хисту дитини. Автор уважав, що завдяки демократії кожен отримає інші умови життя «більш справедливо пристосованого для індивідуальної вартості людини» [350, с. 201], а школа перестане бути «фабрикою гуртового краму» та перетвориться на «художню майстерню вироблення найцінніших продуктів».

Зміст навчання в ситуації реформації школи, на думку О. Музиченка, потрібно було будувати на основі нових підходів. По-перше, передбачалося внесення тих проблемних питань, які дитина розв'язує в різні моменти свого

життя, тобто того предметного поля, яке визначено соціальним ідеалом. По-друге, автор визнавав потребу надання учням можливості вільно обирати групи предметів, що враховувало б їхні індивідуальні особливості та спричиняло прояв самостійності. Цьому сприяли і вдало підібрані методи. Гасло «знати» О. Музиченко пропонував замінити на гасло «думати» [351]. Отже, статиці старої школи він протиставляв динаміку нової. Активна, а не пасивна основа процесу привласнення («добування») знань і досвіду забезпечувала, на його думку, прояв людиною її вільної індивідуальності, волі, самостійної думки. Ми ж констатуємо наявність у його педагогічному дискурсі всіх атрибутів суб'єктності, що вказує на цілісне бачення педагогом особистості дитини та результатів, яких вона може досягнути в спеціально створених, оптимально підібраних умовах.

Визнаючи першочерговість становлення національної школи, боротьби за неї, її розбудову О. Музиченко не мислив без врахування змін у ставленні до учня, а саме забезпечення реалізації ним суб'єктної позиції. Розвиток дитини він окреслював у вимірах активної участі спочатку у виробленні власного ставлення до предметного змісту середовища навчання і виховання, а відтак і самоактивності в подіях відродження та творення української державності.

Визначення завдань школи як провідне питання освітньої політики в період кардинальних змін – Української революції – постало перед С. Сірополком, який на той час обіймав посаду експерта Генерального секретарства освіти УЦР, а згодом радника Міністерства народної освіти УНР. В однойменній праці «Завдання нової школи» (1919) він детально розкрив принципи її побудови з позиції змісту, форм і методів навчання та виховання учнів, а також способів їх реалізації. Адже, як вказував автор, «коли перестроюється все життя, коли пригнічений край стає самостійною республікою, коли в громадському життю панують принципи демократизму і соціалізму, – школа не може zostаватися такою, якою вона була до цього часу» [522, с. 281]. У його розумінні, це повинна бути жива школа з живими дітьми

й живим учителем, що означало організацію життя учнів як активних учасників творення та знання, а також середовища, у якому вони здобуваються.

З огляду на дослідницьку зацікавленість генезою розвитку ідеї суб'єктності зупинимося на тих аспектах реформування школи, які безпосередньо відбивають погляди С. Сірополка на учнів та їхнє місце в системі шкільної освіти. Зокрема, констатуємо увагу автора на втіленні принципу природовідповідності, завдяки якому розкривається істина сутності виховання, а саме «розуміти як допомогти природньому розвитку дитини» [522, с. 274] в умовах тісного зв'язку з тим, що її цікавить, вимагає щоденних контактів, потрібне для адаптації та творчого використання в майбутньому. У такому разі природним стало визнання С. Сірополком самоактивності дитини, яку опосередковано скеровує дорослий у напрямку «саморозвитку свободи, почуття й розуму дитини» [Там само, с. 274].

Зауважимо, що аналізуючи можливості школи створити середовище для всебічного розвитку особистості, автор розумів важливість забезпечити їй насамперед розумову активність («думання»), усвідомлене, осмислене сприймання запропонованої учителем інформації, діяльне ставлення до неї, що відповідало цільовим орієнтирам нової школи. «Для сучасного життя, – переконаний С. Сірополко, – необхідні самодіяльні, настирливі в досягненні своєї мети, шануючі працю, розумово та морально розвинені працівники як безпосередні учасники родинного, громадського та державного життя» [522, с. 275].

Він акцентував на потребі запровадження шкільного самоврядування, яке б відповідало завданню виховання громадянсько зрілої особистості, що уміло поєднує командну роботу з відповідальним ставленням до доручень, виявляє ініціативу в упорядкуванні класу та школи загалом. Адже самоврядування в цьому контексті було тим засобом активно-діяльного засвоєння дійсності, який уможлиблював розвиток суб'єктності школярів. Саме в школі, за задумом С. Сірополка, учні повинні набути досвіду самостійно-ініціативної реалізації потенційних можливостей. Школу він розумів «як самодіяльну трудову дитячу

громаду, як знамено майбутнього ідеального суспільного устрою» [522, с. 275]. Уважаємо, що означене спонукало автора до виокремлення такого аспекту змісту освіти, як сама людина з позиції її місця в системі соціального світу та ролі у творенні навколишнього. Особистість тут поставала предметом спеціального вивчення, що передбачало її активну участь не тільки в пізнанні природи та оточення, але й осмисленні детермінації суспільного життя людей, системи взаємин, особистісного складника індивідуальної та спільної діяльностей. Людина як предмет засвоєння, на нашу думку, уможлиблювала реалізацію процесу самопізнання та відповідно актуалізованих ним способів самореалізації, самоствердження, саморозвитку, самотворення.

Конкретизують можливість вияву суб'єктності особистості й міркування С. Сірополка про шкільну програму, яку він розглядав у тісному зв'язку з життям та самодіяльністю дітей. Активність у грі та праці, догляд за шкільним садом чи тваринами, самостійне читання, розв'язування задач, які відповідають особливостям місцевості, використання рідної мови для пізнання кращих зразків національних здобутків («розумова свідомість вартості своєї нації») забезпечать дитині, на думку С. Сірополка, не тільки набуття безпосередніх знань, але і стимулюватимуть позитивно-емоційне ставлення до всього, що пов'язано з навчанням, та уможливлять використання набутого досвіду в повсякденному житті. Очевидно, що організована в такий спосіб робота на уроці відповідала істинному прагненню дитини до реалізації власного потенціалу, самоствердження.

Цьому сприяла й передбачена в завданнях школи свобода вчителя. Він міг вільно вибирати програмний матеріал, а також форми і методи організації роботи учнів із ним. Зауважимо, що сьогоднішня увага до педагогічної *співдії* вже на той час для С. Сірополка була невід'ємною умовою успішності освітнього процесу, в якому кожен був рівноактивним, рівнозацікавленим у самореалізації один одного. Але така школа була питанням часу. Автор розумів, як «багато треба покласти праці на те, аби нова школа заступила сучасну школу, яка не відповідає сучасному життю» [522, с. 282].

Зрозуміло, що, усвідомлюючи реальний стан шкільних справ, С. Сірополко не ідеалізував перспективи втілення завдань нової школи. Однак визначав напрямки їх розв'язання та змістово-процесні аспекти змін в освітній політиці загалом. Попри увагу до загальнопедагогічних питань, особистість учня він оцінював із позиції майбутнього, у якому суспільний ідеал вимагав діяльного, свідомого, ініціативного й відповідального громадянина. Розглядаємо означене як пряму вказівку на виокремлення статусу суб'єктності в позиції учнів нової школи.

Питання створення української школи стали пріоритетними і для С. Русової. У ці непрості для України часи вона, як активний громадсько-освітній діяч і педагог, поринула у вир актуальних проблем педагогічного обґрунтування основ («лозунгів») формування такого шкільного середовища, у якому розгортаються інтенціональні можливості дитини. Їх розвиток С. Русова визначила в головній меті «нової школи» – «збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини» [495, с. 4]. Стверджуємо, що в такому витлумаченні цільові настановлення наближено до виокремлених нами сутнісних ознак суб'єктності та представлено авторкою у зв'язку з творчою самостійною діяльністю дитини, організованою вчителем і вибудованою на основі знання ним «душевного складу» вихованця. Увага до внутрішнього світу учня, його переживань, сформованих образів визначила напрям пошуку відповідей на засадничі питання організації його діяльності.

Як і більшість прогресивних педагогів того часу, С. Русова приділила значну увагу мисленнєвій активності учнів та пов'язаному з нею мовленню. Досвід дитини («зона актуального розвитку», за Л. Виготським) вона визнавала підґрунтям для організації «наукових пояснень» («зона найближчого розвитку»), таким чином акцентуючи на провідній ролі навчання і виховання в дитячому розвитку, виробленні умінь встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, аналізувати спостережуване. Особливу активність діти, у її уявленні, демонструють під час викладу своїх думок усно та письмово. Зокрема, С. Русова стверджувала, що «вільне письмо, у якому дитина висловлює щось

своє, одну яку-небудь думку, своє вражіння, має більше вартости для його розвитку і для опанування мови, аніж десять переписаних сторінок» [495, с. 11]. Найсприятливішим для цього вона вважала діяльне освоєння (експериментування, праця, екскурсії, малювання, ліплення, практичні завдання, інсценування, упорядкування власного історико-географічно-природознавчого музею тощо) того середовища, взаємодія з яким сприяла би формуванню в учнів адаптивно-творчої самореалізації, відповідального ставлення до свого минулого, теперішнього й майбутнього.

Підсумовуючи своє бачення «нової школи», С. Русова визнала важливість зовнішньо керованого, але опосередкованого впливу на учнів у контексті створення вчителем гуманного освітнього середовища. Реалізацію цього положення авторка бачила в тому, щоб «школа огорнула дитину ласкою, викликала всі її активні творчі сили, зацікавила до науки, до праці, розвинула етичну і громадянську свідомість: треба, щоби за шкільні роки учні навчилися працювати не з-під погрози екзамену, або якихось зовнішніх принад, а через те, що робота – се природна потреба їхньої здорової вдачі; треба, щоби робота завше була їм цікавою і приємною» [495, с. 19–20].

Звертаємо увагу на те, що актуальні питання шкільної справи обговорювалися також на учительських з'їздах (II Всеукраїнський учительський з'їзд (10–12 серпня 1917 р., м. Київ), 1-й Всеукраїнський професійний учительський з'їзд (13–15 серпня 1917 р., м. Київ), з'їзд діячів середньої української школи (10–15 січня 1919 р.)), нарадах (Нарада в справі організації Народної освіти на Україні (15–20 грудня 1917 р.), мета яких – координувати «волю всього українського вчительства» із зосередженням уваги до засадничих питань реформування змісту освіти, переведення її в річище національно-орієнтованого підходу до навчання і виховання дітей і молоді, визначення першочергових кроків для втілення освітніх новацій у всіх типах шкіл. Як зазначав у часописі «Вільна українська школа» представник Центрального бюро Всеукраїнської учительської спілки О. Дорошкевич, «з'їзди

дали нам добре уgruntовану теорію, добре розроблену схему. Тепер слово за життям, за практикою, за живим ділом» [188, с. 31].

Вектор розвитку української школи та організації вчительського руху не оминули проблеми вибору: Всеукраїнська Спілка чи Всеросійський Союз [400]. А отже, від перспективного погляду на майбутнє школи (а вибір було зроблено на користь першої) розв'язати кардинальні питання організації шкільництва було б не можливо. Завдяки орієнтації на національне питання як пріоритетне прийняті резолюції наближали школу до суспільного запиту, у якому питання розвитку окремої особистості представлені дискретно, зазвичай у зв'язку з особливостями *організації* єдиної школи: її укладом, духом і програмою. Однак значеннєво вони містили усвідомлення важливості забезпечення індивідуального підходу до дітей, врахування їхніх індивідуальних нахилів [481], що розглядаємо як передумову для виокремлення надалі не тільки адаптивної функції шкільного навчання, але і його спрямованості на розвиток активно-ініціативного пізнавально-творчого ставлення молоді до життя.

Розбудова школи на засадах націоцентризму спричинила початок процесу ліквідації шкільних округів. Зокрема, день 30-е листопада 1917 року в газеті «Вільна українська школа» позначений як «великий день для відродження української освіти» [494, с. 178] чому передували заходи щодо скасування Київської Шкільної Округи як «фортеці російського централізму» та «анахронізму в новому незалежному житті Української Республіки». Розпочате було підтверджене у відповідному законі, ухваленому Центральною Радою 28 грудня 1917 р. [210]. Ці події вселяли надію, що розвиток української школи та науки відтепер не буде пригнічуватися, а вільне змагання сприятиме поступу, орієнтації на прогресивні ідеї в педагогіці, вітчизняну культурну спадщину.

Відкриття нових українських шкіл і гімназій [1; 2; 376; 422] стало показником уваги урядів до підготовки підростаючого покоління, здатного захищати національні інтереси, дбати про збереження національної пам'яті, творити національну історію. На шпальтах тогочасних часописів знаходимо

вказівки на активізацію життя дітей у школах, ще й ними самими ініційованого [204]. Зокрема, яскраво презентоване відзначення роковин Т. Шевченка в Першій українській гімназії ім. Т. Шевченка в лютому 1918 р. (директор – В. Дурдуківський). Описане дійство відображало самодіяльність як формовияв суб'єктності школярів. Свідченням цього стало те, що «шануючи самодіяльність учнів, педагогічна рада дала повну змогу учням взяти участь в святкуванню відповідно індивідуальності кожного з них» [635, с. 185] як прояв їхнього прагнення до самовияву, відповідно до уявлення про нове власне життя. Позитивно-емоційна атмосфера свята, підкріплена педагогічно майстерною промовою В. Дурдуківського, забезпечила мотиваційне тло для виховного впливу на учнів, у якому опосередковано рефреном проходить ідея активної життєвої позиції, суб'єктності, життя наповненого істинними цінностями і смислами. Як бачимо, позбавлену формалізму, наповнену творчістю та активністю дітей, бачили тогочасні вчителі нову школу й у побудованій на таких засадах школі прагнули працювати.

Звертаємо увагу на те, що орієнтація на особистість дитини, її природний розвиток стала предметом осмислення представників ідеї «вільного виховання» (С. Русова, Я. Чепіга). Попри загальновідомі причини критики цього напрямку педагогічної науки, зауважимо, що його засадничі положення містили низку узагальнень, у яких дитячий розвиток поставав провідною детермінантою розуміння природи активності особистості та визначав акцентованість освітнього середовища на створення умов для всебічного й рівномірного виховання душі і тіла дитини. У цьому контексті Я. Чепіга особливо наголошував на потребі збереження гармонії природи дитини [614], обстоюючи в такий спосіб її право реалізувати свій особистісний потенціал самодіяльності й самоактивності.

Отже, педагоги та освітньо-громадські діячі цієї історичної для України доби визнавали проголошення потреби становлення національної системи освіти як найважливішої. Адже можливість подолання тривалого імперського утиску в освітній політиці Росії щодо української школи вони розглядали як

значний поступ у державотворчих процесах та в розв'язанні конкретно-педагогічних проблем галузі. Їхній погляд на підростаюче покоління характеризувало прийняття і підтримка активної участі молоді в самовдосконаленні, саморозвитку, які забезпечить оновлена школа, поєднуючи етнонаціональні та загальнолюдські цінності в змісті навчання і виховання, а також використання активних методів та форм роботи з учнями. Значну зацікавленість питаннями вільної, самодостатньої, водночас відповідальної особистості вони пов'язували з підготовкою до боротьби за власні національні інтереси, усвідомлюючи, що це може зробити лише людина, вихована в активно-діяльному середовищі. Тому визнаємо, що суб'єктнісний контекст сприймання учнів присутній у дискурсі досліджуваного періоду, з одного боку, як освітньо-державницька вимога, а з іншого – як науково-професійна позиція щодо організації навчання, виховання та розвитку з оперттям на закономірності засвоєння знань, формування умінь, вироблення відповідних компетенцій.

3.2. Зміст суб'єктнісної проблематики в ідеях західноукраїнських педагогів та культурно-громадських діячів (початок XX століття – 1939 р.)

3.2.1. Ідеї західноукраїнських педагогів в історико-науковому дискурсі

Дослідницький інтерес до ідеєтворення педагогів західноукраїнських земель (першої третини XX століття) повсякчас зростає, розширюючи сучасне уявлення про горизонти досягнення ними освітньої проблематики. Потребу відкриття замовчуваних і відкинутих у забуття сторінок інтелектуальної історії цього краю та цілісного осмислення вітчизняного доробку в галузі навчання і виховання дітей та молоді визнано пріоритетною. Особливо це стосується змістова спрямованість поглядів просвітителів, учителів, громадських діячів на виховання особистості в умовах формування її національної ідентичності. Адже їхній освітньо-педагогічний дискурс пронизаний орієнтацією на творення й самотворення такої людини, яка здатна зберігати національні традиції,

боротися за себе і власну історію у вимірах конкретної соціокультурної реальності з урахуванням її транспективного характеру.

Перебування в складі чужоземних імперій та країн не позбавило педагогів західноукраїнських земель надії на національне відродження, а отже, відбилося в їхніх поглядах на українське шкільництво, напрямки його розвитку та цілі й завдання виховання дітей і молоді. Саме освіті в цій ситуації надавалося виняткового значення, а формування національної свідомості та самосвідомості поставало важливим завданням школи.

З-поміж когорти видатних українських педагогів Східної Галичини, Буковини й Закарпаття акцентуємо на окремих постатях, внесок яких у розробку питань педагогічної науки і практики увиразнено виокремленням суб'єктної проблематики в теперішньому її розумінні, підкресленням активної позиції вихованців у процесах націо- та державотворення, а педагогічно-виховні ідеї містять прогресивний погляд на перспективи особистісного зростання вихованців.

Уважаємо, що найбільш виразно окреслене відбито у працях таких представників *Східної Галичини*, як О. Іванчук, Б. Клиш, Д. Лукіянович, І. Ющишин, Я. Ярема. Розглянемо контекст їхніх уявлень про специфіку навчально-виховної співдії та можливості вияву в ній суб'єктності вихованців. Передусім заслуговують на увагу погляди О. Іванчука (1882–1920) – косівського вчителя, етнографа і фольклориста, який, аналізуючи особливості організації національного виховання, екстраполював їх на народ загалом, таким чином розвиваючи культурно-освітню тематику в педагогічній науці. Переконані, що найважливішою увагою стало його бачення підґрунтя для реалізації виховних зусиль учителів. Йдеться про культурний стан, традиції народу, у яких закарбовано риси національного характеру, звичні способи поведінки вихованців. Їхнє врахування відповідає природному розвитку людини та водночас історичному поступові життя суспільства. Освітній дискурс О. Іванчука містив вказівку на потребу переорієнтації шкільництва на засадах принципу природовідповідності, що найоптимальніше забезпечує

розвиток індивідуально-своєрідної та особистісно-реалізованої людини. У своїй праці «Проблеми націоналізації нашого виховання» (1910) автор вказав, що «розвиток індивідуума мусить бути згідний із його природою й що головним завданням школи не може бути учене й перетворюване (навіть насильне!) даних типів по згори зложеним шабльонам, але передовсім подане їм – побіч можности ученя – відповідних умов для автономного розвитку» [18, с. 229]. Осмислюючи проблеми виховання, О. Іванчук визнавав пріоритетність закладів освіти й науки у визначенні змісту виховання та потребу враховувати індивідуальні особливості вихованців, рівень їхнього розвитку. Це було можливе лише за умови створення відповідного середовища. У його витлумаченні, школа може «розбудити в дитини всесторонно всі сили і спосібности духа, ...покласти підвалини під вироблене самодіяльности в дитини, а що найважливіше – може, природно проповідивши науку, заохотити дитину до постійної образуючої праці над собою при помочи самоосвіти, коли покінчить уже школу» [18, с. 236].

Зазначимо, що орієнтація О. Іванчука на формовияв суб'єктності в самодіяльності переконливо доводить прогресивність його поглядів на інтелектуальну суб'єктність учнів, зокрема завдяки самоосвіті. У такому разі розвивальний ефект забезпечує внутрішньо зумовлене спонукання до активно-пошукової діяльності, формуючи відповідний рівень світоглядного складника підростаючої особистості та впевненість у її майбутньому, у якому набуті знання та уміння зможуть удосконалюватися, поглиблюватися і розширюватися. Ці роздуми педагога відбивали його впевненість у необхідності розбудови такої школи, завдання якої виходять зі знання потреб дитини, її можливостей і здібностей, здатності опановувати основи наук та поведінки, тобто, як зазначав сам О. Іванчук, з психології дитячої душі. Автор надавав виняткового значення змісту навчання і виховання та тим способом, якими здійснюються ці процеси, ставлячи мету «розвинути в неї (*дитини – О.Г.*) думку, виображувати ум, ублагородити вдачу й розбудити почуте обов'язку» [18, с. 236]. Усе означене педагог розглядав у контексті розвитку

Галичини, визнаючи вартісність її громадян у вияві таких атрибутів суб'єктності як ініціативність, відповідальність, самостійність, що закладаються в школі й екстраполюються на всі сфери життя людини.

Звертаємо увагу ще на одного українського педагога та письменника – Д. Лукіяновича (1873–1965), який став свого часу виразником просвітницьких ідей. Зокрема, у праці «За нову школу» (1932) він розкрив значущість цілісного погляду на розвиток дитини, враховуючи здобутки в галузі фізіології й експериментальної психології, які засвідчили закономірну своєрідність змін у дитячому організмі та поступі психічних проявів. З огляду на це обґрунтував потребу виховника і вчителя пізнати та приноровити свою поведінку, підходи, вимоги і програми навчання дітей так, щоб «не порушати й не звихнути фізичного та духовного розвитку дитини» [18, с. 286]. Загалом увага до особистості дитини та її психофізичних особливостей підтвердила орієнтованість Д. Лукіяновича на її активність у виконаних зусиллях, організованих учителем. Тільки в разі добровільного, зацікавленого ставлення до завдань дитина отримувала, у його баченні, поштовх для розвитку, пробудження творчості. Отже, з-поміж виокремлених нами атрибутів суб'єктності автор акцентував на самостійності, ініціативності, свободі та творчості, визнаючи, що їх виявленню сприяють завдання, які обирає педагог для того, щоб «скріпляти життєві зусилля дитини». Сутнісно ж суб'єктність Д. Лукіянович представляв у такому її формовияві, як самоактивність.

Увага до суб'єктності особистості постала в роздумах автора з опертям на позицію Дж. Дьюї про інтенціональність проявів дитини, важливість їх знання та керівництва ними за умови оптимально організованого освітнього середовища. Саме до таких висновків він дійшов, аналізуючи філософсько-педагогічні ідеї, відбиті в пайдоцентричній системі американського педагога та привнесені в австрійські плани навчання [671; 693].

Означене спонукало його до висловлення свого бачення нової школи, у якій царить така провідна думка: «школа для дітей – не наоборот; висувати активність, почин і творчість учня, справляючи лінію його активного

зацікавлення; кермувати учнем так, щоби доробився високої духовної структури і вийшов на такого горожанина, якого потребує дана доба» [18, с. 286]. Зауважимо, що водночас Д. Лукіянович побіжно висловив заувагу про неможливість створення одного ідеального її типу. Він наголосив, що нова школа потребує змін, але вони не кардинальні, їх можна втілювати в педагогічний процес старої школи, змінюючи або видозмінюючи її. Отже, педагогічний дискурс Д. Лукіяновича на підтримку нової школи містив вказівку на суб'єктність особистості в сучасному її тлумаченні, яка стала одним із показників побудови нової школи, де під умілим керівництвом учителя уможлиблювалося розгортання індивідуально-своєрідної природи дитини, а її активно-творче ставлення до дійсності формувало б особистість, здатну відповідати вимогам суспільного буття.

Спричинився до активної участі в розробці актуальних для того часу та нині питань виховання й навчання учнів український педагог і громадський діяч І. Ющишин (1883 – після 1939). Як учасник українських і міжнародних педагогічних з'їздів (Перший всеукраїнський з'їзд народного учительства (1914), Перший український педагогічний конгрес (1935)), редактор педагогічних часописів («Учитель», «Учительське слово»), керівник Педагогічно-наукової комісії, він виявляв значний інтерес до обґрунтування та розв'язання засадничих проблем діяльності школи, шляхів і засобів досягнення мети виховання учнів, інтелектуального відродження національної школи [644].

Попри внесок у розробку теоретико-методологічних підходів до організації національної школи та змісту національного виховання, у його доробку знаходимо й указівку на особистісний контекст залученості учнів до засвоєння соціокультурного досвіду. Зокрема, розглядаючи «Нові наукові програми в народних школах» (1933), І. Ющишин виокремив головні положення, на яких побудову навчального процесу забезпечує активна позиція молоді в привласненні знань і виробленні вмінь. Три з них відповідають предмету нашого дослідження. Це – основи виховання під час навчання,

саморозвиток і самовиховування учня та зацікавлення. Розглянемо їх більш детально.

Визначаючи мету навчання, автор наголошував на потребі його використання з виховною метою, де пріоритетним уважав «розбудження при допомозі навчальних процесів її (молоді – О.Г.) духовних сил та виховання активних, творчих і корисних громадян» [18, с. 436]. У такому контексті пізнавально-творчий підхід до організації навчальної діяльності забезпечував дійсну актуалізацію можливостей і здібностей молоді, спонукаючи її оптимізувати простір власного існування та бути результативною в реалізації поставлених завдань.

Відаходимо в міркуваннях І. Ющишина й конкретну вказівку на формовияв суб'єктності в таких її показниках, як саморозвиток і самовиховування учня. Він акцентував на важливості організації навчання з опертям на самостійний розвиток фізичних і духовних сил учня, його самоосвіту. «Головну увагу треба звернути, – писав І. Ющшин, – на самостійну працю в школі й ділянці всіх наукових предметів» [18, с. 437]. Слід зауважити, що автор визнавав важливість усвідомленого ставлення молоді до процесу навчання. Адже доцільно обмежений навчальний матеріал і скорочені години домашньої праці він розглядав у зв'язку з ґрунтовним підходом учнів до засвоєння знань.

Крім того, вказував на значущість зацікавлення, що пропускає програми кожного предмету в духовну скарбницю учня, як у відкриті ворота. У витлумаченні І. Ющишина, «є воно тим духовним чинником, що будить активне й незалежне відношення учня до науки» [18, с. 437]. Обґрунтовуючи виокремлення цього положення в підходах до побудови нових шкільних програм, автор наголошував на спеціальній організації навчального процесу та навчальної діяльності молоді, де вага зацікавлення сприятиме результативності, успішності оволодіння основами наук.

Вказівку на активність як системотвірну основу суб'єктності знаходимо й у заувагах І. Ющишина щодо суспільного виховання. Зокрема, поряд зі

значущістю засвоєння «існуючих уже умовин і форми» автор констатував можливість молоді виявляти своє бажання «вдосконалювати і створювати нові вартості», які, на його думку, сприятимуть вихованню активних, творчих і корисних патріотів [645, с. 55]. Для цього він пропонував використовувати шкільне самоврядування, у якому молодь вправлятиметься в організованому громадянському житті, а отже, виявлятиме активну позицію й під опікою дорослих отримає досвід самостійного, ініціативного засвоєння дійсності. Акцентуючи на «справі», а не тільки вербальному навчанні, І. Ющишин водночас визнавав змінюваність суспільного життя та потребу розвитку молоді з орієнтацією на майбутнє. З огляду на це виокремлюємо в його дискурсі потребу підготовки учнів до використання активно-творчого підходу в реалізації отриманих знань і сформованих умінь. Це, на нашу думку, вказівка на суб'єктність, виявлену в креативності. Не оминув педагог увагою й такий атрибут суб'єктності, як відповідальність, що впливає на «розвиток загальних диспозицій до життя в громаді» [645, с. 48], тобто суспільного співбуття.

Натрапляємо в І. Ющишина і на вплив ідеї «вільного виховання», що визначила його уявлення про реформовану школу та особистість, яка в ній виховується. Вільність людської волі, почуттів і діяльності стали для нього засадничими в баченні перспектив розвитку української школи [643]. Зауважимо, що, виокремлюючи свободу як важливий складник освітнього процесу, І. Ющишин сутнісно розглядав його у вимірах суб'єктнісних проявів школярів, адекватного ставлення вчителів до активної позиції дітей у навчанні і вихованні, забезпечення вдумливого засвоєння ними навчальної інформації та соціокультурних зразків поведінки.

Суголосною в цьому контексті стала позиція Я. Яреми (1884–1964) – українського психолога, філософа, літературознавця, педагога та культурно-освітнього діяча. Його міркування «На педагогічні теми» (1912) розширили традиційні уявлення про школу та її завдання. Адже вузькоглядність щодо її цивілізаційної ролі позбавляла вихованців можливості розвивати «дрімаючі в них» здібності, інтелект, емоційну сферу і волю, які автор називав окрасою

освіченої людини [654]. На переконання Я. Яреми, глибокі методично-педагогічні знання вчителя детермінують мисленнєву активність школярів, спричиняють до потреби «щось висновувати», а отже, виявляти усвідомлене, осмислене сприйняття світу і себе в ньому. Сам автор визнавав, що «в однокласній школі старого типу, у якій через брак самоактивності й фізичної праці немає місця для повного вияву дитячої індивідуальності» [655, с. 119], не можливо забезпечити діяльну позицію вчителя щодо освітньо-шкільного шляху учня. Отже, увагу Я. Яреми до організації такого освітнього середовища, у якому заохочувалася би самоактивність як формовияв суб'єктності, вважаємо закономірною та педагогічно доцільною. Представлена позиція школяра у вимірах його інтелектуального пошуку та особистісного становлення завдяки здатності досягнути та розширити межі своєї потенційної унікальності найбільше відповідає змістовим та процесним аспектам досліджуваного нами феномену.

Спеціальним предметом розгляду в контексті проблем національного виховання в дискурсі галицьких педагогів стала самостійність. У розумінні Б. Клима, вона відігравала роль чинника національного розвитку [251]. Незважаючи на те, що цей атрибут суб'єктності був презентований ним у зв'язку із суспільно-політичною організацією національного життя та орієнтований на «будучину», бачення напрямків виховання уможливило конкретизацію завдань для школи: повний розвиток «найвищих духовних цінностей чоловіка, національної культури й розцвіту поодиноких індивідуальностей» [Там само, с. 22]. У пробудженні інстинкту самодіяльності Б. Клима вбачав можливість вияву ще одного атрибуту суб'єктності – «творчого ділання». Його зміст визначала потреба не тільки охороняти національну культуру, але і збагачувати її.

Позбавлення «самоуправних функцій», можливості «кермування власною долею», підданство й послух сприяли, з позиції Б. Клима, виробленню «душі невольника», який стає пасивним, залежним від пана і володаря, боїться ухвалювати рішення, виявляти активність. Порівнюючи осіб діяльних і

бездіяльних, він наголошував на значній праці ментальній, яка супроводжує вияв «діяльної енергії» та водночас сприяє позитивному самосприйманню у зв'язку із цим.

Варто визнати, що цілісний погляд на особистість вихованця та громадянина загалом уможливив окреслення Б. Клином усіх атрибутів суб'єктності. Свободу («ідеал свободи»), самостійність, відповідальність, ініціативність («охотна надія») та креативність («творча енергія») розглядав автор з огляду на психічні особливості людини, єдність її світоглядних орієнтацій, емоцій та поведінки («поступування»). Він чітко визначив, що «ніякі зовнішні умовини, хоч би найприхильніші, не сотворять луччої історичної доби, коли не буде вона почата і приготована в самій внутрішній істоті українця, його характері, здібностях до порадності в житті, до поборювання супротивностей і володіння самим собою» [251, с. 26]. Тому провідною позицією автора щодо засадничих положень організації виховання молоді стало не тільки створення відповідних умов (демократичний устрій), які забезпечують суб'єктність, але й урахування внутрішньо зумовлених особливостей її психічного складу.

Позанавчальний аспект учнівської самодіяльності у досліджуваний період на західноукраїнських землях репрезентовано низкою форм самоорганізації та коучингу юнацтва: «самоврядні шкільні громади» [108], самоосвітні гуртки, гуртки та каси ошадності в школах. Попри видиму виховну мету вони розв'язували завдання розвитку самостійності, ініціативності та діяльно-усвідомленого засвоєння школярами значущих у конкретно-історичних умовах компетентностей. Особливої ваги набували самоврядні утворення, які з урахуванням конкретно-практичного змісту (наприклад, виховання господарської культури молоді – учнівські кооперативи [ющ про коопер], крамниці, хліборобський вишкіл молоді [39] тощо) реалізовували ідею самореалізації підростаючого покоління у доступних сферах суспільного буття.

Якнайрезультативніше розвиток усіх маркерів суб'єктності забезпечував пластовий рух. Його започаткування у 1911–1912 рр. спочатку в Галичині, а

згодом на всій території Західної України та окремих містах східних українських земель (Біла Церква, Катеринослав) засвідчило необхідність об'єднання молоді задля творення будучності українського народу. На цьому наголошував один із засновників «Пласту» др. О. Тисовський. Викладаючи основи пластового знання для української молоді, він відзначив у «Житті в Пласті», що це «улад (організація) молоді для патріотичного всестороннього самовиховання» [198, с. 34]. Символічним у цьому контексті стало окреслення засадничої ідеї життя пластунів: «вишукувати нові дороги, ити ними першими и стати каменярами правдивої цивілізації» [436]. Пластовий устав передбачав активно-ініціювальну діяльність молоді, спрямовану на набуття пластових умілостей та їх використання у самотворенні спільності вільних духом особистостей, здатних відстоювати ідеали добра, честі, справедливості, розуму і національних цінностей. Усвідомлення засад самовиховної роботи детермінувало вільний вибір членами «Пласту» способів засвоєння необхідних знань і формування відповідних умінь, зміст яких пов'язано з провідними завданнями пластової ідеології. З огляду на предмет нашого дослідження акцентуємо на виокремленій у першому пластовому підручнику рисі вдачі пластуна – особистій і народній честі [198], яка розкривала аспект його самопізнання та можливості активної участі у співдії з іншими для успішного самоздійснення на благо становлення сильної української держави.

Отже, галицькі педагоги наполягали на необхідності виховання й навчання молоді суб'єктами суспільного буття, нащадками та провідниками національних традицій, особистісно залученими в процеси творення національної історії (принцип культуровідповідності). Вважали національну ідентичність пріоритетним аспектом педагогічно-виховної праці вчителя, а позицію школяра обстоювали з огляду на його можливість бути активним учасником засвоєння знань та умінь, формування якостей особистості, корисних як для самої особистості, так і для її співбуття в соціумі. Самоактивність педагога розглядали у зв'язку з визнанням за молоддю права, а подекуди й обов'язку, відстоювати національні цінності та боротися за

національні інтереси. Увага до самодіяльності як формовияву суб'єктності детермінувала осмислення ними здатності школяра індивідуально-творчо підходити до розв'язання навчально-пізнавальних і соціально-значущих завдань. Також констатуємо, що орієнтація на природовідповідність стала для педагогів тим орієнтиром, який визначив розуміння можливості молоді реалізуватися як індивідуально-своєрідна особистість, що володіє здатністю пізнавати дійсність та діяти в ній. З окресленого робимо висновок про переплетення в дослідженому педагогічному дискурсі національного, державницького й особистісного аспектів у поглядах на виховну стратегію та виховний ідеал.

У тісній співпраці з галицькими педагогами творили українську інтелектуальну історію й освітні та громадські діячі *Буковини*. Їхні погляди формувалися в складних суспільно-політичних умовах. Бурхлива історія колонізації, феномен багатокультурності, перебування в складі династичних держав (Австро-Угорщини, Румунії), по суті, існування між Сходом і Заходом, – усе це відбувалося на тлі буковинської релігійно-національної толерантності, відкритості європейському прогресові та створювало атмосферу унікальної етно-соціальної культури [546; 622]. Однак для сучасників питання соборності українських земель поставало доволі гостро, зважаючи на виступи прихильників буковинського партикуляризму (самоізоляції). аналізуючи стан справи з українськими підручниками, М. Кордуба зазначав, що «Галичани й Буковинці ані культурно, ані територіально не стоять так далеко від себе, щоби заходила необхідна конечність окремих шкільних підручників» [272, с. 96]. У такий спосіб він окреслював потребу долання наслідків ідейного поділу «дітей спільної вітчизни» [Там само, с. 97]. Попри це вважаємо необхідним виокремити ті засадничі ідеї, які панували в педагогічному просторі Буковини на початку ХХ століття.

Грунтовне дослідження розвитку шкільництва на Буковині провела О. Пенішкевич. Початок ХХ століття на цій території вона характеризувала як «своєрідний ренесанс української школи», що спричинився до змін у

постановці мети навчання і виховання національно освіченої молоді [421, с. 49] та сприяв розвиткові української освітньої проблематики спочатку в межах краю, а потім і в еміграції. Зокрема, І. Бажанський, М. Барановський, О. Попович, С. Смаль-Стоцький та інші, обстоюючи важливість розвитку українського шкільництва («чия молодіж, того будучність» [271, с. 209]), розробляли засадничі питання педагогічної науки.

Досліджуючи витoki становлення ідеї суб'єктності, надаємо особливого значення змісту та меті навчання, виховання та розвитку з позиції вказаних освітян, їхнім принципам, науково-методичному забезпеченню освітнього процесу. Тому розглянемо, чи став суб'єктнісний вияв молоді предметом роздумів буковинських учених-педагогів початку ХХ століття.

Вивчення джерельної бази дало підстави дійти висновку про розуміння ними впливу процесів самоусвідомлення та самореалізації вихованців на систему організації роботи школи, зокрема самодіяльності як форми їхньої активності. Вона, у міркуваннях М. Барановського, стала засадничим положенням виховання, адже забезпечувала внутрішню зумовленість самоактивності та особистісну залученість молоді до споріднених проявів самотворення. Педагог наголосив на потребі «виобразовувати самодіяльність вихованця до самообразування» [26, с. 72], таким чином виокремлюючи в ранг пріоритету самоосвіту. Зауважимо, що означене критерійно належить до інтелектуальної суб'єктності. Водночас з огляду на ідею єдності навчання і виховання цілісно відображає діяльний аспект розвитку підростаючої особистості та може слугувати ознакою ціннісного ставлення до її самовияву у вимірах суб'єктності. Свідченням цього послугувало надання, наприклад, гімназістам та ученицям жіночих ліцеїв права вибору необов'язкових предметів зі шкільного або національно-крайового компоненту [421]. Можемо припустити, що в такий спосіб їх залучали до формування усвідомленого ставлення до власних потреб та інтересів (з огляду й на чинник статі) з наданням змоги оцінювати свої здібності, а також прогнозно орієнтуватись на майбутнє. Крім того, з-поміж методів виховання зацікавлення викликало

читання й обговорення оповідань на морально-етичну тематику. Висловлене ставлення до прочитаного, на нашу думку, спонукало до осмислення ідейної спрямованості текстів і пошук (зіставлення, порівняння, узагальнення тощо) у них важливих постулатів життєздійснення, які презентувалися як провідні для тогочасної ситуації, відтворюючи й непохитні цивілізаційні цінності. У пошуку генези ідеї суб'єктності цей незначний, здавалося б, факт мав виняткову вагу, проектуючи реалізовану педагогічну стратегію на становлення, у нашому розумінні, «ідеї альтернативізму» (можливості здійснити вибір) та елементів «ідеї навчальної суб'єктності», де молодь отримувала доступ до організації свого навчального простору. У ньому формувалися її світоглядні орієнтації завдяки діалогу із середовищем (метод «внутрішнього творення»).

Водночас зауважимо, що, попри увагу до особистості учня, потребу знання його психології (І. Герасимович, М. Кордуба, О. Попович), основу виховання в державницькій освітній політиці все ж становив послух і чітке дотримання вимог шкільного порядку. Отже, одночасно з виокремленням індивідуально-неповторних рис особистості та їх урахуванням під час навчального процесу (підбір цікавих індивідуальних завдань, рекомендації щодо розумового розвитку конкретного учня тощо), а також розумінням природи її спонукань («хотіння») суперечливими були суворі обмеження, якими рясніли настанови і правила організації життя учнів, особливо в гімназіях [156]. Йдеться про осмислення шкільного виховання як цілеспрямованого педагогічного впливу (звідси значна увага до вчителя, його прикладу, а школи – як інституту соціалізації з акцентом на засвоєнні й відтворенні здобутого. Вона була місцем суворого педагогічного нагляду за дітьми, у якому, вважаємо, реалізовувалася знаннєво-виховувальна стратегія підготовки учнів до дорослого життя та майже не залишалось часу для вияву ними дійсної суб'єктності, особливо особистісної.

У дослідженні О. Пенішкевич проаналізовано систему заборон, які були визначені «шкільним порядком» і доведені до учнів як керівництво до дії. Авторка наголосила на вимогах режиму, правил поведінки, взаємин між

учителями й учнями тощо [421, с. 175–179] та підкреслила дискусійність окремих положень. Зазначимо, що в обговоренні приписів, виробленні шкільних законів учні участі не брали, а лише вивчали і виконували їх, доводячи до відома й батьків. Крім того, їм було заборонено членство в будь-яких товариствах, а відсутність розвинутого самоуправління не сприяла набуттю навичок активно-перетворювального впливу на реальну ситуацію. Незважаючи на державницьку політику у сфері освіти, у поглядах вчених-педагогів шкільна дисципліна протиставлялася «ідеї карності». З позиції С. Канюка, «діти повинні поводитися з переконання й зі звички» [240, с. 106], а не шкільних приписів, укладених за взірцем карних законів.

Особливу зацікавленість становлять зауваги щодо ідеї карності, зокрема «внутрішньої карності», самодисципліни. З огляду на онтологічну сутність її визнано проявом критерійної ознаки самодіяльності (див. п. 2.3). Презентована характеристика активності в керуванні власними почуттями й потребами уможливила розгляд самодисципліни у зв'язку з внутрішньо зумовленими процесами вибору, який кожен робить у ситуації боротьби мотивів (добро–зло, для себе–для інших). Обираючи, людина стає відповідальною за дії (вчинки) та їхні наслідки. У такому разі її суб'єктність слугує виразником неявної внутрішньої діяльності, спрямованої на самоспонування або самогальмування. Їх використання відповідало поставленій перед учителями меті школи. Зауважимо, що вона визначалася «Розпорядком Міністерства віросповідань і освіти» (29 березня 1905 р.) та містила чіткі орієнтири: розвиток гарних «прикмет характеру», як-от «почуте обов'язку й чести, отвертість, правдомовність, приличність, ощадність, довіре до себе, уміркованість і повздержливість» [156, с. 22]. Отже, шкільне середовище виконувало соціальне замовлення на виховання «бравих людей і членів суспільності» [156, с. 21].

Хоч «шкільний порядок» у буковинських навчальних закладах і обмежував вияв суб'єктності учнів, зауважимо, що в педагогічному дискурсі освітніх діячів відображено окремі її атрибути та умови, у яких уможлиблювався їхній розвиток.

Значний внесок у розроблення засадничих питань навчання і виховання учнів зробив О. Попович (1856–1930) – учитель-практик, учений, методист, шкільний інспектор, редактор та співробітник численних українських часописів (календар «Руська Бесіда», «Бібліотека для молодезі, міщан та селян», українська частина «Bukoviner Lehrerstimme», газета «Буковина»), член тогочасних товариств. Його освітньо-організаційний та педагогічний досвід вплинув на осмислення актуальних проблем шкільництва на Буковині та визначив напрями роботи з науково-методичного забезпечення шкіл. Більшість своїх праць учений-педагог присвятив загальнопедагогічним питанням, які, у його розумінні, повинні були забезпечити організацію такого навчання, яке б стимулювало розвиток мисленнєвої активності учнів, сприяло б успішному навчанню в школі. Усвідомлене засвоєння знань О. Попович уважав пріоритетом в організації вчителем діяльності учнів. Він наголошував на необхідності використання методів навчання, які б супроводжували природний спосіб набуття досвіду, «ясне розуміння того, що діти чують і читають» [445, с. 17]. Зауважимо, що запропонована педагогом актуалізація усвідомленого сприймання навчальної інформації та робота з нею окреслила важливий аспект учнівської активності – пізнавальний інтерес та потребу самостійно здобувати знання, опановувати необхідні навички, використовувати їх під час розв’язання навчальних і практичних завдань, робити висновки за результатами спостережень, експериментів, тим самим окреслюючи зміст навчальної (інтелектуальної) суб’єктності.

Отже, у педагогічному дискурсі О. Поповича окремо питання суб’єктності сутності учнів не висвітлювалося, але явно відбито в баченні педагогом внутрішньо спонукальних, зумовлених особистісним чинником потреб, опертя на які сприяло б їх залученню до соціокультурного досвіду, репрезентованого змістом навчання чи виховання. Крім того, спеціально не порушуючи питання вияву суб’єктності, О. Попович доклався до розробки методів її розвитку. Зокрема достатньо продуктивною вважаємо запропоновану ним ідею використання непрямого заохочення і стимулювання учнів

з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей для пробудження в них «власної волі», бажання діяти.

Як і Галичина, Буковина була орієнтована в державницьких ідеях на збереження власної національної ідентичності (хоча і знаходилися «фанатики автохтонії»), а отже, суб'єктність здебільшого стосувалася не окремої особистості, а народу загалом (спільна спрямованість на розв'язання життєво важливих завдань [531]). Однак суб'єктність у такому разі не могла не спонукати до її одиничного вияву в суперечливих ситуаціях, коли самовизначення детермінувало процеси самоздійснення. Саме цей аспект яскраво проілюстровано в спогадах випускника української гімназії в Чернівцях Д. Квітковського. За його словами, «перед самою матурою 1929 року учням дали виконати запитники. Виконуючи їх, під рубрикою «національність» усі написали «українська», хоча офіційно всюди їх записували як «рутенців». Запитники не прийняли, повернули назад із наказом під рубрикою національність написати «рутян». Учні зробили маленьку нараду й одногolosно вирішили писати ще раз «українська». Так і зробили. Запитники знову повернено й загрожено суворими карами за несубординацію. Проте учні стояли на своєму. Тоді дирекція сама виконала запитники без відома учнів у канцелярії гімназії» [64, с. 712]. У цій ситуації спостерігаємо випадок прояву здатності молоді реалізувати особистісне настановлення на самоствердження і створення самостійно-ініційованого простору для актуалізації життєвого самовтілення. Показовою з огляду на описане стала діяльність перших студентських товариств «Січ» і «Союз» [520], які пробуджували національну самосвідомість молоді, таким чином спонукаючи до становлення етнічної ідентичності та долучаючись до середовища, у якому спостерігалось явище інтерполяції. Воно відбувалось за схемою: «якщо я сьогодні є українцем, то я завжди був українцем» [546, с. 111]. У зв'язку із цим питання національної ідеї набували неабиякого значення, а боротьба за них розгорталася на шпальтах часописів, газет, у підручниках, бібліотеках, читальнях, засіданнях культурно-

просвітницьких товариств («Українська Школа», «Український Народний Дім», «Український Кобзар» тощо) і, звісно ж, у школах.

Загалом варто визнати, що здатність виявляти суб'єктність забезпечує організація середовища, яке її підтримує. А тому увагу до вчителя в дискурсі тогочасних вчених-педагогів уважаємо актуальною. Попри це, у ньому мало було акцентовано та педагогічній співдії, а більше на організації діяльності вчителя, його професійній компетентності, військовій повинності, що негативно позначалася на атмосфері в школі (учителі привносили авторитарність і муштру в шкільну практику (І. Кабурлицький [234])), їхньому матеріальному й соціальному становищі. Водночас натрапляємо і на згадки про потребу гуманізації освітньої ситуації (О. Попович). А що більше, важливості розуміння внутрішнього світу людини, її відчуття незалежності. В оповіданні І. Кабурлицького «Літній спомин» читаємо: «І справді хороше. Та свіж переходила його жилами. Груди хвилюють, а рота не можеш заперти, бо все хочеться дихать, дихать. Нічо тебе не перешкоджає. Йдеш собі вільною ходою й думаєш, що нема більшого пана понад тебе» [233, с. 3].

Однак шкільна ситуація в міркуваннях учених-педагогів пов'язувалася зі створенням таких умов, у яких вимогливість і вправління, повчання й дисципліна визнавали благом для учнів. Зауважимо, що назагал посилення педагогів був прогресивним, а розуміння мети школи з огляду на конкретні освітні проблеми (загальну ситуацію з освіченістю громадян, ставленням до жіночої освіти тощо) зводилося до використання наставницької позиції та попередження морального занедбання дітей, де вияв суб'єктності не передбачався.

Отже, буковинські педагоги та культурно-громадські діячі виявили значну зацікавленість у розробці загальних питань діяльності школи, активно долучалися до творення шкільництва в краю, розробляли засадничі питання організації навчання і виховання молоді, акцентуючи на сутнісних ознаках діяльності вчителя, його завданнях. Крім того, складна ситуація розбудови шкіл, добору вчителів, боротьба за українську мову викладання, потреба

в українськомовних підручниках на тлі державницької освітньої політики визначили вектори освітньо-педагогічного дискурсу, у якому питання суб'єктності учнів були презентовані частково, фрагментарно, без конкретизації, здебільшого у сфері навчальної діяльності як самоосвіта. Питання самостійності, ініціативності та відповідальності окремо постали в міркуваннях педагогів як властиві риси народу, що виборює свободу. С. Смаль-Стоцький стверджував, що «треба змагати до того, щоб ...вийти з упослідженого становища і стати поплич із другими народами до загальної людської культурної праці... Для того то справа самостійності руского народу мусить належати до політичної програми Русинів і з тої точки програмової не можна ані на волю попустити, бо вона є істиною самої програми» [530, с. 3]. Припускаємо, що саме в такій ідейній спрямованості культурно-просвітницького руху й зароджувалася надалі особистісна суб'єктність тих, хто міг би забезпечити розвиток суб'єктності прийдешніх поколінь.

Досліджуючи західні регіони України, звернемося й до педагогічного дискурсу *закарпатських* організаторів народної освіти, творців історії школи та носіїв прогресивних педагогічних ідей на цих теренах. Складність суспільно-політичної ситуації в цьому регіоні до початку XX століття і в його перші десятиліття, а отже, особливий контекст націотворення відбилися на освітній ситуації, розвиткові шкільництва та становленні ідеєвої спрямованості педагогічного процесу. Однак визнаймо, що, незважаючи на тривале існування в межах інших держав, зміну панівних політичних режимів, політику підкорення, яка провадилася на Закарпатті, денаціоналізація не була завершена. Завдяки національно-культурній еліті, її освіченим представникам – будителям, духовенству, учителям, просвітянам – відбувався еволюційний поступ у збереженні цінностей і традицій закарпатських українців, робота в напрямку захисту рідної мови. Їхня діяльність, починаючи з другої половини XIX століття (О. Духнович, А. Кралицький, О. Павлович, І. Раковський, І. Ставровський), сприяла значним зрушенням у розвиткові освіти «руського краю» першої половини XX століття.

Особливим рефреном для дискурсу культурно-громадських діячів, учителів стала увага до особистості «нашої дитини», «руської дитини», на навчання і виховання якої, як вказував президент Карпатської України А. Волошин, орієнтована «наша модерна школа новими совершеннішими засобами» [91, с. 35]. У своїх поглядах на освіту він виходив із потреби втілення в педагогічний процес засадничих принципів «модерної педагогіки, котра от несвідомої, примусової роботи школи веде к символічній, обдуманій, свідомій роботі» [93, с. 2]. Означене, на нашу думку, містило вказівку на побудову освітнього процесу з урахуванням діяльнісного компоненту активності учнів, який уможлиблював вияв ними особистісного ставлення до навчальної інформації та пропонованих зразків поведінки. У такому разі ймовірнішим ставало перетворення учнів з об'єкта на суб'єкт співдії та, за задумом О. Полянського, «усунення традиційної пасивної школи» [441, с. 27].

Зауважимо, що педагоги краю були одноставні у визначенні місця шкільного навчання і виховання в розвиткові особистості дитини, здатної свідомо втілювати ціннісні настанови свого народу, сприяти формуванню національної суспільності, самовдосконалюватися з огляду на власні природні здібності, той особистісний потенціал, яким вона наділена. Це засвідчило значний поступ освітян у ставленні до учнів, дитиноцентровані тенденції та з огляду на це визначило дослідницьку зацікавленість завданнями школи й сутністю діяльності вчителя.

Педагог, в уявленні С. Боcheка, постав як відповідальна особа, діяльність якої сприяла би створенню шкільної атмосфери з особливим «внутрішнім духом», наповнювала би «дѣточѣ душѣ багатством дѣйсных скарбѣвъ» [62, с. 31]. Як шкільний інспектор, він наголошував на ролі середовищного, культуровідповідного чинника в становленні свідомості та самосвідомості «простого руського народу». Самоусвідомлення в цьому контексті розглядаємо у зв'язку з виокремленими сутнісними ознаками суб'єктності особистості, що актуалізує власні внутрішні інтенції та зовнішні умови задля ефективного

самоздійснення. Зрозуміло, що в розвинутих формах цього не можна було здійснити, але визнання важливості факту впливу адекватного освітнього простору на особистість дитини, яка в майбутньому творитиме історію краю й сама вдосконалюватиметься, було прогресивним і викликало в учителів потребу опанувати технологіями реалізації означеного.

Удосконаленню практики організації оновленого підходу до навчання сприяли стажування, які стали традиційною формою (20–30-ті рр. XX ст.) підвищення фахової майстерності педагогів, ознайомлення їх із новими педагогічними ідеями, технологіями освітнього процесу. Ці «студійні дороги» сприяли формуванню нового погляду на позицію дитини в педагогічній співдії, осмисленню потреби покращення навчання і виховання з опертям на притаманне особистості прагнення до активно-ініціативного пізнання світу та його творчого засвоєння. Приклад такого осмислення спостережуваних педагогічних реалій під час підвищення кваліфікації в Чехії знаходимо у звітній публікації А. Ворона – учителя горожанської школи м. Мукачеве, члена Педагогічного товариства Підкарпатської Русі [99]. Він зосередив увагу на важливості організації навчання, яке стимулює самостійні пошуки учнів, відбувається у творчій атмосфері за підтримки й адекватної допомоги учителя. Констатоване вказує на те, що педагоги розуміли потребу зміни освітньої ситуації та максимально можливого залучення дітей і молоді до реалізації їхнього особистісного потенціалу, активного засвоєння створеного людством. Емоційне прийняття закарпатськими педагогами ідеї реалізації творчої атмосфери на уроці з активізацією діяльного засвоєння учнями знань, визнання важливості виховання в їхньому особистісному розвитку, – усе це засвідчило прогресивність поглядів на освітню політику загалом і готовність до зміни підходів у навчанні та вихованні зокрема. Можемо констатувати поступову переорієнтацію тогочасних учителів на використання засадничих положень гуманістичної стратегії в навчанні і вихованні учнів, що, безперечно, уможливлювало заохочення їхньої самодіяльності як формовияву суб'єктності.

На сторінках часопису «Учитель» (1920–1936), що видавав Шкільний відділ крайової адміністрації Підкарпатської Русі, висвітлювалися міркування з актуальних питань організації педагогічного процесу та чинників, які забезпечують його результативність. Зауважимо, що окремі дописи до нього містили чітку вказівку на ознаки суб'єктності учнів, які поставали, з одного боку, метою діяльності школи, а з іншого – важливим атрибутом способу здійснення учіння, особливо під впливом ідеї педагогіки «трудової школи» (Г. Кершенштайнер, Дж. Дьюї). Зокрема, О. Полянський, порівнюючи трудову школу з ілюстративною, констатував, що «трудова школа смотрить на дѣтей як на будущих горожанов, котрѣ стануть не только наслѣдователями, но свободными и творчими» [441, с. 26]. Ця заувага містить визнання значущості в освітньому процесі активності учнів, потреби розкриття їхнього потенціалу, що уможлиблювало би створення особистісно-орієнтованого навчання і виховання. Виокремлення свободи і творчої активності з-поміж характерних проявів дитини, можливих в умовах модернізації освітнього процесу, вказувало на розуміння О. Полянським ролі суб'єктності складової учнівської позиції в реалізації внутрішньої ресурсності школяра. Він наголосив, що учень «в трудовой школѣ не ради караня або похвалы выхователя сповняе своѣ довжности точно и взірцево, но чтобы он довольный был сам собою и настроив сам себе к свободной творчой работѣ. В трудовой школѣ має возникнуть свобода учеников» [Там само, с. 26]. З огляду на це вважав, що вчитель не повинен робити рабами своїх учнів, тільки вільна людина може сотворити оригінальне для користі суспільства.

Як бачимо, що з-поміж атрибутів суб'єктності особливу увагу О. Полянський приділив свободі і творчості. Вони, як і розвиток природних властивостей дитини, її обдарувань, розглядалися ним у контексті усвідомлення необхідності виховання майбутньої генерації, яка «порозумѣе возваня творчоѣ doby – doby свободы демокраціѣ» [441, с. 28].

Важливо, що педагоги чітко бачили проекцію демократичного державного устрою на демократизацію шкільної системи. Особливу увагу

цьому аспекту приділив у своїх педагогічних пошуках А. Волошин (1874–1945) – український політичний, культурний та релігійний діяч. Він неодноразово порушував питання про кардинальну перебудову школи, яка мала б бути нерозривно пов'язаною зі зміною суспільного буття. Зокрема, 1928 року А. Волошин указав на важливість реалізації «повної свободи навчання, як головного принципу демократичного устрою суспільства» [92, с. 42]. А десятиліття до того – восьмого травня 1919 року – виголосив резолюцію щодо проекту реформування шкільної науки, про що є запис у протоколі «общаго собрания подкарпатскихъ русскихъ радъ Центральной Русской Народной Рады». Розглядаючи її з опертям на народні традиції й аксіологічні витоки, він визнав потребу «подати возможность каждому гражданину черпать изъ богатой русской культуры, обезпечивши при томъ каждому свободу науки» [469, с. 3].

Для А. Волошина доленосні зміни в краю були пов'язані з піднесенням освіти серед населення, завдяки якій відбудеться розвиток самосвідомості, а отже, і «паростки» ціннісного ставлення до себе, як першооснови суб'єктності. У рефераті, прочитаному ним 30 червня 1922 р. на культурно-освітньому з'їзді товариства «Просвіта», що відбувався в м. Ужгород, він заявив, що «справа пробудження народних сил повинна начинатися просвітньою працею», сутність якої бачив у формуванні ціннісних настанов народу. Завдяки наданому імпульсу, розкриттю дійсних вартостей та ідеалів «селянин ...дойде і сам до порозуміння своїх народних інтересів...» [96]. Саме в такий спосіб він пропонував організувати життєдіяльність народу та підвести його до самоусвідомлення в ситуації обстоювання національних інтересів, збереження нації та спонукання до побудови бажаного майбутнього. Провідну роль просвіти для населення розглядав А. Волошин у контексті стимулювання громадянського життя, ініціювання культурного й економічного руху. Таким чином презентувалася результативність активного життєздійснення та самотворення конкретної особистості за умов умілого керівництва цими процесами.

Особливу роль у боротьбі за національні інтереси, за задумом А. Волошина, повинна відігравати молодь. У його промові на з'їзді руської молоді 7 липня 1929 р. в Ужгороді було окреслено ті провідні постулати, орієнтація на які забезпечувала націотвірні процеси та визначала важливість діяльної участі молодіжного середовища не тільки в суспільно-політичних процесах, але й у напрямку розвитку самоусвідомлення та пов'язаної із цим здатності до самоздійснення. Він закликав молодь «розвивати своє знання, щоби понести скарби науки всім браттям нашим, організувати себе, щоби'сьте могли зорганізувати і нарід» [466].

У статті «Про шкільне право будучої Української держави» [95], написаній уже в еміграції, А. Волошин визнав важливість свободи культурної праці для розвитку шкільництва, засуджуючи деморалізацію та бюрократизм радянської системи освіти. У такий спосіб виокремлено засадничу умову зміни освітньої ситуації в майбутній незалежній і самостійній Україні. Лише опертя на право свободи забезпечувало, на думку автора, зростання рівня освіченості людей, активізації їхнього прагнення до самореалізації. А це, вважаємо, сприяло би вияву свободоздатності та життєствердності кожного. Власне ситуація, у якій опинилися українські землі того часу, визначила пріоритет уваги А. Волошина та інших культурно-освітніх діячів до свободи як чинника державотворення та детермінанти реалізації мети навчання і виховання.

Не оминув А. Волошин і питання про самореалізацію учнів у системі шкільного самоврядування як способу набуття ними навичок вияву активності в ініціюванні та прийнятті відповідальності за ухвалені рішення. Він зазначав, що соціальне і державно-громадське виховання спонукає осмислити необхідність забезпечення їх «самоуправи» [94]. Це засвідчило його віру та педагогічний оптимізм щодо здатності молоді бути діяльними учасниками суспільних процесів. Соціалізація в «шкільному дружестві» скеровувала виховання в напрямку реалізації виховного ідеалу тієї доби та виховних констант, які відображали пріоритетність ідеї причетності до змін і самовираження завдяки таланту й самовдосконаленню.

Як і на теренах Східної Галичини та Буковини, закарпатські громадські діячі й педагоги визнавали суб'єктнісний складник насамперед атрибутом соціальної активності особистості, що виборює право на отримання свобод у конкретній соціально-політичній ситуації (тривалий період штучної ізоляції від власного етносу). Це зумовлювало закономірну зацікавленість проблемами збереження національної ідентичності та лише побіжно порушувало питання становлення особистості в можливих вимірах її суб'єктності. А отже, увага до індивідуального самовиявлення завжди була вплетена в канву суспільного буття й поза ним не розглядалася. Однак у сучасних наукових розвідках щодо проблеми вихованості особистості визнано важливість формування в дітей та молоді уміння оптимально розв'язувати складні питання власної життєтворчості з досягненням індивідуальних і суспільних цілей (І. Бех [36]). З огляду на соціальні функції освіти цей ракурс аналізу педагогічного процесу визначав основні завдання навчання і виховання підростаючого покоління, підґрунтям яких слугував виховний ідеал. Йдеться про становлення такої особистості, яка здатна в когнітивно-аксіологічній єдності не тільки здобувати знання і виробляти уміння, а й творити національну історію з урахуванням етноментальних настановлень та етико-моральних поглядів, таким чином оновлюючи систему уявлень про власне майбутнє та розширюючи можливості для реалізації потенційних здатностей, ініціюючи власну активність.

Беззаперечним є визнання значущості впливу моделі етнічного буття на освіту і школу, адже соціальне самовідтворення етносу, за висловом Л. Ходанич, відбувається завдяки дії культурних констант [596]. А звідси логічно припустити, що ідея суб'єктності на початку XX ст. у досліджуваному краї могла існувати лише в тих межах, які акумулювали сприймання ролі особистості в суспільному бутті та вимоги до неї в межах історико-політичної й культурно-ідейної реальності.

Прагнучи відтворити еволюцію поглядів на суб'єктність особистості, не можемо оминати і внеску письменників та поетів краю (М. Підгірянка, В. Гренджа-Донський, О. Маркуш, О. Черкасенко та ін.) у розвиток освіти.

Вони спричинилися до цього завдяки активній участі в процесах навчання та виховання, бо своєю творчістю формували матрицю соціалізації дітей та молоді, прямо й метафорично передаючи настанови підростаючому поколінню. Зокрема, у вірші О. Черкасенка, зверненому до пластунів, чітко визначено засадничі орієнтири життєвої мети, яку можемо розглядати як програму життєвого самовизначення юнаків: «Не зломим ми своїх присяг: Веде нас гордо вільний стяг До Щастя, Слави і Свободи!» [437, с. 8]. Ідея свободи у творах закарпатських авторів звучить як заклик до молоді бути готовими будувати вільну Україну, окреслює вимоги до особистості: бути творцем історії своєї Батьківщини, реалізовувати державотворчу ідею. Це в котре підтвердило, що настановлення культурно-освітніх діячів стосувалося атрибутивних ознак суб'єктності особистості у зв'язку з виявом нею патріотизму, служінням рідному краю та своєму народові.

Отже, аналіз історико-наукового дискурсу західноукраїнських педагогів, громадських та культурних діячів засвідчив їхню значну зацікавленість постановкою та пошуками шляхів розв'язання провідних проблем освітньої галузі. Суспільно-політичний контекст існування цих територій у межах інших держав викликав гостру потребу національного відродження й утвердження етноідентичності міжпоколінних зв'язків, що не могло не позначитися на ідеєвій спрямованості їхніх поглядів. Проте з-поміж загальнопедагогічних питань актуальними були й зауваги щодо створення таких умов для навчання і виховання, завдяки яким і з опертям на які можливе становлення особистості, здатної бути активним учасником суспільних перетворень, творцем майбутнього української держави. Незважаючи на мозаїчність уявлень про суб'єктнісну сутність учнів, тогочасні педагоги й організатори освіти, натхненні ідеєю свободолобності, патріотизму та прагнення «здобувати кращу долю», визнавали потребу спонукання особистості до самоактивності в навчанні та вихованні, боротьбі за національні цінності та інтереси.

3.2.2. Погляди на суб'єктнісну сутність школяра в матеріалах Першого Українського Педагогічного Конгресу (1935)

Попередньо з'ясовано, що інтерес до суб'єктності школяра не новомодне віяння часу, а тривала наукова традиція дослідження ролі особи в суспільному, політичному, громадському, націо- та державотворчому процесах, а отже, і підготовки підростаючого покоління до життя в конкретних умовах суспільного буття. Історія генерування ідеї про суб'єктність особистості школяра у вітчизняній науковій спадщині актуалізувала наш науково-дослідницький інтерес до матеріалів Першого Українського Педагогічного Конгресу (1935 р.). Адже їх аналіз у площині осмислення суб'єктної сутності школяра може стати частиною доробку створення вітчизняної педагогіки суб'єктності та забезпечення транспективності знання про школяра як суб'єкта навчання, виховання й розвитку.

Відтворення інтелектуальної історії вітчизняної освіти не мислиме без звернення до основних ідей та постулатів, які стали предметом активного обговорення на Першому Українському Педагогічному Конгресі [423]. Проголошені на ньому тематичні повідомлення спонукали до наукового пошуку сучасних істориків педагогіки. Зокрема, громадсько-педагогічні ініціативи, які формувалися в Галичині на початку ХХ століття, вивчав Д. Герцюк [157], основні підходи до формування цілісної концепції національного виховання зацікавили Т. Завгородню, О. Драпак і Б. Козак [206], провідні ідеї, які стали орієнтиром у визначенні завдань виховання під сучасну пору, висвітлили М. Чепіль [619], Б. Ступарик [554]. Аналізуючи історіографію розвитку педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України першої третини ХХ століття, науковці не оминають увагою цей освітній форум (І. Стражнікова), який «дав незвичайно багато цікавого, повчаючого й цінного матеріалу з виховної ділянки» [423, с. 1]. Не тільки дослідники історії педагогіки опрацьовують основні ідеї конгресу, зазначаючи «його багатогранність і небуденну історичну значущість» [553, с. 295], – тематика

окремих рефератів стала предметом ґрунтовного аналізу філософів (Н. Гапон [154]).

Віддаючи належне ідеям українотворення в контексті українознавчої концепції виховання, проголошеним на Першому Українському Педагогічному Конгресі, акцентуємо й на розумінні ролі активності й ініціативності молоді в розбудові громадянського суспільства, що визначає її діяльне ставлення до процесів державотворення й, безперечно, відкриває перспективи для дослідження ідеї суб'єктності особистості.

Підготовка і проведення Першого Українського Педагогічного Конгресу (1935 р., м. Львів) має складну історію. Вона пов'язана з конкретно-історичними подіями початку ХХ століття, основними проблемами розвитку вітчизняного (національного) освітнього простору та дискусіями, які розгорнулися навколо актуальних питань становлення українського шкільництва, а особливо національного виховання молоді. Потреба визначення його стратегії, наукового обґрунтування та конкретного втілення провідних ідей в тогочасних умовах була ініційована Товариством «Рідна школа» (див. Додаток 3). В інавгураційній промові на першому пленарному засіданні Українського Педагогічного Конгресу (2 листопада 1935 р.) проф. І. Галущинський так окреслив його завдання: «устійнити виховання нашої молоді» [423, с. XXIV] та висловив надію, що «його учасники, розуміючи вагу часу та свої завдання, вживуть усіх своїх моральних та інтелектуальних сил, усіх своїх здібностей, щоби намітити напрямні національного виховання» [Там само, с. XXV]. З огляду на пріоритет означених питань водночас констатуємо, що вони не були відірвані від розуміння важливості забезпечення активної позиції вихованців у ставленні до вимог та зразків поведінки, потреб української суспільності.

Ідея проведення «Шкільного Конгресу» зародилася ще 1914 року, але не була втілена у зв'язку з початком першої світової війни – «воєнної бурі», як її назвав головуючий на першому засіданні ініціативного комітету Педагогічного Конгресу 7 лютого 1931 року д-р О. Макарушка. У зв'язку з великою перервою

в роботі над тематикою рефератів, їхні назви та зміст вирішено було ретельно обговорити, передискутувати й апробувати, а окремі – «призначити евентуально на контрреферати» [423, с. X]. Те, що сам Конгрес відбувся лише 2–3 листопада 1935 року, вказує на відповідальний підхід її організаторів до відбору проблемних, дискусійних тем науково-практичного спрямування, які б охопили всі аспекти теорії і практики виховання.

Тривалий етап обговорення актуальних тем, створення «Комісії для устійнення рефератів» відображає пошук такого кола питань, які б забезпечили цілісне бачення особливостей організації національного виховання молоді. Молодь розглядали водночас із позиції суб'єкта й об'єкта виховання. Зокрема на черговому засіданні рефератової комісії – 20 квітня 1931 року – зважували можливість виступу С. Левицького з рефератом «Молодь як суб'єкт і об'єкт виховання» [423, с. XI]. На жаль, після тривалої перерви засідання ініціативної групи продовжилися тільки в травні 1934 року. І, як засвідчує історія підготовки Конгресу, у подальшій роботі питання суб'єктності молоді окремо не порушували. Однак, як засвідчують виголошені доповіді, увага до її активності у виховному процесі відбила прогресивність поглядів педагогів і громадських діячів минулого століття до тих питань, що постають на сучасному етапі становлення шкільної системи як найбільш актуальні – навчання і виховання особистості, здатної бути творцем себе, перетворювати навколишню дійсність, бути вільною в зроблених виборах і відповідальною за них, реалізовувати особистісні ресурси у відповідному розвивальному середовищі, включатися в діяльність, що сприяє смислотворенню тощо. Отже, саме в минулому столітті цілісно оформилася ідея суб'єктності (загалом) та була екстрапольована на розвиток суб'єктності школяра.

Зупинимось на змісті тих рефератів, у яких презентовано або іноді тільки позначено погляди на активну природу особистості, потребу розвитку її суб'єктності. Зважаючи на те, що категорія «суб'єктність» у досліджуваний період ще не використовувалася, її маркерами в текстах рефератів для нас стали слова та їхні синоніми, що втілювали уявлення про самотійність,

ініціативність, креативність, відповідальність та свободу, а також вказівки на врахування у виховній діяльності активності школяра, його потенційних та інтенціональних проявів.

У рефераті С. Балея «Психологія характеру» наголошено на важливості аналізу проявів особистості не тільки з погляду її поведінкових стратегій, а й з урахуванням внутрішніх мотивів, настановлень, інтенцій. Автор вказує на важливу роль виховання й самовиховання у формуванні характеру та окреслює смислове поле його розуміння в структурі особистості. Аналіз буденних (життєвих) підходів до з'ясування сутності цього феномену уможливив дійти висновку про наявність у них суб'єктної складової оцінки характерологічних властивостей людини. С. Балею підходить до «розуміння характеру як здатності до самоконтролю, до підчинення своєї волі раціональним принципам» [423, с. 5]. Однак таке бачення можливе в його інтерпретації лише за умови «природної відпорності..., гранітності самого ядра психічної конструкції» [Там само, с. 6], що вказує на вплив зовнішніх і внутрішніх чинників у становленні базових основ особистості та гіпотетично передбачає наявність активного початку у виробленні власної системи ставлень людини до суспільства, інших людей, самої себе. З наукового погляду, характер, за С. Балеєм, постає в контексті понять «особи» і «особовості» (їх взаємозв'язок у різних наукових концепціях, як він вказує, відрізняється), і краще не в єдності й цілісності (не відкидаючи цього), а з позиції формування конкретних рис за допомогою спеціально розробленої програми для різних вікових періодів. Окреслене дає підстави стверджувати, що висловлені С. Балеєм тези позначали проблемність дефініції характеру, водночас окреслили важливі моменти співпраці педагогів і психологів на шляху реалізації цілей виховання. Представлені ним експериментальні методики й підходи до формування рис характеру засвідчили необхідність не тільки ознайомлення з вимогами суспільства до особистості, а і її активне залучення до привласнення загальновизнаних норм, вироблення ціннісно-сислового ставлення до них.

У дискусії щодо виголошених тез ідею суб'єктності підтримав д-р М. Скорик. Він висловив думку, що «молодь хоче жити своїм життям і творити нове життя» [423, с. 198], а отже, здатна оцінити власні потреби та можливості їх реалізації, тобто бути суб'єктом виховання, ініціативним, самостійним, відповідальним. Інші учасники дискусії підтримали актуальність порушених питань та необхідність їх подальшого вивчення, конкретизації зусиль виховників у становленні рис характеру молоді, місця в них різних методів виховання.

Психологічну тематику продовжено в рефераті В. Метельського «Спроба психічної характеристики української дитини» [423, с. 192–194]. На основі емпіричного дослідження психічних функцій він встановив відмінності в когнітивних процесах дітей різних регіонів Західної України. Відтак зроблено висновок про важливість «побудови нової життєздатної школи, пристосованої до психіки української дитини, але з яким поглядом на потреби сучасного життя і його вимог» [Там само, с. 194]. По суті, у доповіді визначено потребу диференціації та індивідуалізації навчання, що ґрунтується на врахуванні «психічних спроможностей людини» (вроджених диспозицій), за словами автора, а також зовнішніх обставин. Цей факт відображає, у нашому баченні, актуальність сприймання школяра як суб'єкта навчання й розвитку. Водночас підхід до побудови навчального процесу для дітей із різними типами психічних структур, запропонований у рефераті, далекий від науковості. Висловлені ж В. Метельським зауваги щодо важливості для виховника знати ідеал виховання й людський матеріал розглядаємо як спробу визначити головні завдання в процесі організації педагогічної співдії – об'єктивна оцінка можливостей дитини для максимального розкриття її потенціалу.

У контексті предмету нашого дослідження – суб'єктності особистості школяра – викликає інтерес реферат Я. Яреми «Українська духовість у її культурно-історичних виявах» [423, с. 17–84]. Важливість проголошених положень була безсумнівною, позаяк у них розкриті підвалини національного виховання молоді. Адже автором були чітко структуровані ознаки української

духовості та визначені основні завдання школи в соціалізації молоді на засадах української ментальності. Історія як «вчителька життя», у баченні Я. Яреми, сприяє самопізнанню та відкриває «головні напрямні для виховання дальших поколінь» [423, с. 17]. У цьому контексті він звертається до поняття «духовість». Як зазначає Н. Гапон [154], духовість можна пов'язувати зі зрілістю, мудрістю, коли через випробування людина здобуває життєвий досвід та глибоке розуміння буття, а відтак стає суб'єктом пізнання, волі й дії.

Окреслені Я. Яремою дихотомічні ознаки ментальності не окремого суб'єкта, а народу як суб'єкта – соціальної психіки, містять вказівки на суб'єктні прояви, у яких закладено внутрішньо та зовнішньо детерміновані паттерни поведінки, дій, ставлень, сприйняття світу та себе в ньому. На жаль, зроблені автором висновки були не на користь суб'єктності українського народу (переважання рис однобічно інтроверсійного типу). На це є об'єктивні підстави: тривала історія пригноблення українськості, підпорядкованість не могли не позначитися на українській духовості. Однак не менш важливою є й історія боротьби українського народу за власну державу, школу, мову, духовні традиції, що не можна розглядати поза суб'єктністю.

Очевидно, що проголошені положення відкривали перспективи для якісних змін в освітньо-виховній діяльності навчальних закладів, де національне виховання сприяло б розвитку суб'єктності особистості. Саме на це звернув увагу в дискусії над рефератом С. Шах. Інтроверсійність як домінантний психомеханізм потребувала урівноваження з екстраверсією. С. Шах стверджував, що «це для нашої теперішньої молоді не буде навіть ніякою новістю, бо молодь сама вже вирішила цю проблему – у напрямі екстраверсійнім» [423, с. 202], адже, на думку Я. Яреми, зовнішній і внутрішній поступи один від одного залежні, гармонійно доповнюються й роблять людську істоту цілісною, повновартісною.

Засади розвитку суб'єктності були розкриті в рефераті Я. Кузьміва «Напрямні національного виховання» [423, с. 181–184, 222–223]. Визначені ним етапи виховання яскраво демонструють розуміння потреби не тільки сприяти

засвоєнню дитиною культурних вартостей, а й актуалізацію її здатності виявляти активність. Йдеться про необхідність дати дитині можливість розуміти й користуватися готовими «культурними добрими», що їх витворили попередні покоління, водночас культивуючи в ній потребу самій творити нове. Отже, розумова активність дитини в засвоєнні цінностей виховання поєднувалася, у баченні автора, з проявом творчого ставлення до дійсності. Суб'єктнісний контекст виховання конкретної особи Я. Кузьмів пов'язує з основами національного виховання, адже людина не існує поза суспільним буттям. Зокрема, він вказує: «коли усвідомимо собі, що йде тут про витворення нового типу людини, – типу, що вивінуваний у максимум побажаних, корисних (фізичних і психічних) прикмет, людини, що кормиться дорібком минулих поколінь, що свідомо свого духовного зв'язку з ними, людини, що творчим зусиллям помножує й поглиблює національну культуру і вносить її цінності у всесвітню культурну скарбницю, – тоді буде ясно, що національне виховання у своїй найглибшій суті – це творення й безупинне досконалення нації» [423, с. 183]. Як бачимо, визначений змістовий складник виховання відображає декілька атрибутів суб'єктності – ініціативність, креативність, самостійність, що об'єднані системоутвірною одиницею – активністю. Як В. Метельський і Я. Ярема, Я. Кузьмів особливу увагу звернув на використання адекватних методів, які відповідають психічним особливостям дитини, а отже, можуть бути адекватними до її інтенцій та здатностей.

Резолюції й постанови Першого Українського Педагогічного Конгресу не оминули питання суб'єктності особистості. Зокрема, у сфері суспільного виховання визначено, що «розвиткова тенденція теперішньої доби домагається від виховників української молоді, щоби пробуджували і плекали в неї ті психічні диспозиції, які є основою зовнішньої активності» [Там само, с. 227–228]. У справі духового виховання наголошено на необхідності підведення психологічного підґрунтя під систему впливів на дитину, запровадження інституції шкільного психолога для шкіл «Рідної школи», ведення індивідуальних карт із характеристикою основних рис дітей. Цей аспект

окреслив важливість психолого-педагогічного погляду на особистість, що розвивається, навчається й виховується, для максимального розкриття її суб'єктної природи, де вихователь «пробуджує» суб'єктність особистості вихованця. Отже, актуальні завдання тогочасного виховання, зокрема здатність реалізовувати себе, бути агентом власного життя й діяльності не втратили актуальності до тепер.

Проведення Першого Українського Педагогічного Конгресу стало визначною подією для освітянської громади, що прагнула відродити українську національну школу, визначити стратегічні завдання виховання молоді на засадах українських традицій, української духовості. Виголошуючи основні ідеї теорії та практики національного виховання, його учасники виявили інтерес до залучення самої молоді в цей процес, врахування психологічного складника в розробці оптимальних програм виховання, необхідності реалізовувати диференційований та індивідуалізований підхід до вихованців, активної співпраці виховників і психологів.

Зміст проголошених рефератів та аналіз дискусій над ними дає підстави стверджувати, що питання суб'єктності особистості школярів окремо не розглядалися, але стали важливим компонентом дослідницьких проектів доповідачів. Адже вивчаючи українську історію, роль особистості в ній, визначаючи на основі цього перспективні завдання та напрямні національного виховання, важливо порушити питання творення й самотворення нації, здатної захищати свої культурні цінності. У таких умовах увага до суб'єктності особистості молоді видається нам особливо актуальною.

Висновки до розділу 3

Проведене дослідження суб'єктнісних аспектів науково-педагогічного дискурсу педагогів, громадських та культурно-освітніх діячів Наддніпрянської України та західноукраїнських земель уможливило такі висновки:

1. Школяр як суб'єкт життєздійснення не може розглядатися поза контекстом суспільно-політичних, соціально-економічних змін та державної освітньої політики, на якій позначилися масштаби історичних подій та панівні ідеологеми.

2. Початок століття характеризувався переважанням авторитарної освітньої системи з її безсуб'єктним сприйманням школярів. Однак проникнення передових ідей та реформаторського руху позначилося на поглядах прогресивних українських педагогів, фундаторів освіти, які прийняли дитиноцентричну парадигму та визначили можливості її реалізації. Кореляти суб'єктнісної тематики віднаходимо в дискурсі виступів учасників Київського педагогічного з'їзду (1916 р.). Це визнання потреби активізувати діяльність школярів з урахуванням індивідуальних особливостей, сприяти їхній самодіяльності (самоактивності).

3. У добу Визвольних змагань (1917–1920 рр.) педагоги та освітньо-громадські діячі окреслили суб'єктнісну проблематику у вимогах побудови школи, здатної забезпечити становлення підростаючого покоління вільними, самодостатніми, відповідальними, активними учасниками націо- та державотворчих процесів. Тому особливу увагу приділяли створенню активно-діяльного виховного середовища та використанню активних методів і форм роботи з учнями.

4. Незважаючи на фрагментарність згадок та мозаїчність уявлень про суб'єктнісну сутність вихованців, західноукраїнські педагоги, громадські та культурні діячі порушували питання спонукання школярів до самоактивності в навчально-пізнавальній діяльності та самовихованні, адже апелювали до потреби їх виховання в дусі активної участі в суспільних перетвореннях, боротьби за національні цінності з огляду на патріотизм та свободолобність українського народу.

Основний зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [123; 126; 127; 130; 133; 142–143; 145; 149].

РОЗДІЛ 4

СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

В ІДЕЄГЕНЕЗІ ВІТЧИЗНЯНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

20–90-х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ

Провідним завданням цього розділу стало визначення місця суб'єктності особистості школяра в ідеєгенезі вітчизняного педагогічного дискурсу радянського періоду (1920–1980 рр.) та на етапі побудови незалежної української держави (1990-ті рр.). Розглянуто трансформацію суб'єктної проблематики з огляду на освітні реформи досліджуваних періодів, що визначило зміст суспільно-особистісного, освітньо-наукового та учнівського профілів суб'єктності. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра проаналізовано з огляду на теоретико-методологічне обґрунтування умов ефективної реалізації завдань навчання і виховання підростаючого покоління, освітнього ідеалу та у зв'язку з педагогічним новаторством. Основні зміни у ставленні до суб'єктних проявів школярів окреслено з урахуванням внутрішнього поступу в розвиткові педагогічної науки та психолого-педагогічної аргументації позиції школяра під час організованого засвоєння соціокультурного досвіду.

4.1. Репрезентація атрибутів суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі радянського періоду

4.1.1. Дитина як предмет дослідження у вітчизняній науці 20–30-х років XX століття

Реформаторські ідеї, які виникли у вітчизняному освітньому просторі наприкінці XIX – початку XX століття, продовжені і втілені в науково-педагогічній теорії та шкільній практиці 20–30-х років. Разом із завданнями школи, які постали внаслідок проголошених радянською владою нових цілей

освіти («нова людина»), дитиноцентричні тенденції не втратили популярності, а навіть були визнані актуальними з огляду на культурно-освітню ситуацію краю. Це, своєю чергою, забезпечило подальші пошуки в царині актуалізації *педологічних досліджень*, започаткованих ще на початку століття [304; 370; 607; 609], та водночас сприяло *творенню нових педагогічних напрямів, течій, шкіл*, у яких прогресивні педагоги віднаходили власне бачення істинної сутності реалізації загальноосвітніх завдань [559].

Активна розробка питань цілісного погляду на дитячий розвиток та можливість його забезпечення в оптимально організованому для цього середовищі навчання і виховання відбивала інтегральний підхід до розгляду дитини, її осмислення у вимірах філософії, педагогіки, психології та медицини. Але міждисциплінарна роз'єднаність спонукала представників наукових кіл спрямувати зусилля на створення обґрунтованої синтезної теорії, якою стала педологія (як взаємоперехід людинознавчих наук у площину одна одної), а відтак втілити її в практику роботи навчальних закладів. Із цією метою створено спеціальні лабораторії та дослідницькі інституції. Зокрема, упродовж 1921–1922 рр. в Україні почали діяти Київський науково-педологічний інститут (президент С. Ананьїн), реорганізований надалі в науково-дослідну кафедру педології, Одеський педологічний інститут (очолював М. Тарасевич), кафедра педології в Харкові (за сприяння викладачів і декана факультету соціального виховання ХІНО О. Попова) [653]. Підтримку педологічних досліджень на державному рівні засвідчило розроблення в листопаді 1921 року спеціального положення про особливості організації досвідно-педологічних станцій в УСРР [438], зокрема центральної – в Харкові та місцевих – у Києві, Одесі й Катеринославі (Дніпрі).

Ідеї педологів (П. Блонський, О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський та ін.) відображали прагнення побудувати навчання і виховання з огляду на складноорганізовану детермінованість проявів особистості та водночас емпірично доведену зумовленість її активності. Підтвердженням цього стало розповсюдження експериментальної педагогіки та

психології, зацікавленість результатами дослідження пізнавальних психічних процесів, інтересів дітей, їхніх індивідуальних особливостей та задатків, загалом онтогенезу психічного розвитку.

Не менш важливою вважаємо практико-орієнтовану спрямованість педології, адже з-поміж її завдань виокремлювалися питання медико-психологічної допомоги дітям з урахуванням результатів вивчення взаємозв'язків між їхнім психічним і соматичним здоров'ям. Саме це визначило розподіл процесних аспектів педологічних досліджень у відділах нормального та дефективного дитинства, виокремлення кабінетів соціальної педагогіки та лікарсько-педагогічних. Педологія, на думку Г. Костюка, «потрібна нам не як наука заради науки, а для практики. Для цього педологія має дати нам правильне наукове розуміння розвитку нашої дитини, його законів, вікових особливостей» [419, с. 7].

Отже, проблеми дитинства як широке дослідницьке поле набули в досліджуваний період нового змісту. Він був пов'язаний як із теоретико-методологічними питаннями, так і з проваджуваною освітньою політикою та соціальним запитом на діяльність освітніх закладів. У цей період з'явилися теоретичні розвідки щодо засадничих питань педології як науки [28; 41; 98; 418; 419], можливостей у межах цього підходу забезпечити всебічний розвиток особистості завдяки діяльності осередків педологічної служби в школі [193; 211; 217; 537].

Назагал історія становлення педології засвідчила, з одного боку, еволюційний характер її розвитку, поступове уточнення методологічних засад цієї наукової галузі, зокрема предмету, мети й основних завдань, та обґрунтування методів практичної роботи [49], а з іншого – була визнана складною й суперечливою через вплив суспільно-політичних, соціально-культурних і педагогічних детермінант та співіснування політичних домінант і новаторства в педагогіці [653, с. 8–9] (визнаємо, що симультанність педології, цілісно-ціннісного сприймання дитини та форм і методів виховання «нової

людини» як соціального запиту була притаманна лише ранньорадянському періоду).

Водночас зауважимо, що у 20-ті рр. XX ст. всезагальне стрімке поширення педології було обтяжене переважанням біогенетичної та рефлексологічної концепції дитячого розвитку. Це, зрештою, призвело до доволі спрощеного розуміння психічних функцій, переоцінки спочатку ролі біологічних, а відтак кардинального повороту в бік визнання пріоритетними соціальних чинників у детермінації дитячих проявів. З огляду на характерний для цього періоду примат соціального виховання як концепції освітньої політики та особливого підходу до організації системи освіти в УСРР («Декларація Народного комісаріату освіти УСРР про соціальне виховання дітей» (1920 р.) [174]) відбулося поступове нав'язування педологам класово-політичного контексту розгляду проблем дитячого розвитку, їхньої переорієнтації з питань індивідуального підходу до дітей на оцінку колективних форм їхньої співдії (О. Залужний [212]). Курс на педагогізацію—психологізацію педагогічного процесу на засадах рефлексії інтегрально-цілісних методологічних положень теоретиків [49, с. 6] та практичного втілення адаптованих зарубіжних і самостійно розроблених вітчизняних методів дослідження дітей, а також форм супроводу їх розвитку, замінила «політизація та ідеологізація» виховання [560], особливо після знищення педології.

Позаяк ця наукова галузь у дослідженнях істориків педагогіки та психології отримала різні оцінки – від визнання до нівелювання, апелюємо до висновування О. Сухомлинської, з якою погоджуємося в тому, що у 20–30-ті рр. XX ст. педологія зумовила розвиток вітчизняної педагогічної науки зі своїм об'єктом і предметом, якими стала дитина з позиції різних проявів її життєдіяльності [365]. Це розширило й науково збагатило педагогічний дискурс дискусіями навколо теоретико-методологічних питань дитячого розвитку, його вивчення та практичного втілення отриманих результатів у діяльність шкіл. Крім того, визначило вектор наукового обґрунтування природи дитячої поведінки, прийомів її розвитку чи корекції, що лягло в основу

навчальних видань для педагогічних технікумів, вищих педагогічних навчальних закладів.

Побіжно торкаючись загальних питань становлення та втілення педологічного підходу, зосередимося лише на тих моментах, які уможливають виокремлення в спадщині представників цього напрямку умов або хоча б окремих положень, у яких простежено увагу до суб'єктності особистості школяра. Проте одночасно погоджуємось із беззаперечним фактом звертання вчених до індивідуальності, своєрідності та неповторності особистості дитини, її потреби в реалізації потенційно зумовлених властивостей у відповідному середовищі.

Розгляд цих питань передбачив окреслення сутнісних характеристик педології, як-от: її предмету, функцій та методології. Віковий підхід як провідний скеровував педагогічний процес на вибір адекватних програм та методів навчання і виховання, створення відповідного середовища для закладання основ поведінки дитини, її виробничо-творчих знань та умінь, якісних змін у її діяльності. Досліджуючи співвідношення фізичного і психічного розвитку дитини, педологи констатували, що її усвідомлена, вольова, планова поведінка, культура волі, творча уява та розумова ініціатива виникають під час активного засвоєння світу, діяльного ставлення до зовнішнього середовища [385]. Але все це в їхньому розумінні уможливлювалося завдяки педологічній культурі педагогів, цілісному погляду на дитячі прояви, визначенню місця спадкового й набутого в забезпеченні вікового поступу та ролі активності в цьому процесі. Зокрема, акцентуючи на біо- і соціогенетичному підходах, А. Залкінд вказував на важливість урахування того, що людина є результатом своєї власної історії розвитку, де вплив середовища і спадковості опосередковується здатністю особистості сприймати, усвідомлювати та діяти [417, с. 41], однак з урахуванням впливу соціальних умов.

Важливим чинником вікових змін, які віддзеркалювали поступ у щораз більш виражених самостійності, дослідницькій поведінці, ініціативності

дитини, у розумінні автора, постала її соціальна активність. Вона вже в дошкільному віці оцінювалася А. Залкіндом у контексті участі дитини в організації педагогічного середовища й життя. А в підлітковому пов'язувалася з підвищенням рівня протестності, демонстративності, суперечливого самоствавлення з огляду на процеси самоусвідомлення. Підтвердженням цього стала пряма вказівка на роль підліткових об'єднань у реалізації потреби в самовираженні, не завжди просоціальної: «Підлітки шукають у колективі можливість виявити свою силу, показати себе, а іноді надати організований опір дорослим» [417, с. 194]. Підходити до описаного можна по-різному. Однак уважаємо, що увага до соціальної поведінки, зумовленої особистісним зростанням, сприяла (звісно ж, без ідеалізації) виокремленню її особливого статусу в життєздійсненні молодого людини, зокрема, і в контексті розгляду феномену суб'єктності. Водночас її роль як спонукального компонента самопрояву містила вказівку на два різноспрямовані типи – соціально схвалюваний (активно-ініціативний, або «будівник») та засуджуваний (протидія, самоствердження за типом «бунтівника»).

Критикуючи протиставлення в працях педологів «середовища» та «дитини», П. Блонський висунув ідею активності особистості як обов'язкової умови психічного розвитку. Взаємодія з довкіллям не відбувається як контакт двох світів. У розумінні науковця, «дитина – член того самого середовища і живе в ньому. Вона – член того середовища, у якому росте і розвивається. До впливів довкілля дитина не завжди ставиться пасивно: одним вона опирається, бореться з іншими, йде на зустріч третім тощо. Дитина – активна істота» [42, с. 48]. На цьому акцентував і Л. Виготський, стверджуючи, що «та чи інша ситуація, її вплив залежать не тільки від змісту самої цієї ситуації, але і від того, наскільки дитина розуміє або осмислює цю ситуацію» [101, с. 77–78].

Переконані, що із цієї позиції самовияв особистості постав як наслідок сприймання й оцінювання нею зовнішнього світу, як та інформаційна реальність, що вимагала не лише пристосування, але й активного засвоєння, що, зрозуміло, привернуло увагу педологів до проблем інтелектуальної

активності. Її розвиток вони пов'язали з поступовим зростанням критичності мислення, дослідницьким характером дій дитини, формуванням у неї власних оцінних суджень щодо середовища. У результаті проведеного експериментального дослідження П. Блонський виокремив основні чотири типи дітей за критерієм ставлення до завдань та розумової діяльності. Йдеться про примітивний, пересічний (середній), вищий та патологічний типи. Серед них лише вищий тип найоптимальніше відповідав ознакам інтелектуальної суб'єктності. У його описі презентовано ініціативне, самостійне, усвідомлено-творче виконання роботи. Адже діти, які належали до нього, «працюють вищою мірою спонтанно і спокійно, ставлячи питання в незрозумілих ситуаціях і самостійно контролюючи себе, з усвідомленням мети і попереднім загальним орієнтуванням загалом» [40, с. 178–179]. На думку П. Блонського, це саме той тип робітників, до якого школа повинна розвивати своїх вихованців, у такий спосіб, окреслюючи суб'єктнісний профіль ідеального школяра в цільових освітніх настановах.

Однак серед представників педологічного напрямку були й ті, хто орієнтувався у своїх наукових поглядах та експериментальній роботі на *двофакторну* теорію дитячого розвитку, тобто аналізував особливості співдії біогенетичних та соціозумовлених впливів. Йдеться про О. Залужного. У його розумінні особистість є реальністю, що живе й діє, а отже, не може розглядатися як абстрактний, відірваний від життя і психічних проявів об'єкт. Напрямок своїх педагогічних пошуків О. Залужний окреслив так: «поведінка дитини або дитячого колективу так, як вони спостерігаються нами в житті, у процесі взаємодіяння факторів оточення та біологічної структури дитини в їхньому нерозривному зв'язку» [211, с. 64]. Зауважимо, що таким чином автор констатував умови, у яких і завдяки яким реалізується дитяча активність, але саму її (власно ініційовану активність) до уваги не брав. У педагогічних колах О. Залужний більше відомий як розробник теорії дитячого колективу («педагогіка колективу»), що відбилося в його поглядах на природу дитини, її можливості реалізувати потенційну здатність стати особистістю.

Головний акцент у педологічних ідеях *педоцентричного* спрямування (Я. Мамонтов) зроблено на можливості дитини мати «право» [333] у формі індивідуального самовизначення. З огляду на це питання саморозвитку та самоздійснення особистості розглянуто в контексті зумовленості зовнішніми та внутрішніми чинниками (інтереси дитини, її психофізіологічні особливості) з акцентом на реалізації принципу природовідповідності. Його реалізація в соціо- і культуровідповідному просторі спонукає дитину пізнавати світ і себе в ньому, вільно відшукувати сфери для самовияву за умови педагогічного оптимізму вихователів (принцип гуманізму).

Оскільки класичний підхід до осмислення засадничих питань дитячого розвитку переважав у вітчизняному педагогічному дискурсі досліджуваного періоду, звернемося до аналізу його вихідних ідей для пошуку в них стрижневих положень суб'єктної проблематики. На переконання І. Соколянського, представника Харківської школи педології, основним предметом педагогіки є поведінка людини. Під впливом дії двох чинників – біологічного (організм) і соціального (середовище), вона потребує скерування в напрямку поступового ускладнення діяльнісного компонента, детермінованого можливостями його реалізації. Потрібно віддати належне авторові, який усвідомлював важливість опертя в пропонованих дітям завданнях на їхні вікові особливості та ланцюгово побудовану боротьбу між «хочу, але ще не можу це зробити», «хочу й можу», «хочу і роблю», «хочу й роблю». Особливо він наголошував на потребі здійснення «задуманого й можливого» в слушній ситуації, адже «наявність можливості акту це одно, а потреба обов'язкової його реалізації у відповідних умовах – це інше» [538, с. 11]. Отже, зважаючи на розуміння механізму поведінки, І. Соколянський визначив завдання педагогіки на останньому етапі: «формування непереможної потреби реалізації своїх можливостей потрібні моменти життя й діяльності», – і далі констатував, що «будь-яка потреба може перейти в пристрасть. Не вадитиме соціально-цінні потреби перетворити в пристрасть. Виховання першої-ліпшої потреби реалізувати свої можливості (якщо вони є, звичайно) і перетворення будь-якої

потреби в пристрасть способами педагогічними цілком і безумовно можливі при наявності відповідних умов» [538, с. 11], якими він уважав кваліфікованого педагога, достатньо організоване середовище та біологічно цілісний організм особистості.

Як бачимо, розвиток вихованців, за І. Соколянським, можливий у разі такої організації зовнішніх умов, у яких педагогічно доцільними засобами стимулювався прояв адекватних для кожного віку рис і властивостей. Викликання поведінкових реакцій у його інтерпретації постало як результат організованого дорослим перебігу розгортання психофізичних функцій дітей. Чи виокремлювалася в цьому контексті суб'єктнісний складник самоздійснення вихованців? Відповідь на це запитання крилася в поглядах автора. Рефлексолог І. Соколянський виявляв значну зацікавленість об'єктивним вивченням поведінки людини, прагненням використати уявлення про рефлекси в поясненні явищ її соціального й духовного життя. У цій ситуації предметом дослідження визнавали не особистість вихованця, а його поведінку як комплексну систему, на жаль, мозаїчну.

Означене констатувало зближення рефлексології та біхевіористичної теорії, з одного боку, та спричинило механічне перенесення висновків природничих наук на педагогіку, з іншого, звузивши, зокрема, спектр розгляду особистісної детермінації проявів вихованців. Адже явна спрямованість на конкретні реакції дітей визначала переважання редукціонізму в поясненні природи їхньої активності. А цілісна концепція дитинства як предмет педології не отримала свого розвитку, тому й не могла в тогочасних умовах забезпечити дійсну системність педагогічного знання про вихованців. Чи то незрілість (недостатня сформованість) цієї наукової галузі / наукового, а радше, інтелектуально-професійного руху [25], чи то методологічно суперечливі положення завадили вибудувати цілісну теорію розвитку дитини та забезпечити конструктивний підхід до її втілення в практику діяльності школи. Динамізм подій, на які повинна була відреагувати й педологія, створили недостатньо сприятливі умови для її фундаменталізації, а також її інституціалізації в межах

тієї держави, запити якої поряд із науковим інтересом ставали предметом спеціального розгляду. Однак у загальному ідеєгенезі уявлень про дитину комплексна (але не синтезна, інтеграційна) міждисциплінарність стала однією з детермінант розуміння закономірних зв'язків між функціональними, а не структурними аспектами дитячих проявів. Приймаємо запропоноване Е. Байфордом уявлення про педологію стосовно того, що вона «була феноменом своєї епохи – початку ХХ століття» [25, с. 53]. Наукові шукання стали ознакою цього періоду. Тому вважаємо, що суб'єктнісна проблематика постала в них як *неявне знання*, яке *передбачалося*, але не було ще достатньо усвідомленим, сфокусованим і розвиненим.

Стратегія «легітимізації» педології в радянському суспільстві, зрештою, завершилася невдачею. «Шкідливість» втілених ідей отримала оцінку в Постанові ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросів» від 4 липня 1936 року [380]. Однак висновування педологів не були втрачені. У подальшому вони розвинулися поокремо – у межах психології та педагогіки. Ці наукові галузі надалі зазнавали тотального контролю з боку держави та вимушені були обґрунтовувати свої засадничі положення у сфері освіти та науки з огляду на ідеологеми партійної політики. Водночас вони не втратили, а навіть посприяли виникненню інновацій, опертих на інтелектуальний потенціал вітчизняних учених і педагогів, які в складних суспільних умовах розглядали дитину в усій суперечливості її проявів.

Як уже зазначалося, початок ХХ ст. привніс у розвиток наукових галузей *експериментування*. Його застосування стало проривом для природничих наук, фізіології та психології. Такий тренд характеризували й педагогічні пошуки. Їхнє спрямування на вивчення дитини та обґрунтування на цих засадах процесів навчання, виховання й розвитку особистості визначили прогресивні тенденції в науково-педагогічному погляді на школу. Вона поставала як осередок становлення активної, самостійної, ініціативної, творчої особистості, спрямованої на захист і примноження здобутого в боротьбі за власні права і свободи. Ідея використання педагогічного експерименту стала провідною для

Я. Чепіги. Аналізуючи зарубіжний досвід, діяльність школи Л. Толстого в Ясній Полянї тощо, автор визначив його місце в розробці педагогічно доцільного освітнього середовища. Я. Чепіга звертав увагу на можливість за допомогою експерименту зазирнути в таємниці дитячої природи та виконати батькам і вчителям «свої обов'язки досконаліш і свідоміш» [609, с. 8]. Зацікавленість педагогічним експериментом (О. Залужний [214], В. Протопопов [470]) вивела педагогіку як частину педології (у тогочасному сприйманні) на етап емпіричного підтвердження концептуальних засад організації оптимального навчально-виховного процесу. Однак в умовах наявного рівня розвитку науки, з одного боку, та доступних і досяжних методів реалізації поставлених завдань, з іншого, ці пошуки відбувалися в царині *констатації* об'єктивно реєстрованих показників реакцій особистості на подразники зовнішнього світу. Поза цим спостерігаємо в міркуваннях дослідників також спрямованість на вивчення механізмів становлення типів поведінки, тобто процес їх *формування*. Саме такий аспект дослідницької стратегії окреслив В. Протопопов, акцентуючи, що «при роботі в цьому напрямі можна користуватися найрізноманітнішими методиками, починаючи від вузько-лабораторного експерименту і закінчуючи дослідженнями натуральної шкільної праці. Зближення рефлексології та педагогіки зробить велику послугу їм обом» [470, с. 10].

Безперечно, опертя під час розроблення способів організації навчання, виховання та розвитку школярів на результати дослідної роботи значно покращило би розуміння тих чинників, які детермінують доцільну організацію педагогічного процесу. З огляду на це закономірним став розвиток педології, педагогічної психології та експериментальної педагогіки. А перехід від споглядання та умовиводів, зроблених на його основі, до експериментальних досліджень ознаменував новий рівень розвитку синтезного знання про дитину.

Поширення експериментального підходу в організації не тільки навчання (Д. Елькін, О. Залужний, В. Помагайба та ін.), а і виховання (П. Волобуєв, О. Дорошенко, О. Залужний, Є. Ігнат'єв та ін.) уможливило виокремлення

психолого-педагогічних умов, які детермінують особливості розумового та особистісного розвитку дітей. Це сприяло дисемінації теоретичних положень у площину практичної роботи, таким чином забезпечуючи перевірку їх доцільності та дієвості.

Проведений Е. Панасенко ретельний аналіз змісту експериментів у педагогічній психології та педології показав, що більшість із них були дидактичними та передбачали реальну допомогу педагогам в оптимізації освітнього процесу [408]. Результати перевірки впливу змісту, форм і методів навчання на його результативність, вимірювання шкільних досягнень учнів, проблеми другорічників визначали напрямки вдосконалення методики викладання навчальних дисциплін. Використання здебільшого природного експерименту не ставило під сумнів надійність отриманих взаємозалежностей та об'єктивне, істинне пізнання педагогічної реальності. Водночас, незважаючи на значний статистичний матеріал експериментальних пошуків, їх аналіз, на думку дослідниці, не отримав належної якісної оцінки. Тому зроблені висновки цікаві, але з огляду на можливості їх сучасної інтерпретації все ж є не достатніми, однак евристично перспективними в сучасній ситуації освітніх пошуків.

Зауважимо, що використання поняття «експеримент» не завжди відбивало саме експериментальний шлях пізнання досліджуваних феноменів (загальний рівень розвитку школярів, їхня шкільна успішність, працездатність, втомлюваність, навички читання та письма, тривалість зосередження тощо). Доповнений спостереженням, опитувальними методами, тестуванням, вивченням продуктів діяльності, він радше мав емпіричний характер, презентуючи кількісні показники дитячих проявів та реакцій на застосований стимульний матеріал.

Однак визнаємо, що запропоновані рекомендації після проведених вимірювань заслуговують на окрему увагу, адже віддзеркалювали реальне бачення шляхів подолання проблемностей. Як приклад, розглянемо перелік заходів для організації системи допомоги другорічникам П. Стефанова. Він

наголосив на необхідності обговорення цих питань на шкільних радах, тісній співпраці школи з родинами та проведенні серед них просвітницької роботи щодо виховання дітей, створення сприятливих умов для дитячого розвитку, зокрема й організації спеціального місця для навчання, а також дотримання санітарно-гігієнічних норм. З огляду на причини неуспішності автор дослідження пропонував організувати в школі педологічний, педагогічний та лікарняний догляд за дітьми-другорічниками, дбати про зміцнення їхнього здоров'я. Педагогічно доцільною вважаємо організацію навчальної та позашкільної діяльності учня як можливості формування в нього мотивації на успіх. І що важливо, залучення однолітків до допомоги цій категорії дітей. Передбачено спеціальну організацію груп і ланок для роботи другорічників із більш успішними в навчанні дітьми, взаємопідтримку їх і в школі, і вдома [552, с. 117–119].

На основі змісту та спрямованості експериментальних пошуків констатуємо, що вони дійсно стали для тогочасного етапу розвитку наукової думки і школи дієвим інструментом апробації та впровадження психолого-педагогічних знань в освітній процес. Однак загальношкільні проблеми витиснули на другий план проблеми окремої особистості та її життєздійснення. А нахил у бік соціального виховання став тим чинником, який забезпечив зацікавленість актуальними питаннями навчання і виховання окремих груп дітей, позаяк саме диференціація (меншою мірою індивідуалізація) визначала вибір форми роботи зі школярами, оцінюванням їхніх перспектив.

Крім експериментування, у 20-ті рр. XX ст. неабияке значення для вітчизняної школи мали створення власної оригінальної освітньої системи (за ініціативи Наркома освіти Г. Гринька [216], підтриманої рішенням політбюро ЦК КП(б)У [468]), та пошук відповідних методичних засобів. Окреслене засвідчено науково-інструктивними документами («Матеріали по організації єдиної трудової школи на Україні» (1919) [338], «Основи будівництва вільної єдиної трудової школи на Україні» [600]) та затвердженням нового змісту системи освіти на проведеній 25 березня 1920 р. Всеукраїнській нараді

завідувачів губернськими відділами освіти (в історії педагогіки знаний як I Всеукраїнська нарада з освіти). Рішенням II Всеукраїнської наради з питань освіти (16–20 травня 1920 р.) в УСРР, починаючи 1920/1921 н.р., запровадили єдиний тип трудової семирічної школи.

Ідеї оновлення освітньої системи потребували заміни застарілої, традиційної школи новою. Її орієнтованість на низку детермінант тогочасного етапу суспільно-політичної ситуації, зацікавленість розмаїтістю наукового поступу західної педагогіки, осмислення ідей якої на вітчизняному ґрунті отримало схвалення та прагнення адаптувати, сукупно створювали перспективу для розгортання освітнього простору в напрямі насичення його педагогічним доцільним, науково аргументованим матеріалом, формами та методами навчально-виховної роботи максимально наближеної до природи й потреб дитини.

Засадничими для етапу реформування вітчизняної шкільної освіти у 1920–1924 рр. стала низка принципів, найбільш актуальними з яких були: принцип єдиної школи, соціального виховання, педоцентризму, національно відповідний, трудовий, принцип професіоналізації, а також ідеологічний та атеїстичний [33]. Вони не тільки визначали освітню політику, а й декларувалися в державних актах («Декларація Народного комісаріату освіти УСРР про соціальне виховання дітей» (1920); «Кодекс законів про народну освіту в УСРР» (1922); «Порадники соціального виховання дітей» (1921–1928 рр.)).

Однак «зовнішнє» реформування стало лише першим етапом змін. З урахуванням соціально-економічної ситуації та нового соціального замовлення на підготовку кваліфікованих робітників виникла потреба реформи змісту навчання, тобто «внутрішнє» реформування. Його сутність авторка наукової розвідки із засадничих питань реформування шкільної освіти в Україні Л. Березівська розглянула на рівні структури, змісту освіти, методів навчання та організації навчально-виховного процесу. Зокрема, вона констатувала на законодавчому закріпленні єдиного типу школи – 7-річної

трудової, яка складалася з двох концентрів: I – 4-річна початкова школа та II – 3-річна трудова [33; 461]. Зміст освіти розроблявся з огляду на вимоги активності та комплексності, впровадження нових комплексних планів, програм, підручників. Окремо акцентовано на прагматичному сцієнтистському підході, який визначив пріоритет у вивченні школярами природознавства й математики та другорядність мови, літератури, історії й мистецтва. Українізація стала ще одним показником реформаторських ідей. Єдина школа мала стати українською за змістом і мовою викладання (хоча й не відкидала прав національних меншин). Зміна методів навчання виходила з апробованої та популяризованої західної педагогічної інноватики. З огляду на це активно пропагувалися Дальтон-план, метод проектів, метод тестів. Їх використання якнайоптимальніше розв'язувало питання індивідуалізації навчання та розвитку самодіяльності школярів. Щодо організації навчально-виховного процесу, то його характеризувала заміна традиційних уроків практичними заняттями учителя з учнями, відсутність домашніх завдань і скасування системи покарань. Успішність школярів стала реєструватися періодично, замінивши бальну систему оцінки. Проголошено безоплатне навчання в початковій школі [33].

Як бачимо, суб'єктнісну проблематику освітньої політики представлено в цій концепції реформи на рівні використання методів навчання, виховання та розвитку школярів, а також окремих аспектів їх впровадження. Питання підготовки вчителів до реалізації окреслених завдань вивчали Центральна методична комісія Головоцвуху (для закладів соціального виховання) та Центральна методична комісія Головополітосу (для шкіл лікнепу). З 1924 р. організаційно-методичні аспекти навчання в школах стали вирішувати окружні методичні комісії [459].

Акцентуємо, що зміну підходів до отримання знань та набуття відповідних компетенцій декларували видатні вітчизняні педагоги не тільки як науковці-педагоги, а і як державні освітні діячі. Зокрема, Я. Чепіга, апелюючи до використання активних методів діяльності учнів, наголошував на важливості створення умов для їх мисленнєвої активності. Не готові висновки, а здобуті

самостійно знання він вважав провідним чинником в організації, найоптимальнішого з варіантів – вільної трудової школи [615–616]. Увагу до самодіяльності школярів, як зазначалося у п. 3.1.3, підтримував і О. Музиченко, констатує, що в освітньому процесі вони повинні перебувати в становищі дослідника, який сам здобуває знання. Лише в такий спосіб навчання стимулювало розуміннєвий складник їхньої навчальної діяльності.

Педагогічні потреби часу детермінували зацікавленість українських учених і практиків питаннями ефективності використання в освітньому процесі таких методів, які б стимулювали пізнавальну активність, самостійну постановку школярами навчальних завдань, їхню ініціативно-пошукову діяльність. Щодо цього найбільший резонанс отримали зарубіжні навчальні технології – *Дальтон-план* та *метод проектів*.

Як досвідчений історик освіти, С. Сірополко присвятив книгу розкриттю сутності американської системи організації навчально-виховного процесу – *Дальтон-плану* (автор Г. Паркхерст), а особливо його можливості стимулювати внутрішню мотивацію навчання, активізувати пізнавальну і креативну спрямованість школярів. Водночас дослідник чітко окреслив позитивні («додатні») та негативні («від’ємні») риси. Аналіз цього методу з позиції новаторства у шкільному вихованні та навчанні дав змогу авторові протиставити його традиційному підходові до старої школи [521]. Як прихильник прогресивних змін не тільки у змісті, а й у житті школи, учений-педагог уважав *Дальтон-план* доволі перспективним. Він визнавав, що його використання забезпечувало дітям можливість навчання в індивідуальному темпі, а також з огляду на їхні здібності та рівень успішності в розв’язанні навчальних завдань. Нормована класно-урочна система в ньому була замінена тематичним підходом, а сувора дисципліна – свободою вибору предмету зацікавлення. Індивідуалізовані цілі навчання в *Дальтон-плані* отримували втілення завдяки такому «способу життя» школяра, у якому він визнавався активним учасником пізнавального процесу. А його діяльність, заснована на принципах свободи,

самостійності та співпраці, стимулювала розкриття внутрішнього потенціалу суб'єкта учіння.

Уважаємо, що акцент на самостійній роботі відповідав потребі школяра діяти з внутрішнього спонукання, шукати оптимальні шляхи виконання поставлених завдань, відкривати нове. Проте така організація навчання водночас передбачала усвідомлення ним своєї ролі в реалізації задуманого та відповідального ставлення до отриманого результату, набутого рівня навченості. На цьому наголошували представники Харківської науково-педагогічної школи (М. Григор'єв, А. Зільберштейн та ін.), досліджуючи та розробляючи методи навчання школярів з урахуванням здобутків зарубіжної педагогіки. Зокрема, А. Зільберштейн детально проаналізував й узагальнив досвід використання в школах Дальтон-плану [222], завдяки якому уможлиблювався розвиток здібностей і нахилів школярів, формувалася здатність планувати та контролювати власну діяльність. На нашу думку, це пряма вказівка на відповідність запропонованих методичних прийомів розвитку атрибутів суб'єктності та її формовияву – самодіяльності.

Очевидно, що створення умов для реалізації Дальтон-завдань передбачало ґрунтовну підготовку вчителя. А його роль з транслятора інформації переорієнтовувалася на позицію координатора зусиль школярів, їхнього консультанта. Отже, науково-теоретичне обґрунтування цієї навчальної технології потребувало значних особистісних ресурсів самого педагога та відповідної матеріальної бази (необхідність створення навчальних лабораторій). Тому шпальта тогочасних часописів рясніли, з одного боку, презентацією змістових аспектів реалізації освітньої новації, а з іншого – тих труднощів, яких вона зазнала на шляху реалізації. Йдеться про готовність (а здебільшого підготовленість) педагогів до роботи в нових умовах, їхню здатність організовувати навчальний процес з опертям на теоретико-практичні засади ідеї Дальтон-плану [528], у яких школяр поставав як експериментатор [348] та потребував найнеобхідніших приладь [411].

Означене відбилося на реалізації цієї навчальної системи в освітньому просторі вітчизняних закладів та, як показали результати впровадження, потребувало модифікації ідеї індивідуального навчання, запропонованої Г. Паркхерст і підтриманої Е. Дьюї [671]. Нею стала *лабораторно-бригадна форма* організації навчальної роботи школярів як різновид Дальтон-плану. У задумі орієнтована насамперед на вияв суб'єктної сутності школярів, ця педагогічна технологія була реформована в радянській школі у співсуб'єктну активність, де суб'єктність на рівні окремої особистості замінила колективна суб'єктність групи. Це відповідало пропагованій того часу ідеологемі соціальності та колективності суспільного буття як його норми й ідеалу. Місце індивідуальності, яка пізнає і творить, посіла бригада. На жаль, засобом саморозвитку, авторства свого самовияву цей метод не став. Причини очевидні: відсутність ціннісного ставлення до індивідуальних зусиль та результатів діяльності школярів, навіть за умови перспективності як варіанту, їх взаємонавчання, субсидіарного підходу до розподілу видів діяльності під час виконання завдань.

Підпорядкованість освітньої політики соціальним програмам і виробничим завданням радянської влади закономірно вимагала змін в системі організації навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Як варіант з 1924–1925 н.р. у школах вводилися *комплексні навчальні програми* (хоча реально їх апробація відбулася ще до 1917 р., а комплексність як метод навчання містився в «Декларації Народного комісаріату освіти УСРР про соціальне виховання дітей» 1920 року). Вони якнайоптимальніше віддзеркалили систему уявлень про зміст та стали новою філософією освіти в тогочасних умовах. Отже, питання «чого вчити?» було вирішено Наркомосвіти УСРР завдяки розробленню уніфікованого формального мінімуму знань та навичок, які передбачалося опанувати дітям [182].

Так з'явилися комплексні програми для I та II концентрів трудової школи. Однак саме в початковій школі (I концентр) вдалося повною мірою реалізувати засадничі положення комплексної системи навчання, виховання та розвитку

школярів. Не абстрактні, а реальні знання, що допомагають адаптуватися до умов життєдіяльності, визнавалися пріоритетом. Важливою в програмах стала концентрація зусиль учнів навколо стрижневої теми, їх ознайомлення з конкретним знанням, що обов'язково пов'язувалося з трудовим вихованням. Їхній розподіл за територіально-економічним критерієм – для села і міста – диференціював змістовий складник навчання, орієнтуючи дітей на вимоги сільського господарства та промислового будівництва.

Природа та суспільне середовище, у яких діє людина, стали предметом спеціального розгляду в комплексних програмах, забезпечуючи дитині, у витлумаченні О. Сухомлинської, перевідкриття відомого (світ був для неї не знаним і цікавим), переживання чужого досвіду як власного [365]. Усе це відповідало психологічним особливостям дітей, їхній інтенціональній здатності пізнавати та відкривати нове, закономірностям їхньої мисленнєвої активності та ідеї саморозвитку.

Звернімо увагу, що ставлення до ідеї комплексної організації навчання в її сучасників було не однозначним. Підтримана І. Соколянським [536], глибоко осмислена та методично обґрунтована О. Музиченком [349; 352; 356], ця ідея була ретельно проаналізована та критично оцінена Я. Чепігою [618]. У його розумінні, використання комплексів потребувало зваженого підходу. Адже завдання школи він розглядав у контексті організації систематичного засвоєння дітьми знань і спрямованості навчання на їхній розумовий та емоційно-вольовий розвиток. Тому спостереження, мислення і практичну діяльність, об'єднані центральними ідеями, він протиставляв комплексам [617]. Сумнівався відомий педагог і в спроможності вчителів забезпечити ефективну реалізацію освітніх завдань, які покладені на комплекси (для цього потрібна тривала підготовка та високий рівень їхньої ерудиції, світоглядна грамотність). Вочевидь, складність змісту програми спонукала до використання в II концентрі трудової школи (5-й, 6-й, 7-й рік) одночасно з комплексним і предметного навчання. Загалом до 1928 року наповненість комплексів залежала від вчителя, місцевих органів управління освітою. Наркомос не деталізував і не конкретизував їхній зміст. Вони то

визнавалися не обов'язковими для всіх видів занять, то отримували новий вектор розвитку в бік розширення тематичної репрезентації, комплексно-проектної побудови (комплексні програми були доповнені методом проектів) [463; 487].

Наукове пояснення природи дитини, віра її можливості реалізувати інтелектуальний потенціал потребували оновлення змісту навчальної роботи, а отже, нових навчальних видань. Труднощі здійснення очевидного в цій ситуації (і через брак коштів зокрема) спричинилися до поширення навчальних видань типу «розсипних підручників», «робочих зошитів», журналів-підручників. Незважаючи на те, що ґрунтовних висновків з основ наук вони не містили, однак слугували способом організації самостійної пізнавальної активності дітей, наближали навчальний матеріал до життя. Цей факт, на нашу думку, засвідчив використання створених навчальних матеріалів для актуалізації можливостей школярів розкривати загальні закони інформаційної реальності за допомогою активної роботи з нею. Йдеться про спостереження, проведення дослідної роботи та формулювання висновків за результатами здійсненого пошуку. Вважаємо, що в такий спосіб школярі реалізовували власну активність у спрямованому дорослими напрямку пошукової діяльності, опановуючи не формалізоване знання, а працюючи з явищами живого світу. Це уможливило висновування про увагу до суб'єктності особистості дітей, яку виокремлено в цьому контексті з огляду на запропоновані методи організації їхньої діяльності, перспективу втіленої активності в привласненні не тільки знання, а і його творчої реалізації.

Зазначимо, що змістова спрямованість (природа – праця – суспільство) та форми і методи організації комплексного підходу до навчання школярів окреслили його інноваційність щодо осмислення їх суб'єктної позиції в засвоєнні соціокультурного досвіду. Ідею суб'єктності школяра розглядаємо в контексті засадничих положень та мети використання комплексних навчальних програм. Звернемося з огляду на це до змісту «Порадників соціального виховання дітей», які видавалися впродовж 1921–1928 рр. Наркомосвіти УСРР і містили, попри розроблені комплекси та розподіл матеріалу до окремих предметів, інформацію про місце дитини в цій педагогічній системі. Зокрема,

у «Пораднику...» 1921 року акцентовано на активності та творчості дітей, емоційному складнику їхньої діяльності, природному розвитку, адекватному потребам та спонукам зовнішнього світу. У цьому ж виданні 1922 року наголошено, що дитина як «самодостатня істота», навчається, виховується і розвиває свої здібності та потенційні можливості відповідно до умов, у яких перебуває [365].

Як бачимо, у 20-ті рр. XX ст. дитину визнавали центром освітнього процесу. Цьому сприяло розповсюдження педології та реформаторських підходів (як вплив прогресивних ідей зарубіжної педагогіки). Адже врахування чинників розвитку особистості, першочерговості природовідповідності у створенні умов для розкриття її ресурсних здатностей, увага до потреб та властивих дитині форм її взаємодії зі світом стали предметом педагогічного осмислення та втілення в практику навчально-виховної роботи. У будь-якому разі визначена стратегія розвитку освіти у цей час, методи та апробовані навчальні технології, шляхи обґрунтування основних дидактичних принципів (виховувального навчання, природовідповідності, зв'язку навчання з життям, активності школярів, індивідуалізації тощо) забезпечили значний поступ на шляху до створення вітчизняної педагогічної науки та практики, орієнтованих на розвиток дитини як суб'єкта пізнання, діяльності та життєздійснення.

Прикладом практичного втілення ідеї суб'єктності особистості вважаємо організацію навчально-виховної роботи в типовому для досліджуваного періоду навчальному закладі – *Дослідному дитячому будинку Я. Рєзніка (існував з 1919 по 1929 р.)*. Насамперед зауважимо, що «Декларація Народного комісаріату освіти УСРР про соціальне виховання дітей» (1920) визнавала дитячий будинок «ідеальним» типом закладів для утримання вихованців та реалізації виховних завдань. Ні школу, ні сім'ю не вважали того часу інституціями, які можуть створити відповідні умови для виховання дитини. Дитячий будинок у тогочасному уявленні був єдиною можливою формою охоплення дітей соціальним вихованням з огляду на поширення безпритульності, значну кількість

знедолених та осиротілих, складну соціально-економічну ситуацію та настановлення щодо освітньої політики краю.

Розглянемо, як у цьому закладі, відкритому для єврейських дітей, забезпечувалася суб'єктнісна спрямованість освітнього процесу. Дослідники професійно-педагогічної діяльності Я. Рєзніка визнають, що, як людина своєї епохи, він керувався в організації навчання, виховання та розвитку дітей засадничими положеннями вимог Наркомосвіти України. Однак як освічена та ерудована людина, не міг стояти осторонь тих прогресивних ідей, які панували в реформаторському педагогічному рухові, нових школах [631]. Тому в його поглядах на освітнє середовище та діяльності переважали ідеї гуманізму (за словами О. Проскури, він дійсно «віддавав серце» дітям [467, с. 156]), визнання та поваги до дітей, їхньої індивідуальної своєрідності у нахилах та здібностях. Це, своєю чергою, спонукало до експериментування, пошуків тих методичних прийомів та педагогічних засобів, які б оптимізували процес засвоєння дітьми соціокультурного досвіду, виробленого людством, особливо його національного складника. Йому Я. Рєзнік надавав виняткового значення в розвитку молодшої людини поряд із загальнонауковими знаннями та загальнолюдськими цінностями.

Фінансова підтримка (утримання) дитячого будинку єврейською культурною організацією «Культур-Ліга» сприяла становленню цього навчального осередку як модерного закладу для дітей. А численні педагогічні експерименти відбивали пошукову спрямованість педагогів, їхнє зацікавлення прогресивними методами та конструктивними формами роботи з вихованцями задля творчого самовтілення, розвитку і саморозвитку суб'єктів освітнього процесу. У результаті експериментальних спроб було доведено, що поділ дітей на окремі групи (гуртки) для виконання навчальних і трудових завдань потрібно шукати не в педагогічно визнаних критеріях – підготовленості, рівні розвитку чи віці, – а з опертям на їхню ініціативу і самостійність, вільний вибір. Це сприяло знаходженню ефективної форми організації дітей та методу, який уможливив урахування зацікавлень вихованців, їхню природну націленість на нові враження

і внутрішньо мотивоване спонукання до активності. Нею стала самостійна праця у вільних угрупованнях [484].

Професійно підійшов Я. Рєзнік до апробації та обґрунтування результативності комплексної системи організації навчання, яка активно впроваджувалася в освітній процес навчальних закладів. Він констатував, що вивчення комплексних тем – це «як уміння орієнтуватися в явищах дедалі більшої складності, а знання – лише засіб до набуття цих умінь» [483, с. 38], таким чином утверджуючи пріоритет усвідомленого пізнання дійсності, на підставі якого в дитини формуються світоглядні орієнтації, ціннісні настановлення та життєві цілі і смисли. Уважаємо означене свідченням суб'єктності спрямованості педагогічних поглядів та організаційних підходів Я. Рєзніка до навчання, виховання та розвитку дітей. Його настановлення ґрунтувалися на глибокому теоретичному осмисленні ідей, концепцій та теорій дитячого розвитку, а також їх дослідній перевірці як під час роботи в дитячому будинку, так і впродовж наступних років науково-педагогічної діяльності (Київська обласна педагогічна станція, Одеський інститут народної освіти, Київський інститут народної освіти, Український науково-дослідний інститут педагогіки).

Отже, Я. Рєзнік став не тільки виразником прогресивних педагогічних ідей та реально продемонстрував можливість їх втілення в педагогічний процес, він визначив його суб'єктний характер. Звертаємо увагу на те, що в педагогічному доробку знаного освітянина-науковця обґрунтовано та означено низку положень, які слугують виокремленню в них аспектів ідеї суб'єктності особистості школяра. По-перше, це гуманістична система, у якій: а) заохочувалася повага до кожної дитини на основі знання її індивідуальних особливостей, індивідуального життєвого сценарію; б) панувала довіра до неї та надання можливостей отримати власний життєвий досвід в умовах товариських взаємин з дорослими; в) педагогу надавалася роль організатора життя дітей, уважного спостерігача та умілого дослідника дитячої психології, який вдало реалізує культурну, освітню та просвітницьку функції. По-друге, роль навчання і

виховання в розвиткові дітей є продуманою та методично аргументованою. Йдеться про вивчення взаємозумовленості змісту освіти, застосованих педагогічних впливів, спеціально підібраних методів та реалізації освітніх завдань. Його результат розглядався в контексті особистісного самовираження дітей, підвищення рівня їхньої навченості і вихованості. Акцентуємо, що в такий спосіб Я. Рєзнік декларував створення умов для саморозвитку дитини, намагання якнайповніше врахувати не тільки її риси і властивості, а й потенційне «Я», конкретизувати цілі навчання та способи їх досягнення.

Організаційно-методичні пошуки 20-х рр. ХХ ст. засвідчили прагнення вітчизняних науковців і практиків віднайти універсальну та ефективну методику навчання, виховання і розвитку школярів. За відсутності уніфікованого підходу в закладах загальної освіти спостерігалось розмаїття застосованих форм, засобів та методів навчання, перевірки знань. Їх прийняття або критика визначалися низкою об'єктивних та суб'єктивних чинників. З одного боку, більшість пропагованих методів були запозичені і тому потребували адаптації до вітчизняної освітньої ситуації. Крім того, звичайний перенос навчальної технології не міг забезпечити швидкі адекватні результати. З іншого – відсутність належного методичного забезпечення та слабка методична підготовка вчителів негативно позначилися на можливості застосування будь-якої з них. Зауважимо, що для успішної організації роботи з дітьми педагог повинен мати цільові настановлення, які віддзеркалюють прийняття ним обраного підходу, аксіологічні орієнтири, що допомагають реалізувати обрану стратегію, відповідні засоби. По-третє, самі учні зазнавали труднощів, не маючи навичок самостійної роботи, а тому потребували значних зусиль з боку педагогів у навчанні їх «умінню вчитися».

Попередньо ми визначили, що прогресивний світовий педагогічний досвід спрямовувався на дитиноцентричні тенденції в побудові освітнього середовища. Ідеї самоцінності дитинства та саморозвитку підростаючої особистості в ньому набули популярності, перспективно окреслюючи освітні цілі та готуючи підґрунтя до суспільного поступу (потреба в людині, здатній жити в

індустріальному суспільстві, забезпечувати його розвиток). Вони були назагал позитивно сприйняті і вітчизняними педагогами, успішно апробовані та адаптовані в навчальних закладах соціального виховання. Однак зустріли опір з боку тих, хто звик до традиційної організації освітнього процесу, та не зміг прийняти оновленого підходу до педагогічної співдії, критично оцінити власні професійні настановлення.

Підсумовуючи, зазначимо, що суб'єктність особистості школяра в досліджуваний період насамперед окреслена *феноменально*, тобто описана як явище. *Змістово і структурно* вона не оформлена, але простежена у провідних положеннях педології, прогресивних методах навчання та змінних в дослідній роботі. Йдеться про чинники та умови психічного розвитку; закономірності вікової динаміки, що розглядалися співвідносно зі щораз більшою самостійністю, ініціативністю, дослідницькою поведінкою дитини, спрямованою не тільки на пізнання світу та себе в ньому, а і пошуки сфер для самовияву; оптимальні методики навчання, виховання та розвитку, які б стимулювали її інтелектуальну активність (інтелектуальну суб'єктність), самостійну постановку навчальних завдань, проблемно-орієнтовану (проектну) діяльність. *Значення* суб'єктність особистості мало прив'язана до освітніх функцій, а також *ціннісно* недовизначена з огляду на зміну освітньої політики щодо виховного ідеалу.

Отже, очікувані результати, пов'язані зі щораз більшою активністю, самостійністю та ініціативно-творчим підходом дітей і молоді до аналізу реальності, дисонували з державно-політичними уявленнями про виховний ідеал, де критикувався індивідуальний підхід як індивідуалістичний. Тому педагогічне експериментування та методичні пошуки були засуджені Постановою ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми і режим у початковій та середній школі» [385]. Тому у школах запровадили предметний підхід до організації навчання, увели стабільні програми та чітко окреслили зміст систематизованих знань, які повинен засвоїти школяр.

Наприкінці 20-х – початку 30-х рр. XX ст. нищівної критики зазнали ідеї, в яких реалізовувалися концептуальні положення української школи, її

орієнтація на трудове виховання. Цей факт став початком знищення вітчизняної освітньої специфіки та її уніфікації за зразком загальносоюзного підходу (XI Всеукраїнський з'їзд Рад (травень 1929 р.), II Всесоюзна нарада з питань освіти (квітень 1930 р.)). Оригінальність системи освіти, що розвивалася на теренах українських земель, прогресивні елементи її втілення в практику навчання, виховання та розвитку школярів стали, на нашу думку, проблемою для реалізації партійної політики радянського уряду з його метою – виховання « нової радянської людини ». Тому централізація освітньої галузі та марксистська наука на довгий час визначили тенденції освітньої ситуації, але не могли стримати рух педагогічної думки, який існував в епоху тотального контролю за наукою загалом. Такі міркування підводять до проблеми осмислення ідеєвого складника в дискурсі відомих, пропагованих педагогічних системах та поглядах тих, хто виступав за коренізацію, відродження української освіти, науки та культури.

4.1.2. Суб'єктність особистості школяра в педагогічних поглядах А. Макаренка та Г. Ващенко

Розвиток педагогічної думки доцільно розглядати в контексті авторських педагогічних систем, які формували тогочасний освітній дискурс. Адже в них активно обстоюються концептуальні позиції змісту, обґрунтовуються мета й методи, втілюються підходи і засоби розвитку, виховання й навчання дітей та молоді. Важливо, що їх виникнення визначають засадничі ідеї педагога щодо актуальних питань організації освітнього процесу. В авторській інтерпретації вони отримують вектор свого розвитку завдяки проекції змодельованої ситуації педагогічного впливу на реальність співдії вчителів і школярів.

Ідестворення запропонованих інновацій завжди містить світоглядний складник авторського погляду на провідні проблеми освіти й освітньої політики та можливість їх розв'язання, таким чином відповідаючи на виклики часу й щодо поступу педагогічного знання, і з урахуванням орієнтації на соціальний

запит суспільства. Саме цей контекст у витлумаченні дослідників педагогічних персоналій та їхнього досвіду стає найбільш дискусійним і суперечливим: від визнання до нівелювання. Особливо коли йдеться про «скидання ідолів, кумирів» з покликанням на міфологізацію створеного образу педагогічного ідеалу, як це відбулося, наприклад, з А. Макаренком [194; 255; 375; 413], та пошук альтернативи серед представників педагогічної еліти, у цьому випадку – Г. Ващенко [84].

Зацікавленість зіставленням позицій цих педагогів має давню історію, адже вони були знайомі й активно обговорювали свої погляди, спілкуючись на освітніх форумах (наприклад, конференція робітників установ закритого типу у м. Полтаві (26 січня 1926 р.) [71]), публікуючи свої статті в спільних виданнях [325], маючи власне бачення освітньої проблематики та підходів до її вирішення. Вочевидь, виявлені відмінності в осмисленні шляху реалізації виховних завдань виховання та змісту виховання, виховного ідеалу спричинилися до розходження педагогів у концептуальних моментах та їхніх педагогічних кредо.

Є багато пояснень нищівної критики Г. Ващенком [72] діяльності та педагогічних поглядів А. Макаренка. Попри це, дві знані постаті вітчизняної педагогіки творили її історію, а отже, хоч і були опонентами, усе ж заслуговують на дослідницький інтерес із боку сучасників. Особливо у зв'язку з необхідністю подолання стереотипів у сприйманні їхнього педагогічного феномену (звісно, йдеться не про виправдання чи засудження). Погоджуємося з думкою А. Бойко, що «голе протиставлення – це непродуктивний шлях» [46, с. 94], та вважаємо, що лише виважене оцінювання запропонованих ідей та проведення об'єктивного порівняльного аналізу педагогічної спадщини сприятиме глибшому усвідомленню їхнього особистого внеску в розробку важливих питань педагогічної науки та практики. Такі праці вже з'являються й засвідчують, що використання науково обґрунтованих підходів до дослідження авторських педагогічних систем уможливило виникнення нового погляду на відомі факти та розкриття їхнього потенціалу для оптимізації педагогічного

процесу з огляду на апробовані технології навчання чи виховання. Зокрема, дослідник історії педагогіки М. Галів, порушуючи питання «актуальності–неактуальності» вивчення творчості А. Макаренка, стверджує, що використання герменевтичного підходу спрямовує науковий пошук на висвітлення двох аспектів діяльності видатного педагога: ідеологічного, з нашаруванням комуністичної риторики, та прикладного, у якому продюковані ідеї та розроблені технології описують системні механізми педагогічного інструментарію роботи з девіантними підлітками [104], і, на нашу думку, не тільки з ними. Йдеться про динаміку, принципи й закономірності розвитку виховної системи загалом. Таким чином, інтерпретаційні стратегії дослідницьких програм історико-педагогічного спрямування варто орієнтувати попри загальний аналіз творчого доробку на контекстуальні аспекти втілення педагогічної системи задля отримання цілісної характеристики. Саме це сприятиме її адекватному оцінюванню на противагу цитатному підходові.

У контексті вивчення суб'єктності школяра звертання до педагогічних ідей Г. Ващенка та А. Макаренка вважаємо евристично перспективним. Зіставлення поглядів цих відомих педагогів на особистість, її активність уможливила розкриття кон'юнктивності й диз'юнктивності їхнього педагогічного дискурсу. А щодо важливості дослідження історії педагогіки, як зауважував О. Вишневський, з позиції теперішнього й відповідності пропонованих педагогічних концепцій «нашим сучасним цілям і перспективам» [84, с. 4] є ресурсним у розробці та розв'язанні актуальних питань виховання постнекласичного школяра.

Традиційно мету виховання, презентовану в авторських педагогічних настановленнях, розглядають у соціокультурному контексті, а отже, співвідносять із пріоритетними інтересами суспільної свідомості, панівними ідеологічними постулатами. З огляду на це макаренківська педагогіка та її орієнтація на розробку «програми людської особистості» суголосна державницькій політиці 20–30-х рр. XX ст., інтересам соціальної цілісності, соціалістичного гуманізму, коли особистісну проблематику визнавали лише

співвіддносною з колективним способом співіснування, а колективізм вважався найважливішою якістю вихованця. Усупереч усталеному погляду на педагогічну спадщину А. Макаренка та полемізуючи з дослідниками його доробку, А. Бойко і М. Степаненко стверджують, що відомий педагог дійсно трактував виховання як соціальне явище, однак не виключав і особистість із цього процесу [550, с. 24]. Об'єкт своєї діяльності він завжди розглядав як діалектичне поєднання особистості й суспільства. Зокрема, розмірковуючи про проблеми шкільного радянського виховання, А. Макаренко ставив собі запитання: «Що ж, я повинен вганяти кожную індивідуальність у єдину програму, у стандарт і цього стандарту досягати? Тоді я пожертвую індивідуальною чарівністю, своєрідністю, особливою красою особистості, а якщо не жертвувати, то яка в мене може бути програма!» [328, с. 129]. Логічним для нього стало визнання необхідності існування такого «стандарту», програми, як мета виховання, проте з обов'язковими індивідуальними корективами до неї.

Звісно, увага до особистості вихованця та його самореалізації для А. Макаренка були актуальними, але здебільшого у зв'язку з проблемами організації педагогічного впливу. Не випадково його хвилювало, чи «має право педагог втручатися в рух характеру і скеровувати туди, куди потрібно, чи він повинен пасивно слідувати за цим характером?» [328, с. 130]. Відповідь для А. Макаренка очевидна – має право. Щоправда, за умови вміння це робити. Отже, доцільність спеціальної організації педагогічного середовища, у якому вихованець отримує досвід соціальної співдії та поштовх для свого саморозвитку, не викликав у нього сумнівів. Однак акцент на вихованні «в колективі й через колектив» доводить соціально-особистісну спрямованість педагогічної системи А. Макаренка. Така дихотомія з першоосновою соціального й породжує інтерпретаційні розбіжності дослідників його теорії й діяльності, які наполегливо шукають демократичність–авторитарність, соціалізацію–індивідуалізацію, свободу–підкорення в його педагогічній концепції.

Поєднання соціального й особистісного було провідним настановленням А. Макаренка. Тому в його виступах, публікаціях повсякчас пропонувалося їхнє пояснення як цілісного феномену, що не виключають один одного, а посилюються завдяки співіснуванню. Зауважимо, що в міркуваннях педагога знаходимо і глибоке розуміння індивідуальної сутності людини, яку колектив не пригнічує, а навпаки, розвиває. Неодмінною умовою соціалістичного виховання він вважав ситуацію, у якій ті індивідуальні прагнення, які самі собою не суперечать принципу колективу, визнаються й підтримуються [326, с. 39].

Акцент на допитливості й самобутності дитини вказує на розуміння А. Макаренком потреби враховувати її внутрішньо зумовлені прояви під час організації навчання та позанавчальної діяльності (піонерські клуби, дитячі заклади дослідницького типу, центри художнього виховання дітей) [328, с. 280]. Хоча в його риторичі можна простежити й суперечливість. Зокрема, розповідаючи про свої педагогічні погляди, А. Макаренко звертав увагу на характерну для педагогіки «гіпертрофію індивідуального підходу», вказуючи, що він не проти нього, проте вважав більш результативним для виховання метод організації школи, колективу і виховного процесу загалом, завдяки яким і індивідуальний підхід набуде доцільності. Поряд із цим у праці «Дещо про самоуправління» зауважував, що «...у нас як стануть на шлях колективного виховання, так вирішують обов'язково слідкувати, щоби від будь-якої індивідуальності залишилися різки та ніжки. Дивуюся, як ми досі не обговорюємо питання про заборону різних там дискантів, тенорів, басів. Подумайте, яка індивідуалістична різноманітність...» [326, с. 38]. Однак контекстуально «індивідуальність» та «індивідуалізм» він часто розглядав в одному смисловому полі, що ускладнює витлумачення педагогічної ідеї та створює перешкоди у визначенні її ресурсності щодо запропонованої технології виховання, а також у зв'язку з дослідженням його поглядів на суб'єктність школяра. Попри це, можна з упевненістю стверджувати, що визнання

індивідуальності та її розкриття, з позиції А. Макаренка, найоптимальніше забезпечує педагогічно доцільна організація життя дітей у колективі.

Сам педагог теоретично обґрунтовував складність процесу виховання тими механізмами, які забезпечують формування не безособистісного («безликого чи / та конформного» – *доповнення О. Г.*) колективіста, а активного учасника колективної справи. Свідчення цього знаходимо в тезі, що підкреслює, з одного боку, важливість особистісної свободи для вихованця (атрибут суб'єктності), а з іншого – її детермінованість загальногруповими нормами та вимогами. Йдеться про осмислення парадоксального висновку «дисципліна – це свобода» [326, с. 143], запропонованого як інструмент групового впливу, особистісний і соціальний імператив. Лише дисципліна, з позиції А. Макаренка, створювала ситуацію повної захищеності, впевненості у своєму праві, шляхах і можливостях для кожної конкретної особистості. Крім того, він акцентував на її спонукальному, а не стримувальному характері в питаннях політичного виховання. Дисципліна подолання, як він її називав, забезпечувала активну позицію вихованця, його прагнення підпорядкувати свої інтереси інтересам колективу або визнати інтереси колективу своїми власними [Там само, с. 273], таким чином окреслюючи морально-етичний контекст мотивації дій і вчинків. Це відповідало етичній концепції А. Макаренка, яку на думку Н. Дічек, недостатньо вивчено в макаренкознавстві [180].

Актуалізовано у зв'язку з цим питання істинності (абсолютності) свободи в її онтологічному розумінні чи імітації вільного вибору, до того ж наперед визначеного, який обов'язково передбачає групові санкції за відступ від правил колективного життя. А. Макаренко ототожнював особистісне й колективне в цій ситуації, ініціюючи дитячий рух і саморух, детермінуючи складні процеси вибору: індивідуалізм чи конформізм. Безперечно, позитивне підкріплення колективістської спрямованості особистості надавало людині можливість почуватися безпечніше, але чи реалізовувала вона водночас своє право на суб'єктність? Прийняття групових норм, дисциплінованість, крізь яку оцінювалися особистісно-поведінкові прояви вихованців, з одного боку,

вимагали підкорення (хоча і його можна розглядати як волевиявлення особистості), а з іншого – сприяли їхньому прагненню відшукати своє місце в системі соціальних інтеракцій, активній участі в самоуправлінні, самоподоланню засуджуваних дій та самопіднесенню за умови успішності самостимулювання. Означене детермінує в педагогічному дискурсі А. Макаренка намагання системно представити й поєднати соціоцентричний та антропоцентричний шлях забезпечення виховного ідеалу. У його інтерпретації виокремлюємо увагу до усвідомлення важливості забезпечити особистісний підхід до вихованців, що передбачає урахування певною мірою їхньої суб'єктності. А. Макаренко стверджував, що «проблема особистості може бути вирішена, якщо в кожній людині бачити особистість» [327, с. 13].

Але в тогочасній ситуації все підпорядковувалося ідеалам соціалізму, орієнтованим на «радість завтрашнього дня», панівній політичній доктрині. Поза суспільством та окремо від нього особистість не розглядалася. Тому той, хто вписувався в це «прокрустове ложе», отримував визнання й навіть підтримку власних (чи вміло підказаних) ініціатив, реалізовуваних у вчинках, амплітуда яких задавалася цінностями суспільства. Зокрема, у «Лекціях про виховання дітей» А. Макаренко, розмірковуючи про дисципліну, стверджував: «Ми вимагаємо від нашого громадянина, щоби він у кожную хвилину свого життя був готовий виконати свій обов'язок, не очікуючи розпорядження або наказу, щоби він володів ініціативою і творчою волею» [328, с. 80]. Отже, активність особистості заохочувалася лише з урахуванням її корисності для суспільства (для виконання обов'язку, вочевидь, прописаного).

У спадщині А. Макаренка знаходимо ідеї *цілісності педагогічного процесу* (виховання – навчання – соціалізація), *об'єднання навколо загальних педагогічних цілей і завдань, системності виховання, єдності виховання й життя, виховання в колективі, творення традицій, діалектичної єдності особистості й суспільства, пріоритетності трудової основи виховання*. Усі вони спираються на авторське розуміння засадничих питань виховання людини в умовах радянської системи суспільного устрою та політики впровадження

«трудової школи» на початку 20–30-х рр. XX століття. Зрозуміло, що цей факт позначився на витлумаченні А. Макаренком сутності системної організації виховувальних відносин та ставленні до вихованців, процесу їхньої соціалізації. На переконання педагога, виховання спроможне пробудити творчі сили людини, її ініціативність. Його погляди втілюють віру в можливості підростаючої особистості, але в межах колективу, який дисциплінує, скеровує, спонукає, сприяє.

Уважаємо, що конкретизація А. Макаренка механізмів виховання забезпечена ідеями і принципами, які містять вказівку на можливість вияву вихованцями своєї особистісної суб'єктності (ідея добровільності перебування вихованця в колективі, принцип виховання в умовах свободи). Однак вони зазнали впливу тогочасного політико-ідеологічного трактування ідеалу радянської людини, де реалізація істинної суб'єктності кожного передбачалася відповідно до нього, тобто в дусі вимог соціалістичної доби. Йдеться про образ того життя, яке розгортається за перевіреною програмою діяльності з втілення цього образу. Водночас переконані, що педагог усвідомлює потребу розвитку суб'єктності вихованців. Він стверджував: «Ми не хотіли, щоби кожна окрема особистість почувалася б об'єктом виховання... Для нас вона об'єкт виховання, а для себе вона жива людина, і переконувати її, що вона... явище педагогічне, а не життєве, було би мені не вигідно. Я намагався переконати, що я... старший, який керує життям за її допомогою, за її участю» [328, с. 165]. З огляду на це автор називав свою діяльність активною «практично доцільною педагогікою», яка «створює особистість», а основну мету вбачав у формуванні активно-творчої життєвої позиції колективу, педагога і підростаючої особистості.

Поза інтерпретацією за формаційними схемами (з урахуванням класових детермінант) педагогічний дискурс А. Макаренка вважаємо здебільшого наповненим вказівками на суб'єктність колективу, глобально – народу як творців матеріальних і духовних цінностей, відповідальних за майбутнє, соціальний прогрес, цивілізаційні зміни. Його теорія виховання стала спробою розв'язання дихотомії «особистість – колектив». Саме це уможливило

висновок, що суб'єктність вихованців (в описі її атрибутивних характеристик) А. Макаренка представляв у зв'язку з їхньою активною співдією з колективом, де відбувалося формування і вияв ними життєвої, громадянської та творчої позиції, розкривалася індивідуальна сутність кожного. Однак авторство людини власного життя було обмежене нав'язаним пропагандистськими ідеологемами та детерміноване вимогами соціального середовища.

Космполітизм А. Макаренка науковці [46; 84; 594; 595] розглядають у зіставленні з освітньо-виховною, або, як її ще називають, філософсько-освітньою концепцією Г. Ващенка. Її засадничі положення пов'язані з категорією національної ідеї та генетико-культурними особливостями українського народу. Під впливом вітчизняної історії, традицій народної педагогіки та християнських цінностей у Г. Ващенка сформувалися стійкі настановлення щодо української державності, важливості самоідентифікації українського народу й потреби становлення власної національної системи освіти. До її переосмислення спричинилися епохальні зміни, що вразили педагога своєю драматичністю, серед яких: соціальні потрясіння початку ХХ ст., поразка національно-визвольних змагань 1917–1920-х рр., перебування України в складі СРСР із його тоталітарним впливом на всі сфери буття людини, зокрема й освіту, інтернаціоналізм на противагу націоналізму. Усе означене відбилося в поглядах та узагальнених педагогічних ідеях Г. Ващенка. Пріоритетним для його наукового дискурсу стала розробка засад створення автентичного для української нації освітнього простору, у якому людина самостверджується, стає духовно багатою, світоглядно зрілою, прагне пізнати навколишню дійсність та вартісно ставиться до власної національної належності. Своєю чергою, сформовані духовно-інтелектуальні сили українського народу сприяють відродженню української держави. Саме про це Г. Ващенко повсякчас зазначав у своїх працях [69; 73; 76] та отримав визнання як «ідеолог патріотизму» (Н. Дічек), «педагог і державник» (О. Коваль, А. Погрібний), педагог національного відродження, фундатор української національної педагогіки (І. Зайченко).

Обґрунтовуючи основи організації виховання молоді, він чітко окреслив його двосуб'єктний характер. Принциповим для позиції Г. Ващенка стало бачення і вихователя, і вихованця суб'єктами виховної співдії. «Виховання ми визначаємо, – стверджував педагог, – як формування людської особистості. У ньому бере участь виховник, що спрямовує розвиток молодої людини до певної мети, і вихованець, що не тільки сприймає вплив, а й сам, відповідно до його вказівок, активно діє на свої психічні і фізичні властивості» [74, с. 26]. Завдяки такому розумінню молодь для Г. Ващенка поставала як активний діяч, здатний до саморозвитку, саморегуляції, самовиховання. Водночас він розумів важливість спеціальної підготовки вчителів до реалізації мети й завдань виховання, вимог до них. Адже їм було довірено організувати педагогічний процес так, щоб засвоювані молоддю знання та цінності були орієнтовані на ідеали Добра й Любові (ідея християнського гуманізму Г. Ващенка), а загальнолюдські моральні принципи визначали природовідповідні світоглядні позиції вихованців.

Водночас Г. Ващенко актуалізував питання патріотичного виховання, яке в умовах національного державотворення (за висловом автора, ускладнене поневоленням) повинно спонукати до боротьби за волю України та будівництво її політичного й культурного життя, а також питання релігійного виховання, адже «жива віра» («відчуття Бога») та пройнятий духом християнства світогляд молоді Г. Ващенко розглядав як умову збереження національних традицій і цивілізації загалом. Свідченням цього стало пропагування ним щирого застосування «в житті особистому, громадському, державному й міжнародному принципів християнської моралі» [77, с. 293].

Сукупно його погляди на освіту загалом і конкретно виховання зокрема презентовані у витлумаченні їхньої мети – «служіння Богові та Україні», яка позиціонується як християнський виховний ідеал, що в різні історичні періоди життя української нації реалізувався різними формами та «витримав іспит історії, який найбільше відповідає психології народу та його призначенню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості й у творах

кращих митців і письменників, що стали духовними провідниками свого народу» [75, с. 104]. У розумінні Г. Ващенка, виховання на засадах окресленого ідеалу є результатом спільних виховних зусиль педагога і вихованців, а також впливу середовища.

Визначальною для педагогічного дискурсу вченого була ідея зв'язку педагогічного і психологічного знання, що презентувала його погляд на концептуальну цілісність розкриття особливостей освіти і виховання молоді. Кожен педагог, уважав Г. Ващенко, повинен бути добре обізнаний із психологією, завдяки чому опертя на психічні властивості вихованців сприятиме оптимальному вибору освітніх і виховних впливів.

З огляду на предмет нашого дослідження розглянемо, на які засади опертий підхід Г. Ващенка до особистості вихованців, яку роль він відводить їм у процесах навчання і виховання чи акцентує увагу на особистісній суб'єктності молоді. Безсумнівно, контекстуально суб'єктність особистості постає за Г. Ващенком. у нерозривній єдності з її боротьбою за утвердження національних ідеалів, творення та збереження національної ідентичності, національної пам'яті. Тому національно-культурний аспект особистісного становлення він визнає як пріоритетний в організації системи освіти самостійної України [73], що засвідчено семантичною виразністю окресленого виховного ідеалу української молоді [75].

Однак «вольова, характерна людина» в концепції Г. Ващенка є суб'єктом не тільки націотворення, але й соціокультурних процесів. Спираючись на ґрунтовний аналіз засвоєння людьми культурного досвіду та їхнє життя в складних умовах суспільних трансформацій, педагог обґрунтував діяльну природу людини та її вплив на власне буття й буття українського народу загалом. Завдяки такому погляду на особистість уможливилось виокремлення у творчому доробку Г. Ващенка *«ідеї культурно-духовного смислотворення людиною власного життя в контексті пріоритету свободи та творчої діяльності»* [186, с. 277] та *«ідеї діяльнісної людини»* [Там само, с. 279]. Водночас їхня екстраполяція на освітню політику визначила, на нашу думку, й

утвердження *ідеї цілісності особистості, суспільства й культури*, які не мислилися автором поза активною участю українців, а особливо молоді в процесах культуро-, націо- та державотворення задля забезпечення наступності міжпоколінняного досвіду. Окреслене стало можливим з огляду на ціннісне ставлення Г. Ващенка до людини, її знань, інтелекту, віри, моралі.

Аналізуючи реальність, він, як педагог-теоретик, акцентував на тих чинниках і умовах, у яких актуалізувалися засадничі питання освітньої політики (етнокультурні, світоглядні, онтологічні, аксіологічні) водночас і проблеми навчання й виховання конкретної особистості у вимірах її суб'єктних проявів. Зокрема, високо оцінював «цікавість до знання», «непереможний потяг до освіти», які забезпечували молоді збереження власного «Я», наповнювали її життя смислом та, вважаємо, сприяли її суб'єкт-орієнтованому самовиявленню.

Взаємовплив виховання й самовиховання зумовив виокремлення аспекту суб'єктності особистості. Розглядаючи їхнє органічне поєднання, Г. Ващенко делегував перше вихователю, а друге – вихованцеві. У зв'язку з цим констатуємо, що міра відповідальності кожного в його витлумаченні уможливлювала співучасть у творенні особистої історії суб'єктів виховного процесу, наділяючи їхнє життя смислом, надаючи індивідуально-своєрідного вектору їхньому розвитку.

По суті, Г. Ващенко у своїх міркуваннях висунув ідею продуктивності двосуб'єктної співдії. Позаяк цей аспект мало представлений у його розвідках, висновуємо, що виділений він був на рівні прогностного осмислення педагогічних реалій, потреби підвищення ефективності освітньо-виховного процесу в тогочасних умовах та опертий на розуміння усвідомлено-діяльного характеру активності людини, що підкреслює визнання педагогом-філософом суб'єктності як важливої ознаки особистості, здатної змінювати обставини буття.

З огляду на витлумачення змісту суб'єктності, звертаємо увагу на схарактеризовану Г. Ващенком здатність характеристичної людини «ставити перед собою чітко визначені завдання і здійснювати їх, незважаючи на всі

перепони» [68, с. 16]. Цим він наголошував на значущості свідомої ініціативи особистості у виборі способів і засобів реалізації власних потенційних можливостей та скеруванні вольового зусилля на досягнення мети діяльності з урахуванням її навчального чи виховного характеру, зокрема і розв'язуючи індивідуальні завдання виховання, які «впливають із природних властивостей кожної молодої людини та її здібностей» [70, с. 171]. Отже, побіжно до основного предмету наукових пошуків, Г. Ващенко звертався до визначення феноменології суб'єктності особистості в проявах її атрибутивних ознак. Йдеться про ініціативність, самостійність та відповідальність. Їхнє вивчення у творчій спадщині автора невіддільне від практики діяльного засвоєння молоддю предметного й духовного світу, перетворення його задля продуктивного життєствердження. І не лише у вузьконаціональному, але й широкому культуровідповідному контексті буття українського народу.

Статусу особливого світоглядного регулятиву для філософсько-педагогічного та політичного дискурсу Г. Ващенка набула також ідея свободи як смисложиттєвої цінності, а в контексті нашого дослідження атрибуту (маркеру) суб'єктності. Автор розглядав її сутність з урахуванням національного характеру українців, їх волелюбності та хронотопу суспільно-політичної ситуації, у якій вони перебували, соціокультурної системи, що забезпечувала становлення національної самосвідомості, збереження духовного досвіду та формування адекватних настановлень щодо власного майбутнього.

Декларуючи свої погляди на свободу, Г. Ващенко порушував питання про можливість її як вільного вияву окремої особистості, так і свободи народу загалом. Оптимістично оцінюючи його розв'язання, педагог-філософ зосереджував увагу на «обмеженій і стосунковій свободі», а не на абсолютній, про яку мріє більшість. Критика ним детермінізму та індетермінізму уможливила окреслення тих ситуацій, у яких утверджується ідея свободи. Зокрема, педагог аналізував її щодо подієвості зовнішнього світу, фізіологічних процесів власного організму, психічних властивостей, умов суспільного буття [68]. Одночасно визнавав роль свободи як найціннішого скарбу у

викристалізуванні особистості, її характеру, адже «людина як вільна істота може вибирати шлях добра, або шлях зла» [Там само, с. 39].

Однак рівень обмеженості свободи і зв'язаності волі людини через її характерологічні риси може зробити з неї, на думку Г. Ващенко, з одного боку, раба (звички, поведінкових паттернів тощо), а з іншого – сприяти становленню вольової особистості. Саме це дає підстави стверджувати, що педагог усвідомлював важливість надання свободи людині на засадах відповідального ставлення до зроблених нею виборів, особливо у визначенні основної мети свого життя. Її формування він розглядав як вершинний процес вияву особистісної суб'єктності, але за умови правильного розв'язання проблеми відношення між індивідумом і суспільством. Як бачимо, осмислення свободи волі Г. Ващенко не розглядав поза контекстом існування людини та народу загалом, тобто поза суспільним буттям. Певною мірою ця позиція позначилася на його розумінні суспільства як важливого чинника формування людської особистості та розкритті зв'язку свободи особистості й суспільства, що виражена тезою, що «повноту життя вона (людина – *О.Г.*) може знайти лише у свободному служінні Богові й суспільству» [68, с. 6]. Отже, загальнолюдське, національне й особистісне (індивідуальне) для Г. Ващенко становили основний зміст освіти молоді та визначали ті завдання, які повинен розв'язувати педагог у співдії з вихованцями на шляху до реалізації програми розвитку української школи та українського народу.

Незважаючи на те, що суб'єктність не була предметом спеціального розгляду в науковому доробку Г. Ващенко, його дискурс наповнений покликаннями на суб'єктні прояви людини, її активно-перетворювальну функцію в реалізації завдань особистісного життєздійснення та націєтворення. В умовах долання формаційного контексту прочитання засадничих ідей автора виникає можливість на новому рівні осмислити його ідеї щодо питань розбудови освітньої системи. Зокрема, цінним, на нашу думку, стало чітке окреслення мети виховання та виховного ідеалу як дороговказів в педагогічній роботі; суб'єктний підхід до організації виховної співдії, опертя у вихованні й

навчанні на активну позицію вихованця; діяльне підґрунтя життєствердження молоді; спонукання її до творення власної історії з огляду на усвідомлення власної національної ідентичності; природовідповідність як засадничий принцип побудови освітньо-виховного процесу; імператив свободи в прагненні до ідеалу як мети виховного процесу; триєдиний контекст формулювання завдань виховання, відповідно до загальнолюдського (християнського), національного та індивідуального характеру; прогресивність у розумінні перспектив розвитку системи педагогіки, зокрема змістово-технологічного аспекту її втілення («зі зміною політичної ситуації, – писав Г. Ващенко, – змінюються й завдання у вихованні української молоді» [68, с. 7]).

Водночас зауважуємо, що хронотоп суспільно-політичного буття українського народу значно вплинув на світоглядні настановлення Г. Ващенка й обґрунтування ним провідних ідей теорії та практики виховання й навчання молоді. Де явно, де приховано автор визнавав потребу розвитку підростаючої особистості в умовах активізації її здатності бути активним, діяльнісним, суб'єктнісно спрямованим учасником процесу соціалізації. У теоретико-педагогічному дискурсі Г. Ващенка здебільшого презентовано важливі й необхідні, бажано неминучі, спрямовані на подолання і прогрес підходи до виховання молоді на засадах збереження та творення української ідентичності. Зрозуміло, що саме у зв'язку з потребою боротьби за національні інтереси та культурні традиції педагог актуалізував питання суб'єктної позиції вихованців, ідеї їхньої ініціативності, свободи і відповідальності, творчості. Хоча злободенними їх визнаємо й поза національним контекстом.

Далі перейдімо до тих моментів педагогічного дискурсу розглянутих концепцій, які об'єднують або протиставляють позиції їхніх авторів. Як бачимо (див. додаток Г, табл. Г 1), відомі педагоги не оминули у своїх публікаціях засадничих питань організації виховного процесу. Зокрема, вони акцентували на сутності виховання, його меті, завданнях. Крім того, окреслено вимоги до вихователя, його авторитету для вихованців та визначено їхні позиції у виховній співдії. І для А. Макаренка, і для Г. Ващенка актуальним стало

розкриття співвідношення системи «людина – суспільство» як засадничого аспекту теорії та практики виховання.

Однак означені параметри зіставлення різняться в досліджуваних авторів ціннісно-смісловим контекстом розуміння змісту виховання у зв'язку з осмисленням майбутнього вихованців, можливостей їхнього життєвиявлення. Саме мета та ідеал виховання стали тим каменем спотикання, який розвів А. Макаренка і Г. Ващенка у світобаченні особливостей організації, механізмів і технології здійснення виховного процесу. Зовнішньозумовлена ситуація та чинники, у яких А. Макаренко апробував свої педагогічні настановлення, звісно ж відрізнялися від тих концептуальних положень, які теоретично обґрунтував Г. Ващенко. Водночас у поглядах на особистість вихованців, їхню активність у засвоєнні соціального досвіду та важливість вияву виокремлених нами атрибутів суб'єктності (на це вказує лише контекст) вони були одностайні, хоча й оцінювали їх відповідно до власного бачення ролі особистості в суспільному бутті, перспектив її адаптації до реалій соціального середовища.

Відкидаючи наголошуваний антагонізм і протиставлення поглядів А. Макаренка та Г. Ващенка загалом, вважаємо, що в їхніх педагогічних ідеях міститься вказівка на можливості реалізації вихованцями авторства власного життя, звісно ж з урахуванням бачення педагогами образу того суспільства, якому разом з іншими характеристиками, які окреслюють зміст суб'єктності, повинен відповідати їхній вихованець. Здебільшого така суб'єктність розглядається як інтелектуальна, що реалізується в пізнавальній активності. Менше наголошено на особистісній суб'єктності. Як факт самоздійснення, вона, наприклад, актуальна у сфері самоврядування. Отже, суб'єктність у досліджуваних концепціях презентовано фрагментарно – залежно від функцій, вибір способу реалізації яких належить вихованцеві.

4.2. Вітчизняний педагогічний дискурс 30–80-х років XX століття в модусі суб'єктності

Радянізація різних сфер суспільного життя, починаючи з 30-х рр. XX століття, позначилася на розвиткові школи, а отже, і педагогічної науки. Тому структуруємо напрями розгляду суб'єктнісної проблематики в цей період з позиції її відображення в суспільно-особистісному (державна політика), освітньо-науковому (педагогічні ідеї) та учнівському профілях.

Вітчизняний освітній простір отримав окреслені панівними ідеологемами постулати, у яких соціальний запит на підготовку молоді набув нового змісту. «Радянську людину» сприймали як результат діяльності «школи навчання», а не єдиної трудової школи. Це відповідно кардинально змінювало методологію освітньої політики. Зокрема, педагогічні здобутки 20-х рр., з-поміж яких демократичність і дитиноцентризм, поступилися ідеологізації, стандартизації, авторитаризації та русифікації [34, с. 260], таким чином знищуючи інноваційні тенденції в організації навчання, виховання та розвитку школярів, перекреслюючи досягнення в реалізації розвивальних педагогічних технологій та тлі критики «буржуазного» педагогічного досвіду.

Уніфікація шкільної справи насамперед відповідала системотвірній концепції тоталітарного (сталінського) режиму, де декларовано права та свободи (Конституція УРСР (1937 р.)), але їхній вияв пов'язувався лише з побудовою соціалістичної моделі держави. Тому всебічний молоді поставав як засіб на шляху до досягнення цієї глобальної мети [379]. У дійсності «виконати екзистенцію» (В. Франкл, А. Ленгле та ін.) жодна людина в цих умовах не могла. Адже означене передбачало актуалізацію особистісного потенціалу та екзистенційного смислу в інтерперсональному полі–просторі, здатність ухвалювати рішення, дистанціюючись від «авторитету влади», цінувати альтернативні варіанти в ситуації вибору [291]. Водночас «екзистенційна наповненість» була притаманна цьому періоду, оскільки підкріплене «почуття

виконаного обов'язку» надавало людині впевненості в реалізації її місії, а, по суті, нав'язаного ідеального для владних кіл способу життєдіяльності.

У таких умовах шкільну політику регулювали засади принципу централізації. Відбулося директивне встановлення на теренах України російської державної системи освіти. Це, своєю чергою, відбилося на змісті навчання (повернення до гербартіанської ідеї виховувального навчання, посилення ідеологізації на основі марксизму-ленінізму, русифікація, вилучення трудового навчання з навчальних планів, атеїзм, запровадження суспільствознавства, історії, географії СРСР), вихованні дітей та молоді (колективізм, політизований і воєнізований дитячий рух), запровадженні єдиного шкільного режиму, єдиних правил, повернення до класно-урочної, предметної системи організації навчання на противагу комплексно-проектній та бригадно-лабораторній [379; 383; 385].

Пошук нових методів не відкидався, навіть пропонувався як спроба «виховання ініціативних і діяльних учасників соціалістичного будівництва» [379, с. 158]. У такий спосіб на державному рівні засвідчено орієнтованість на окремі бажані елементи суб'єктнісного складника активності підростаючої особистості. Однак її межі окреслено суспільно-політичними та соціально-економічними завданнями. Крім того, в роботі комсомолу схвалювалася творчість та ініціативність. Зокрема, на X Пленумі ЦК ВЛКСМ (1940 р.) презентовано недоліки в роботі цієї молодіжної організації в школах, особливо у сфері керівництва ініціативою та творчістю учнів. Визнано, що «радянська школа створила широкі можливості» для прояву їхніх здібностей. Проте Постанові пленуму вказано, що комсомол «мав би очолити різнобічну самодіяльність учнів, узяти у свої руки керівництво дитячою самодіяльною творчістю і тим самим розвивати змагання між школами, між окремими гуртками» [382, с. 282]. Саме це і стало змістом одного з рекомендованих заходів: заохочення здатностей до мистецтва, літератури та техніки завдяки виставкам і оглядам художньої самодіяльності, де і виявлятиметься керівна позиція комсомолу. Отже, констатуємо, з одного боку, увагу до

перетворювальної та самозарадної активності школярів, а, з іншого – недовіру до можливостей молоді особистості віднайти сфери втілення для окреслених атрибутів суб'єктності, прагнення контролювати процесні аспекти інтенціональних спонукань школярів.

1944 року перед комсомолом знову поставили важливі завдання навчально-виховного характеру. Надзвичайної актуальності в роки Другої світової війни набула підготовка свідомих, дисциплінованих, всебічно розвинутих громадян, здатних самовіддано виконувати будь-яку роботу, необхідну для Батьківщини [378]. Зауважимо, що з огляду на це пріоритетності набули такі критерії самодіяльності особистості (формовий суб'єктності), як самостимулювання та самовладання на засадах самопізнання та самовиховання, а також самоосвіта й самонавчання. Їхній вияв пов'язувався комсомольськими керівниками з цілеспрямованим впливом на спонукання дітей і молоді до завзятої допомоги сім'ям фронтовиків, сільськогосподарським господарствам, власній школі. А також їхній активній участі в спортивних колективах, походах, воєнних іграх тощо. Кожен школяр уважав своїм громадянським обов'язком (зовнішньо орієнтована ініціатива), водночас потребою (внутрішньо орієнтована ініціатива) здати норми на значок «Будь готовий до праці та оборони». Попри означене, цінувалося розширення світогляду, підвищення рівня знань та вдосконалення необхідних умінь, а особливо трудових навичок для післявоєнної відбудови. У цих обтяжених війною умовах суб'єктність заохочувалася як результат діяльного ставлення до суспільно-політичних викликів і можливість захищати «своє». Звідси підтримка народним комісаром освіти УРСР П. Тичиною введення «Правил для учнів» (1943). Ним визнано потребу скерування запальної юної вдачі, нестримної допитливості, іскрометної енергії дітей, юнаків і юнок, прищеплення їм позитивних культурних навичок громадської поведінки, навичок свідомої дисципліни [567]. Така позиція підростаючого покоління була підготовлена системним підходом в ідеологічній політиці та ретельно обґрунтованим уявленням про місце кожної особистості в

процесах державотворення. Йдеться про готовність жити, вчитися й боротися за справу комуністичної партії.

Тоталітаризм із його обмеженням суб'єктних проявів подекуди впроваджував прогресивні ідеї, зокрема обґрунтування важливості вивчення особливостей розвитку самосвідомості особистості як основи її самовиховання та самопізнання [273], а відтак впровадження в середні школи викладання «Логіки» та «Психології». Відповідне рішення було оприлюднене ЦК ВКП(б) 4 грудня 1946 року [381]. Уважаємо, що наслідки війни та перспективні плани будівництва комуністичного суспільства визначили пріоритетність підготовки освічених громадян, які б могли на високому рівні професіоналізму втілювати в життя провідні гасла тогочасного режиму та сприяти поступу в індустріалізації країни, її культурному піднесенню. Згідно із цим документом, введення нових предметів розпочиналося в 1947/1948 н. р. у випускних класах середньої школи та остаточно мало утвердитися впродовж чотирьох років. В УРСР «Логіка» і «Психологія» представлено в нових навчальних планах 1952/1953 н. р. (хоча в окремих навчальних закладах з'явилися в 1947/1948 н. р.). Кожен із них мав по одній годині в тиждень для школярів 9-х та 10-х класів [359].

Зрозуміло, що викладання цих навчальних дисциплін потребувало підготовлених кадрів та методичного забезпечення. Тому розпочалася науково-педагогічна робота зі створення відповідних навчальних посібників, а на філологічних факультетах провідних вищих навчальних закладах – відкриті відділення логіки і психології.

Аналіз предметної орієнтованості навчальних видань із психології уможливив розкриття тенденцій репрезентації суб'єктної проблематики в досліджуваному періоді. Саме в них закладено підґрунтя для самопізнання молоді та розуміння світу й себе в ньому. Тому звертаємо увагу на доступний та логічний виклад навчального матеріалу для учнів середньої школи в підручнику Б. Теплова «Психологія» [566]. Засадничі питання психічного життя людини, її діяльності та закономірностей особистісного становлення тут відповідно до життєвого досвіду школярів та завдань самовиховання розкрито з

урахуванням міжпредметних зв'язків (література, історія, суспільствознавство), на цитатах класиків літератури та партійних вождів, образах літературних персонажів та історичних постатей.

Акцентування на суб'єктності віднаходимо в декількох темах цього навчального видання. Зокрема, визначення предмету психології Б. Теплов висвітлював з опертям на пізнавально-практичну діяльність людини, її активний вплив на природу та інших людей. Дихотомія «активність – пасивність» слугувала прикладом осмислення процесу формування образу відображеної реальності, природи психічного життя людини та складного потоку її душевних проявів. Аналізуючи характер, автор наголошував на відповідальності кожного за сформовані риси [566, с. 246], індивідуальній своєрідності системи ставлень, виборі цілей та засобів, якими він їх реалізує. Усе це Б. Теплов заклав у поняття «внутрішня визначеність», у такий спосіб демонструючи значущість суб'єктнісних характеристик самоздійснення школяра. У темі «Психічні властивості особистості» він сутнісно окреслив роль виховання, а особливо самовиховання в реалізації життєвого шляху, визнаючи, що «будь-яка людина значною мірою є сама творцем власної індивідуальності» [Там само, с. 226].

Однак поза впливом історичної епохи, конкретних суспільних умов особистість розглядати не можливо, адже соціальне середовище – одна з умов психічного розвитку. Тому в підручнику разом зі здебільшого (90 % [199]) науковою інтерпретацією детермінант психічної активності йшлося про її належність радянській людині. Звідси життєздійснення особистості поставало в контексті реалізації завдань соціалістичного будівництва, базованих на марксистсько-ленінському вченні. Отже, у змісті аналізованої навчальної книги констатовано можливість підростаючої особистості реалізувати інтенціональну здатність до самотворення, але з огляду на пропагований виховний ідеал зразка «члена радянського суспільства». Дослідник історії підручникотворення в радянські часи І. Смагін стверджував, що автор повинен був мати неабияку громадянську мужність поєднати загальновизнану у світі аргументацію

розкриття питань психічного життя особистості та суворе дотримання засадничих постулатів панівної ідеології [529, с. 142].

Примітно, що для реалізації задуманого потрібна була спеціальна підготовка педагогів. На цьому, зокрема, наголошував Г. Костюк. Він визнавав позитивний вплив організованого пізнання психічних властивостей людини на саморозуміння школярів та їхнє прагнення до самовиховання [288], тобто виконання виховної й дидактичної мети запровадження психологічного знання в практику роботи навчальних закладів.

Назагал вивчення психології в школі сприймалося як важливий аспект розвитку самосвідомості та детермінанта самоактивності школяра. Проте прийняття спочатку закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (24 грудня 1958 р.) та на його основі відповідного закону УРСР від 17 квітня 1959 р. визначило нові пріоритети – політехнізацію освіти. Це потребувало переорієнтації змісту навчання та вивільнення місця для предметів цього спрямування («Праця і практичне заняття» та «Практикум із сільського господарства й електротехніки» [360]). Процеси «освіти» замінили процеси підготовки кадрів. Тому «Психологія», а разом із нею й «Логіка» були вилучені з навчальних планів. Школу однозначно скеровано в напрямку декларованого «всебічного» розвитку та превалювання розумової активності, у якій за задумом і реалізовано особистісне буття на благо народного господарства. Відтоді вже не 7-річна, а 8-річна трудова політехнічна школа повинна була, як записано в ст. 2, «давати учням міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, виховувати в них любов до праці й готовність до суспільно корисної діяльності, здійснювати моральне, фізичне й естетичне виховання дітей» [34, с. 291].

Зауважимо, що частина інформації з психології стала змістом суспільствознавства, літератури та біології. Водночас її аксіологічну функцію в контексті самовияву на засадах саморозуміння втрачено, однак вона відбилася в типових для такої постановки завдань формах – суспільно вигідної суб'єктності. Зокрема, у ст. 16 вказано на поліпшення викладання основ наук

і виробничого навчання із залученням школярів до технічної творчості та винахідництва, створення нових приладів і моделей, розвитку їхніх творчих здібностей, ініціативи та самостійності [34, с. 297]. Зіставлення пропонованих атрибутів суб'єктності з цілісною характеристикою цього феномену засвідчило переважання класичного підходу до її осмислення, тобто лише у вимірах інтелектуальної активності. Це відповідало політичному моменту історичної доби.

Ту саму риторику спостерігаємо й у Постанові КП України та Ради Міністрів Української РСР від 8 грудня 1966 року «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР». Незмінною залишалася специфікація школи – загальноосвітня, трудова, політехнічна. А її завдання відбивали потребу зміцнення зв'язку отриманих знань із життям, готовністю свідомо обирати майбутню професію, захищати соціалістичну Батьківщину, боротися за свободу й національну незалежність солідарно з трудящими соціалістичних країн, рішуче реагувати на буржуазну ідеологію та прояви чужої моралі тощо [452]. З-поміж означеного лише у п. 16 з 30-ти побіжно згадувалося про розвиток ініціативи та самодіяльності школярів. І, що важливо, суб'єктна позиція дітей і молоді можлива лише з урахуванням регламентованого контролю з боку піонерської та комсомольської організації. Контрольований вияв потенційних здатностей, звісно ж, гальмував істинне бажання школярів «бути» діяльними з власного спонукання, а тому іноді набував вигляду опору та бешкетування. Однак у такому контексті суб'єктність поставала як порушення правил поведінки та шкільного статуту, а отже, засуджувалася.

У 1970 р. Рада Міністрів СРСР схвалила Статут середньої загальноосвітньої школи. Його зміст представлено шістьма розділами, які містили інформацію про загальні положення, засади організації навчально-виховної роботи, особливості діяльності учнів, учителів (класних керівників, вихователів), керівництво школою і її навчально-матеріальну базу, фінансування та звітність [384]. Одночасно із визнанням важливості уміння

школяра не тільки засвоювати знання, а й самостійно їх поповнювати (п. 2), було запропоновано розвивати різнобічні інтереси та здібності дітей, до того ж не тільки під час предметного навчання (п. 35), а й на факультативних заняттях із 7-го класу (п. 8), з використанням різних видів самостійної роботи учнів (п. 11). Цим Статутом закріплювалося право створювати в школі добровільні товариства, колективи фізичної культури, а на засадах самодіяльності – учнівські гуртки, студії, клуби та інші об'єднання учнів (п. 28). Для підвищення якості навчання, укріплення дисципліни школярів та розвитку їхньої творчої самодіяльності учнівський колектив міг використовувати засоби самоуправління (п. 29). Як бачимо, державне регулювання освітньої політики передбачало розширення прав та водночас обов'язків школярів, що, з одного боку, надавало простір для ініційованої ними життєтворчості, вияву активної життєвої позиції, але, з іншого – не могло автоматично оновити систему педагогічного «волютаризму», змінити її на спільно відповідальний пошук дитиною та дорослим істини.

Отже, школяр поступово набував ознак суб'єкта, але консервативно вписаного в існуючу модель освітньої системи, тобто потенційно він був суб'єктом, реально – ні. Це засвідчили і «Правила для учнів середньої загальноосвітньої школи Української РСР», затверджені Міністерством освіти УРСР 11 жовтня 1972 року [448]. У них сутнісно-теоретично окреслено портрет «ідеального учня»: слухняного, відповідального, наполегливого, дисциплінованого, активного у визначених сферах діяльності (на уроках, у громадському та культурному житті школи, міста, села, в учнівському самоврядуванні), орієнтованого на реалізацію норм моралі та завдань учителя. Вважаємо, що образ розумово, громадянсько, морально та фізично зрілої особистості відображав уявлення про школяра у вимірах керованого дорослим підвладного становища.

Ситуацію регламентованої суб'єктності не змінив і прийнятий 1974 року Закон УРСР «Про народну освіту», згідно з яким мета освіти містила вказівку на активність як утворювальну основу життєдіяльності майбутніх «будівників

комуністичного суспільства», однак конотативно цього не передбачала. Навіть наголошуючи на призначенні народної освіти «забезпечувати розвиток і задоволення духовних та інтелектуальних потреб радянської людини» [453], вона не проектувала означене на реальну шкільну практику. Це було цільове настановлення, яке мав прагнути реалізувати кожен вчитель, його вершинне завдання. Адже на рівні звичного навчально-виховного процесу та тривалого періоду його централізованого управління пропонувалися незначні корективи, а саме методично грамотно створити умови для самоосвіти школярів (ст. 3) та організувати їхнє навчання і виховання з урахуванням принципу гуманізму (ст. 4). Це відбивало тогочасне уявлення про соціальну роль школяра як об'єкта педагогічного впливу, який водночас володіє здібностями та можливостями. Саме вони і були предметом осмислення для педагога як аспект суб'єктної сутності молодшої людини. Спонукаючи до самонавчання та самовиховання, педагоги готували дітей жити у «світлому майбутньому», коли й буде забезпечено їхню самореалізацію. А гуманістична спрямованість педагогічної співдії розглядалися спрощено, як відсутність примусу, тиску та надмірної наказовості.

В умовах побудови «розвинутого соціалізму» питання виховання дітей і молоді, роль у цьому процесі школи, сім'ї та громадськості постали як нагальні. Вони були предметом обговорення на IV Всесоюзних педагогічних читаннях, що проходили 23 березня 1976 року в м. Києві. Їх дискурс заповнили вже відомі, повторювані десятиліттями гасла про всебічний розвиток підростаючого покоління, потребу вироблення активної життєвої позиції в школярів (виступ віце-президента АПН СРСР А. Хрипкової). Формування «активно-діяльної особи в дусі ідеалів комуністичної партії» [534, с. 28] визначив метою школи Міністр освіти СРСР М. Прокоф'єв. Її досягнення він пов'язував із цілеспрямованим вихованням, яке розглядаємо в контексті нашого дослідження як «пасивну педагогіку» (за С. Соловейчиком [540]).

Варто зауважити, що в контексті уявлень про усвідомлений педагогічний вплив його об'єкт мислиться поза внутрішньо ініційованою позицією,

а відображає лише зовні детерміновану активність. Це, вочевидь, приводить до виникнення прагнення або уникнути покарання за не послух або відповідно отримати винагороду, похвалу за очікувану дію, поведінку (як відомо, механізм виникнення цих спонукань однаковий). Тому вважаємо що цілеспрямована практика підвищує результативність діяльності тільки в тому разі, якщо належить суб'єкту і є його метою, до того ж щораз ширшою і визначеною новими бажаннями (активна педагогіка).

Звісно, у тогочасних умовах завдання виховання відповідали суспільному запиту. Суб'єкт-об'єктний підхід до їхнього досягнення, незважаючи на акцентування на цьому у виступах учасників педагогічних читань, ще не міг бути подоланий завдяки зустрічній суб'єктності школярів. Її визнання було не на часі. М. Прокоф'єв особисто засудив «школярство» (в переносному значенні неуміння мислити й діяти самостійно) та вказав на важливість зміни методів, які вчитимуть учнів доводити свою правоту, діяльно опановувати навчальну інформацію. Він визнав, що «виховання людини творчої, активної, такої, яка добре усвідомлює рух суспільного життя, не можливе без подолання цього недоліку» [534, с. 36].

Міністр освіти України О. Маринич у своєму виступі також звернув увагу на провідні завдання школи забезпечити кожному оволодіння найважливішими досягненнями науки та культури, професією, тобто окреслив настанову «вчити вчитися і вчити працювати» [534, с. 110]. З огляду на політехнічну спрямованість шкільного навчання він вважав, що свідомі і творчі участь у суспільному виробництві можливі за рахунок досягнення глибоких знань та трудового виховання.

Секретар ЦК ВЛКСМ З. Новожилова прояв суб'єктності сутності школяра пов'язувала з протидією негативним явищам в учнівському середовищі, як-от: недостатньо свідомі дисципліна, відсутність культури поведінки. Формування активної життєвої позиції, у її витлумаченні, відповідало завданням морального виховання. Тому роль піонерської та комсомольської організації вона бачила з позиції виховання самодисципліни,

відповідального ставлення школярів до навчання, праці, суспільних обов'язків [534, с. 105].

Зауважимо, що щораз більша зацікавленість особистісною позицією вихованців та способами і прийомами її спрямування в «потрібному» дорослим напрямку стала на цьому освітньому форумі ознакою усвідомлення потреби змін зовнішньо організованих впливів на школяра. А отже, передбачалося створення такого середовища, у якому його активність як системотвірна характеристика буде контролюватися з боку оточення та ним самим за заздалегідь визначеними правилами, тобто засвоєними і свідомо прийнятими до виконання. Це засвідчило, що вияв суб'єктності прогнозувався, але в тих формах, які дозволено внутрішнім розпорядком діяльності школи, закріпленими правами, вимогами співіснування в соціумі.

Питання залученості школярів до навчання і виховання, підходи до реалізації такого погляду на їхнє місце в організованому освітньому процесі отримали подальше обґрунтування на IV з'їзді вчителів Української РСР 29 березня 1979 року. Відкриваючи його, В. Щербицький, перший секретар ЦК КП України, окреслив програмну настанову партії для школи: навчити учнів учитися [549, с. 8]. Можливості її виконання з опертям на уміння школярів самостійно працювати визнав В. Шаталов, того часу учитель математики із Донецька, який відтак став утіленням нового підходу в дидактиці. Його новаторські ідеї ґрунтувалися на психологічних закономірностях сприймання інформації, її систематизації, використанні спеціально розроблених дидактичних матеріалів (опорних конспектів), а також на апробованій системі мотивації учнів, у якій увиразнено розвиток почуття власної гідності та впевненості, що включало менторство педагога, спонукаючи дітей до вияву ініціативи [Там само, с. 9–22]. На розвиткові самостійного мислення учнів, їхнього уміння здобувати знання, виробленні потреби вчитися, а особливо під час використання проблемних завдань наголосила директор середньої школи № 1 м. Харкова Т. Костянтинова [549, с. 43–45]. Підтримали учасники з'їзду й ідею розвивального навчання за системою Л. Занкова (Л. Ткаченко, директор

Богданівської середньої школи № 1 імені В. Леніна Знаменського району Кіровоградської області). Зауважимо, що всі промовці визнали актуальність зміни позиції вчителя та учня в педагогічній співдії. Зокрема, вони підкреслили потребу підвищення рівня пізнавальної активності школярів, що, своєю чергою, спричинятиме формування їхньої активної життєвої позиції. Свідченням цього стала доповідь учительки середньої школи № 7 м. Житомира Л. Ясінської. Вона представила власний досвід вивчення учнів і бачення їхніх проблем у навчанні та висновувала, що виховання дитини без участі її самої не можливе [187, с. 17]. Із цією метою педагог пропонувала використовувати «ЗСС» – завдання самому собі, що сприяли самоаналізу та самопізнанню школярів і відбивали їхні уявлення про практичну необхідність та суспільну обов'язковість самозмін.

Обговорені ідеї та досвід впровадження цих завдань засвідчили творче осмислення педагогами реалій освітньої ситуації. Водночас не відкидаємо і їхнє прагнення відповідати ідеалам суспільно-політичної ситуації (показуха як норма життя). Вони продемонстрували орієнтованість на виконання завдань держави у сфері навчання та виховання молоді, пошук оптимальних умов для вияву школярами активної життєвої позиції, яку тоді сприймали як корелят втіленої моделі участі в соціально-економічному, політичному і культурному житті. Однак до рішучих дій із впровадження проголошеного вдавалися лише поодинокі представники педагогічної спільноти (педагоги-новатори [16]). Розходження між декларованим і дійсністю, нерішучість та боязнь небажаних наслідків (наприклад, втрата «авторитету влади» вчителя, вільнодумство школярів, формування їхньої правосвідомості, «проблемні» питання щодо різних аспектів життя людини тощо) спонукали вчителів до використання здебільшого традиційних методів навчання та виховання. На жаль, «розвиток» не розглядали як категорію педагогічної науки, хоча його місце в системі педагогічного знання вже доказово аргументовано дослідженнями вітчизняних психологів (Г. Костюк).

Кризу влади та політичної системи держава прагнула приховати за науково-технічними здобутками. Їх могли забезпечити висококваліфіковані

робітники. Однак під час освітніх перетворень 1964–1984 рр. «школу праці» змінила «школа навчання». Орієнтація на міцні знання та підготовку учнів до вступу до вищих навчальних закладів не відповідала державним запитам. Курс на оновлення освітньої ситуації був накреслений в «Основних напрямках реформи загальноосвітньої та професійної школи» (12 квітня 1984 р.), де чітко визнавали необхідність «підвищити постановку трудового виховання, навчання та професійної орієнтації в загальноосвітній школі, посилити політехнічну, практичну спрямованість викладання» [403] як чинника усвідомленого ставлення до навчання. В умовах цього підходу залишилися на рівні попередніх вимоги щодо форм, методів і засобів навчання. Їхнє головне спрямування було незмінним – вироблення самостійності мислення учнів (надмінімізоване уявлення про суб'єктну сутність особистості та її можливості привласнення знань). Зауваги щодо суспільно-гуманітарних навчальних предметів (історія, суспільствознавство, література), ідейно-політичного, морального та правового виховання рясніли закликами до активізації самоосвіти, виховання уміння обстоювати свої комуністичні переконання, виявляти єдність слова і справ, вироблення внутрішньої потреби жити й діяти за принципами комуністичної моралі. Як бачимо, незважаючи на діяльний складник, головному – стати суб'єктом, учасником педагогічної співдії – вони не сприяли. Крім того, успіхи в діяльності навчання автоматично поширено на сферу виховання.

На відсутність відчутних змін в освітній галузі вказано на лютневому (1988 р.) Пленумі ЦК КПРС у постанові «Про хід перебудови середньої і вищої школи та завдання партії щодо її здійснення», яку обговорено на колегії Міністерства освіти УРСР і президії Республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ (10 березня 1988 р.). Постанова з одного боку, містила критичний аналіз глибини та темпів реформи школи щодо питань організації навчально-виховного процесу з огляду на вимоги часу – демократизації народної освіти, відмови від командних методів управління, поширення передового педагогічного досвіду; а з іншого – визначала пріоритетні завдання, у яких учень поставав як відповідальний,

наполегливий, творчо орієнтований учасник активних форм навчання та прогресивних методів виховання [447]. Проте зрозуміло: без зміни традиційного типу школи втілити запропоноване було вкрай важко.

Звертаємо увагу, що на рівні державної політики 80-х рр. XX століття в галузі освіти ідея суб'єктності школяра (у тогочасному розумінні суб'єкта) поставала з позиції його адаптації до реалій радянського суспільства з наперед продуманою системою життєдіяльності. У ній визначені атрибути самовияву кожного могли бути схвалені лише щодо реалізації завдань побудови розвинутого соціалізму, виконання «історичних рішень» з'їздів КПРС. Очевидно, що панівні ідеологеми вже не витримували викликів часу. Це поступово руйнувало й освітню систему, у якій очевидними стали: поглиблення розриву між задекларованим і реальним змістом навчання та виховання дітей і молоді, а також денаціоналізації освіти, її формалізація і стрімке падіння престижу; зростання критичної маси подвійних моральних і соціальних стандартів; декларативний характер виховання; відчуженість школи від запитів особистості, її суспільних та індивідуальних потреб, інтересів; усередненість навчання та виховання (орієнтування на усереднену особистість, нівелювання таланту, пошуку, творчості) тощо [392, с. 79].

Реакцією на означені тенденції стало звернення Міністерства народної освіти УРСР від 11 квітня 1989 р. до Державного комітету СРСР з народної освіти щодо проекту Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту. Зокрема, було констатовано, що проект не узгоджувався з концептуальними положеннями загальної середньої освіти, принципами перебудови керівництва економікою та соціальною сферою в союзних республіках на засадах розширення їхніх суверенних прав, самоуправління та самофінансування, із Законом про місцеве самоуправління і місцеве господарство та основними положеннями нового господарського механізму [34, с. 343]. Цим, як вказала Л. Березівська, висловлено власне бачення подальшого розвитку освіти в Україні та формування національної освітньої політики. Її засадничі постулати визначила «Концепція середньої загальноосвітньої школи

Української РСР». Проект був розроблений 1990 р. колективом науковців НДІ педагогіки УРСР та винесений на громадське обговорення. За цим документом, національне самовизначення школи проголошене необхідною умовою її розвитку, а організація, зміст та форми роботи співвідносилися з національно-культурними потребами України. Традиційну увагу до всебічного розвитку людини вперше пов'язано з її самовиявленням «як суб'єкта соціальної політики в трудовому колективі, як громадянина, який зі знанням справи захищає інтереси суспільства, як духовно багатій особистості, що вміє раціонально користуватися своїм вільним часом і матеріальним достатком» [34, с. 363], чим відкинуто риторику кон'юнктурних гасел.

У проекті Концепції в головній меті школи, на нашу думку, чітко задекларовано суб'єктний дискурс. Він означений образом особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, системою наукових знань про природу, людину і суспільство, почуттям національної самосвідомості та готовою до вибору свого місця в подальшому житті. Саме такий варіант розуміння шкільної ситуації містив вказівку на кардинальну зміну в сприйманні учня. Його визначено суб'єктом, носієм предметно-практичної активності та пізнання, здатним змінювати себе, інших і довкілля. Важко не побачити, що засвоєне й осмислене школярем знання, ставлення, прийняті як орієнтир у життєздійсненні, можливість обирати напрям особистісного та професійного самовизначення стали верифікацією нового виміру його позиції в педагогічній співдії (а, по суті, відродили суб'єктнісну проблематику вітчизняного педагогічного дискурсу). Зрозуміло, що цьому повинна була передувати різнопланова, водночас цілісна система організації освітнього середовища, у якому формування та розвиток особистості скеровуються різноманітними диференційованими засобами із забезпеченням внутрішньої потреби до самозмін, самореалізації та самоздійснення, тобто вияву своєї суб'єктності.

Цьому сприяло, на думку розробників проекту Концепції, оновлення підходу до організації навчання, виховання та розвитку молоді. Йдеться про реальне запровадження принципу гуманізму з його баченням людини як вищої

цінності, урахуванням та розумінням її індивідуальних особливостей і здібностей, запитів та інтересів, індивідуалізацією освітнього процесу, його диференціацією тощо.

Опертя на психолого-педагогічні закономірності вікових змін уможливило розкриття в Концепції динаміки шкільної ситуації з огляду на забезпечення особистісного розвитку дітей та молоді. Зокрема, згідно зі змістом освіти, у школі I ступеня (початковій) акцентовано на створенні умов для самовираження дитини в різних видах діяльності, цілеспрямованого розвитку її здібностей, формування вміння та бажання вчитися. Для II ступеня школи характерне формування в школярів методів наукового пізнання, творчого, евристичного мислення, а також створення максимальних можливостей для їхнього інтелектуального і фізичного розвитку завдяки факультативним курсам, організації індивідуальних і групових занять за інтересами. На III ступені школи передбачалося завершення загальноосвітньої підготовки молоді, результатом якої мала стати сформована світоглядна позиція особистості, визначена ієрархія ціннісної сфери, що відповідало суб'єктній позиції молодої людини, здатної усвідомити себе вільним громадянином суспільства, активним учасником науково-технічного і соціального прогресу [34, с. 369–370]. Широко представлено на цьому етапі навчання можливість індивідуалізації та диференціації навчання: вибір школярами груп предметів для поглибленого вивчення (зміст освіти); створення класів для поглибленого вивчення окремих предметів, індивідуальних програм для особливо обдарованих дітей, спеціалізованих шкіл і класів, факультативів, секцій, гуртків (урахування здібностей, нахилів та інтересів); вибір доцільних методів засвоєння знань, способу пред'явлення навчального матеріалу, темпу навчання (індивідуальний стиль діяльності) [34, с. 370].

Виховання школярів у Концепції подано в контексті поєднання національного, інтернаціонально-радянського та загальносвітового елементів культури. Це дало змогу розробникам акцентувати на усвідомленні школярем себе як суб'єкта світової цивілізації [Там само, 372]. Зауважимо, що

суб'єктнісний аспект виховної співдії представлено як провідну тенденцію вироблення в дітей національної самосвідомості, самоцінності особистого досвіду на тлі загальнолюдських здобутків і надбань.

Отже, запропонований у проекті Концепції підхід до організації освітнього середовища найбільше відповідав суспільним настроям та потребі оновлення інтелектуального потенціалу країни. Він став основою для реформи вітчизняної школи, створення національної системи освіти, розроблення її нормативно-правової бази. Після обговорення «Концепцію середньої загальноосвітньої школи в Україні» в її доповненому та уточненому варіанті [267] затверджено 12 вересня 1991 року Рішенням колегії Міністерства освіти України з актуалізацією питань її реалізації в практиці навчання, виховання та розвитку школярів, які стали жити у своїй незалежній державі.

Підсумовуємо, що суспільно-політична ситуація 30–80-х рр. ХХ ст. позначилася на завданнях держави в освітній сфері. Школа ситуативно реагувала на соціальні та економічні виклики. Зміст основних перетворень у ній не виходив за межі декларованої мети – формування радянської людини, здатної захищати завоювання соціалізму та в колективній творчості здобувати нові висоти. По суті, школа відбивала модель суспільного буття. Звертання до особистісної проблематики в учнівському середовищі стосувалося лише традиційного «всебічного» розвитку школяра, який реально не міг бути забезпечений. А увагу до окремих атрибутів суб'єктності, як-от: ініціативи, самостійності, відповідальності та творчості – скеровано піонерським і комсомольським рухом у напрямку, заданому настановами комуністичної партії. Одночасно із цим авторитарним керівництвом розвитком школи виокремлено завдання забезпечення індивідуального підходу, розвитку здібностей і нахилів дітей. Його розв'язання було визнано прерогативою освіти та вимагало знання дитини «в усіх її відношеннях». Вказівку на це віднаходимо в рішенні колегії Міністерства освіти УРСР «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів», прийнятому 19 квітня 1971 року [450], з огляду на яке навчально-виховний процес перебував у всеїдності педагогічної практики та

результатів психолого-педагогічної діагностики. Однак пропагований підхід, за незначним винятком, важко було втілити в умовах панування суб'єкт-об'єктної за змістом і формою навчально-виховної роботи.

З огляду на це зупинимося на розгляді *освітньо-наукових* напрацювань, які визначили розвиток ідеї суб'єктності школяра в досліджуваний період. Це декілька взаємопов'язаних напрямів, контекстуально орієнтованих на поступовий перехід від індивідуального підходу в роботі з дітьми до особистісного. Саме завдяки йому, у нашому розумінні, новий рівень сприймання освітньої ситуації уможлиблював реалізацію школярем власної суб'єктності. До них відносимо, по-перше, обґрунтування особливостей організації навчально-виховного процесу з огляду на відкриття в сфері психології особистості та детермінант і джерел її розвитку (Г. Костюк), генези самосвідомості дитини та шляхів педагогічного керівництва цим процесом (П. Чамата); по-друге, створення авторських шкіл із засвідченими (у практиці) прогресивними авторськими поглядами на суб'єктну сутність вихованця і відповідно закладеними підвалинами формування розвивального підходу в освіті (гуманістична педагогіка, педагогіка співпраці, підтримки, свободи, гідності тощо), які вважаємо своєрідним викликом системі зі знеособленим, деіндивідуалізованим сприйманням школярів; по-третє, поширення дидактичних та методичних аспектів оцінювання якості уроку з огляду на діяльність учнів на ньому. У межах досліджуваного розглядаємо спонукання до вияву інтелектуальної суб'єктності кроком на шляху до осмислення суб'єктності особистості загалом.

Примітно, що дослідники історії освіти віднесли витoki педагогічних ініціатив 80-х рр. минулого століття до другої половини 1940-х – початку 1950-х рр. [406; 572]. У цей час піднесення від перемоги в Другій світовій війні, водночас необхідність відбудови зруйнованої шкільної системи визначили нові методичні та методологічні завдання перед педагогічною наукою, орієнтуючи її на проектування освітньої системи, яка б максимально відповідала уявленням про людину майбутнього, «будівника комунізму». Її образ, закріплений у

законодавчих актах (про що йшлося в цьому підрозділі), мав бути сформований зусиллями педагогічної спільноти та громадськості, а також дитячого руху та позашкільних закладів.

Суспільно-політичні події періоду 50-х рр. XX ст. змінили соціокультурні настановлення щодо особистості та її ролі в історії, таким чином детермінуючи перегляд вимог до молоді. «Відлига» в політичних процесах на освітню сферу мала незначний вплив [300]. Адже офіційно освітня галузь як відбиток суспільної історії потерпала від тиску політичних постулатів, ідеологічних обмежень та адміністративних методів керівництва. Однак деяку свободу педагоги та інтелектуальна еліта отримали. Наприклад, публічне (на шпальтах газет і журналів [162], у листах [557]) обговорення запропонованої реформи 1958 р.

Поширення педагогічних ініціатив спостерігаємо в 60-ті рр. минулого століття. Фрагментарно та мозаїчно проводилися шкільні педагогічні експерименти, запроваджені новаторами вчительської праці, творцями «авторської» моделі школи. Їхній досвід був предметом аналізу та обговорення, а пропоновані методи – надалі стали дослідницьким матеріалом для науковців.

Загалом історичний час і простір 30–80-х рр. XX століття був для освіти не простим. Йому передувало розповсюдження прогресивних педагогічних ідей, реформаторських поглядів на навчання та виховання, дитиноцентризм та дослідницькі пошуки в межах педологічного руху. Усе це могло стати конструктивним моментом у створенні вітчизняної школи та розвитку педагогічної думки. До того ж опертя на традиції народної педагогіки та рідномовне середовище, підтримані на державному рівні, допомагали б віднайти природо- та культуровідповідне середовище для підростаючої особистості. Однак парадигму освіти початку 30-х рр. минулого століття в краю визначили зовсім інші згадані вище орієнтири (розбудова радянської школи). Проте повністю змінити мислєсхеми обґрунтування педагогами та практиками освітнього процесу вони не змогли. Прикладом слугує науковий доробок Г. Костюка (1899–1982) – українського психолога, професора, академіка АПН

СРСР, директора науково-дослідного інституту психології УРСР. Його безпосередня робота з дітьми на початку трудового шляху, завідування експериментальною школою, значний життєвий досвід загострили увагу до питань дитячого розвитку, визначивши напрям наукових пошукувань.

Як педагог, педолог і психолог, Г. Костюк глибоко розумів складнодетермінованість проявів дитини, що відбиваються в її неповторності та унікальності. Звідси його зацікавленість питаннями організації індивідуального підходу до школярів під час навчання та виховання і рівнева диференціація, оптимально орієнтовані на врахування їхніх потенційних здатностей. Осмислення чинників результативності індивідуалізованого навчання спонукало вченого до висновування про необхідність реалізації вчителем двох взаємозумовлених завдань: з одного боку, адаптувати, «пристосувати» навчання до дитини так, щоб розв'язання навчальних задач уможливило сатисфакцію успіху, а з іншого – сприяти поступовому ускладненню пропонованого змісту, що детермінує просування до непростих, ймовірнісних, проблемно спрямованих вправ (проблемно-задачний підхід), тобто сприятиме розвитку. Г. Костюк закликав педагогів враховувати у своїй діяльності фактичний хід навчання школярів, адже з опертям на нього сутність індивідуального підходу набувала визначеності – формувати індивідуальні особливості учнів, «відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного» [282, с. 449]. Означене Г. Костюк аргументував з огляду на вивчення зв'язку між процесами навчання, виховання й розвитку, розкриття ролі спадковості, середовища та виховання в психічному розвитку дитини [286], а також психологію розуміння [280].

Наприкінці 40-х – початку 50-х рр. ХХ ст. з'явилися його публікації, присвячені актуальним питанням формування особистості дитини [279] та низка статей, у яких проаналізовано освітні проблеми, завдання поліпшення якості уроку аналізувалися з позиції психологічної науки [281; 287]. У них констатовано, що продуктивність навчання залежить не тільки від озброєння вчителя необхідними знаннями. Не менш важливим показником якості роботи є

те, як працюють учні, як вони ставляться до діяльності, наскільки вони є її активними учасниками [281, с. 21]. Визнання їх і об'єктами, і суб'єктами навчання актуалізувало нове осмислення педагогами ролі психічних функцій (аналітико-синтетичної діяльності) в учінні та активний характер процесу засвоєння знань. Аналізуючи цей аспект, Г. Костюк наголосив: «тільки те, що викликає активність учнів, включається в їхню діяльність, ними засвоюється і стає їхнім здобутком» [Там само, с. 22]. Цитоване відбиває один із напрямів досліджень знаного психолога – розкриття ролі активності в детермінації змісту та динаміки психічного розвитку, генези здібностей, у становленні особистості дитини. І, що важливо, психолого-педагогічних умов, у яких її вияв ставав вираженішим.

Розроблення науковцем методологічних аспектів психологічної науки спричинилося до виокремлення ним з-поміж чинників розвитку «саморуху». У площині аналізу суб'єктності особистості цей факт вважаємо вирішальним. Адже психологічне обґрунтування Г. Костюком засадничих питань психічного розвитку сприяло розкриттю закономірних зв'язків між керованим вихованням і самовихованням, навчанням та самонавчанням. Ідея саморуху, у його витлумаченні, пояснювала природу психічного розвитку, його рушії – внутрішні суперечності. Однак не ізольовано, а в нерозривному зв'язку з відношенням до довкілля, таким чином окреслюючи детермінацію психічних змін – спадкові передумови, впливи навколишнього середовища та власна активність особистості [282, с. 104–105].

Саморух постав у теорії Г. Костюка як важливий елемент розвитку та саморозвитку. У прагненні школяра до самовияву підтверджено існування внутрішньо зумовленого спонукання до самоздійснення. Не відкидаючи необхідність педагогічного керівництва цими процесами, зокрема, щодо самовиховання, учений визнав його залежність від діяльно-перетворювальної позиції вихованців. Здатність і потреба змінювати середовище згідно зі своєю метою забезпечує істинну суб'єктність. У Г. Костюка знаходимо пряму вказівку на це: «Прагнення до самовиховання породжується ідеалами і життєвими

цілями, що виникають у підростаючої особистості, її самооцінкою своїх якостей, досягнень і недоліків і виявляється в діях, спрямованих на самовдосконалення <...>, що змінює умови її розвитку цілеспрямованим формуванням себе власною діяльністю» [282, с. 88].

Головно суб'єктну характеристику відбито в цілісній структурі учіння: його цілях, завданнях, змісті, мотивах, способах дій та результаті. На рівні ціле-мотиваційного компонента Г. Костюк наголошував, що тільки усвідомлення та прийняття мети робить учня суб'єктом навчальної діяльності, який «переживає її хід, чутливо ставиться до удач і невдач у ній, до оцінок здобутих результатів» [282, с. 424]. Важко не помітити, що ланцюг зумовлених перетворень не може існувати поза активністю школяра, підсиленою його внутрішніми спонуканнями, готовністю діяти, емоційно-вольовими якостями, індивідуально-психологічними властивостями, пізнавальними здатностями. У процесах інтеріоризації та екстеріоризації спостерігаємо, як відбувається засвоєння, привласнення, формування уміння (перехід зовнішнього у внутрішнє) поряд із їх виявом під час розв'язання навчального завдання (перехід внутрішнього, знаного, компетентнісного в зовнішнє). Однак чи суб'єктна позиція передбачала, у розумінні Г. Костюка, суб'єктність школяра? Відповідь дамо ствердно. Зокрема, про переважання «внутрішнього» співвідносно із «зовнішнім» свідчить визнання вченим можливості учнів ставити цілі власного учіння, обирати дієві мотиви, самотійно ставити проблему, відшукувати різні способи (більш раціональні й економні) розв'язання нових завдань, самотійно здобувати знання в умовах вирішення внутрішніх суперечностей між заданим і наявним [Там само, с. 365, 424–425, 433].

Усвідомлення внутрішніх суперечностей стає для школяра предметом міркувань, спонукаючи до їх подолання. Для Г. Костюка нове виникає в старому завдяки діяльності суб'єкта [267], а відмінності між його цілями й завданнями власної діяльності та рівнем володіння засобами їх досягнення – чинником саморуху. На думку вченого, становлення особистості – зумовлений і водночас саморозвивальний процес. Тому керівництво з боку дорослих, у його

розумінні, визначалося допомогою школярам віднаходити форми прояву свого прагнення до самостійності та самоствердження. Свідомість, що розвивається, є для дитини внутрішньою умовою появи нових форм цілеспрямованої діяльності та змін у її структурі.

Підсумовуючи, констатуємо, що в умовах неоднозначного ставлення до психології як науки (після ідеологічних застережень 1936 р.) та ідейного тиску на висновування щодо психології радянської людини в науковому дискурсі Г. Костюка доцільно аналізувати закономірності психічного розвитку особистості з огляду на її внутрішньо-зовнішньо зумовлені особливості та суб'єктну сутність, провідну роль учіння та самовиховання в реалізації потенційних можливостей дитини. Отже, суб'єктність у сучасному розумінні Г. Костюк окреслив як результат саморозвивальної активності особистості та як властиву її природі здатність до діяльного засвоєння світу. Особливо актуальним було для нього поєднання саморуху особистості та педагогічного впливу. Загалом навчання та виховання вважав (поряд із загальнонауковим витлумаченням) детермінованими суб'єктивними чинниками соціалізації школяра, тобто його ставленням до діяльності, внутрішньої позиції, того смислу, який із нею пов'язаний. Крім того, значна увага до оптимізації навчально-виховного процесу дала змогу Г. Костюку визначити умови успішної реалізації індивідуального підходу в ньому, гуманізованої співдії вчителя та учня як перехідного етапу до формування особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Атрибутивні ознаки суб'єктності науковець побіжно розглядав у контексті аналізу поведінки дитини, процесів її суспільного буття, зокрема у діалектичній єдності свободи та необхідності, вимогливості до себе, потреби діяти самостійно, виявляти інтерес до світу і себе в ньому, бути спроможним до самодисципліни та самовладання у поступі до вищих форм розвитку особистості, її «духовного саморуху».

Не менш істотний вплив на розвиток ідеї суб'єктності мали теоретико-методологічні погляди П. Чамати (1898–1969) – українського вченого, педагога, психолога, організатора освіти та керівника Українського науково-дослідного

інституту педагогіки. Заснована ним вітчизняна наукова школа з проблем самосвідомості особистості спричинилася до розроблення актуальних питань природи, механізмів виникнення уявлень про себе, саморозуміння, самоставлення та вияву означеного на рівні діяльності й поведінки. Це уможливило виокремлення трьох структурних компонентів у самосвідомості – пізнавального, емоційно-ціннісного та діяльно-вольового [602]. Вони оптимально відбивають внутрішню організовану комбінацію пізнання, ставлення та спрямованості на перетворення дійсності, що слугують початковим моментом суб'єктної сутності особистості.

На думку вченого, усвідомлення себе починається з уявлення про власне фізичне «Я» (тіло, організм), поступово розширюється завдяки пізнанню своїх психічних процесів, станів та особливостей, відтак неодмінно викликає зацікавленість і своїми вчинками та діями [602]. Діяльність П. Чамата розглядав як рушій самосвідомості. Він дослідив, що, пізнаючи й опановуючи світ, дитина пізнає й опановує себе. Взаємозумовленість цих процесів сприяє зміні в самоусвідомленні [606], що, своєю чергою, приводить до особистісного саморозвитку та виявляє активний характер самосвідомості.

У публікаціях, присвячених змісту та основним формам прояву цього феномену, П. Чамата простежив генезу формування в особистості знання про себе, ставлення до себе, що детермінувало окреслення ним тенденцій у динаміці змін, або, інакше кажучи, онтогенетичного аспекту самоусвідомлення дітей та молоді [603–604]. Тому висновок про розвиток самосвідомості вчений переніс у площину навчально-виховного процесу [605], конкретизуючи особливості зовнішньо організованого впливу на становлення уявлень про себе, самооцінювання та відповідно, можливість скеровувати цей процес.

Дискурс розробленої П. Чаматою теорії самосвідомості уможливив виділення в ній атрибутів суб'єктності, завдяки яким виявляється здатність особистості бути суб'єктом, відбутися як суб'єкт, тобто самостійно обрати діяльність, предмет пізнання, міру впливу, співрозмовника, виявити ініціативу щодо осмислення себе і предметного світу, відповідати за вчинене,

перетворювати довкілля. Методологія ідеї розвитку самосвідомості (П. Чамата) у зіставленні з ідеєю суб'єктності особистості спонукала нас констатувати, що скерування дитини до внутрішньої діяльності свідомості в напрямку саморозуміння та побудова з огляду на це своєї системи взаємин з оточенням слугує способом її існування. Завдяки йому в неї з'являється можливість реалізувати себе в суб'єктності. У своїх міркуваннях П. Чамата контекстуально показав нелінійність логіки особистісного розвитку дитини, складність механізмів та необхідність цілісно розглядати процеси, що супроводжують самоусвідомлення та спонукають до діяльного самовираження. Це особливо актуально з огляду на те, що суб'єктність як соціально-цінна характеристика особистості формується у педагогічній співдії. Наголосимо, що саме поняття «співдія» значеннєво найоптимальніше відбиває сутність взаємин вчителя і школярів, у яких суб'єктність іншого не заперечують, а підтримують і розвивають.

З таких міркувань у загальнопедагогічному контексті практики діяльності школи були зароджені авторські підходи, втілені задуми створити освітній простір, сприятливий для розгортання потенційної здатності молодої людини «відбутися», тобто реалізуватися. У ньому нормативно-етичні настановлення потребували перегляду в бік орієнтації на максимально можливу актуалізацію особистісної залученості школярів у процеси пізнання, творчого пошуку та самоздійснення.

Свою ідею школи для дітей – «школу радості» – як протиставлення радянському соціальному конструктивізму репрезентував відомий педагог, директор школи, організатор освіти, науковець і письменник В. Сухомлинський (1918–1970). Рефлексія ним дитинства у вимірах основних сфер активності вихованців не тільки окреслила їхній світ та його особливості, а й визначила вимоги до вчителя, професійні переконання якого допомагають підтримати індивідуальну своєрідність інтенцій дітей та розвивають їх в органічному середовищі співбуття з оточенням. Поза інтерпретаційним контекстом виокремлюємо в дискурсі автора чисельних праць, присвячених шкільним

будням (а конотативно наповненим піднесено-просвітницьким змістом), орієнтованість на розуміння й осмислення внутрішнього світу дитини. У баченні В. Сухомлинського, «діти живуть своїми уявленнями про добро та зло, честь і безчестя, людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть свій вимір часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якого – Дитинство, я завжди вважав необхідним стати дещо дитиною. Тільки за цієї умови діти не будуть дивитися на вас як на людину, що випадково потрапила за браму їхнього казкового світу, як на вартового, що охороняє цей світ, вартового, якому байдуже, що відбувається всередині цього світу» [558, с. 4]. До певної міри означене специфікувало погляди вченого-педагога на дитину («немає і не може бути абстрактного учня» [562, с. 436]) та відкрито пропагувало ідею гуманізації системи педагогічного спілкування, повертаючи взаємини між вчителем і учнем у людиновимірний контекст.

В умовах панівної в 60-ті рр. XX ст. уніфікації школи В. Сухомлинський розвивав невластиві часові [66] ідеї про ціннісне ставлення до дитини, гармонійний розвиток її особистості, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної діяльності. Саме цей антропологічний зміст відбивав його увагу до «особистого» в дитині та визначав константи педагогічних поглядів. Їхня сутність – у назвах публікацій: «вірте в людину», «без довіри немає виховання», «виховання особистості», «вчити вчитися», «добування внутрішньої краси», «жити – мислити, творити», «індивідуальний підхід до дітей», «людяність – це талант», «мудра влада педагога», «народжується особистість», «потреба людини в людині», «зумійте зрозуміти дитину», «умійте читати душу».

У складному переплетенні вроджених властивостей, спонтанних реакцій та виховувального соціуму вбачав В. Сухомлинський розвиток діяльного ставлення дитини до світу та її прагнення до самореалізації. До того ж найвиразніше це виявилось в осмисленні ним шляхів виховання всебічно розвиненої особистості. «Дитина пізнає світ дивуючись, підліток –

сумніваючись, одухотворяючись, юнак – утверджуючись. Чим більше піклуються педагоги про те, щоб усе в навколишньому світі і передусім у людині він пізнав, тим більше виникає в нього питань, тим наполегливіше, допитливіше й вимогливіше шукає він істину. Справжній вихователь той, про кого можна сказати, що він прагне, щоб діти, підлітки, юнаки дістали правдиві відповіді на всі питання, які їх хвилюють, щоб на зорі їхнього життя не було роздоріжжя і розчарувань» [563, с. 198]. Поряд із цим педагог бережливо та надемоційно візуалізував внутрішньо зумовлені стимули дитячої активності, розкриваючи зміст гуманного ставлення до особистості в умовах навчальної співдії. Він писав: «Успіх у навчанні – це, образно кажучи, стежка, що веде до того куточка дитячого серця, в якому горить вогник бажання бути гарним. Бережіть цю стежку й цей вогник» [562, с. 438].

У спадщині дидакта-практика В. О. Сухомлинського віднаходимо вправи та завдання, у яких використані елементи проблемного навчання оптимально орієнтовані на розвиток інтелектуальної самостійності, ініціативності та творчих здібностей школярів. Актуальним дотепер є запропоноване ним самостійне читання казок, а відтак їх колективне обговорення, створення казок, віршів, творів-мініатюр, словесне малювання тощо. Усі вони – пряме підтвердження орієнтованості В. Сухомлинського на суб'єктнісну позицію школяра в засвоєнні знань, їх творчого осмислення та розуміння.

В. Сухомлинський не тільки зреалізував засадничі положення своєї авторської концепції (очолювана ним школа, по суті, була педагогічною лабораторією), а й здійснив важливий поступ у розповсюдженні знання про світ дитини, її можливості та уміле, обґрунтоване скерування виховних зусиль вчителя на актуалізацію потенціалу дитини, таким чином виокремлюючи її статус «рефлексивного суб'єкта», а відтак і характеристику її суб'єктності. У його поглядах значущим став стимулювальний вплив відповідно організованої, бажано інституціонально закріпленої, у нашому розумінні, позиції учителя, що виявляється в умінні відкрити перед кожним, навіть пересічним, найважчим в інтелектуальному розвитку вихованцем ті сфери

розвитку його духу, де він зможе досягнути вершини, проявити себе, заявити про своє Я, брати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим [563]. Цьому слугували, на думку педагога, навчання і праця, «школа під блакитним небом», естетика довкілля, громадянські та національні цінності, за допомогою яких школярі виявляли самостійно-ініційоване та відповідальне ставлення до подій життя («уроки мислення»), їх творче осмислення («уроки творчості»), особистісно зростали. Сукупно з огляду на закладений виховний потенціал педагогічні засоби, форми роботи та їхній зміст перетворювали школу в джерело духовності.

Прогресивність концепції школи, запропонованої В. Сухомлинським, визначають: а) превалювання у завданнях учителя особистісно-орієнтованого підходу до учнів під час навчання і виховання, його людинознавчої спрямованості у розв'язанні педагогічних проблем; б) опертя на потенційні можливості дітей та зовнішнього середовища для створення відповідного освітнього простору, в якому особистісна сутність кожного вихованця приймається в усій складності та суперечливості проявів, а відтак отримує свій індивідуальний напрямок розвитку; в) поєднання індивідуального та суб'єктного підходу до дитини; г) надання переваги активним методам навчання і виховання, завдяки яким знання, досвід, традиції, цінності стають предметом уваги учнів, привласнюються ними в умовах осмисленого й усвідомленого сприймання, філософування, забезпечують формування світобачення; г) видозміна всезагальної для освітньої політики того часу тези про «всебічний розвиток» особистості за рахунок акцентування на його «гармонійності» з визнанням цього контексту більш адекватним індивідуально неповторній сутності кожного вихованця. Оптимізацію освітнього процесу автор розглядав з позиції забезпечення шляхів набуття школярем позитивного досвіду самоздійснення. Цьому сприяє актуалізована здатність включатися в діяльність з огляду на внутрішньо зумовлену потребу. Від народження дитина починає пізнавати світ, діяти в ньому, змінювати його. Її учіння в повсякденному житті та спеціально створених умовах навчання спричиняє, з

одного боку, засвоєння знань, набуття досвіду, компетентності тощо, а з іншого – змінює саму особистість, яка є суб'єктом цієї діяльності. Як когнітивний конструкт моделі суб'єктності (див. п.1.3.2) учіння стає сферою виявлення її авторства, де реалізовано, у витлумаченні Д. Ельконіна, «внутрішню позицію школяра».

Організація діяльності учіння та управління ним відбиває механізм навчальної взаємодії вчителя й учня. А отже, дидактичний і методичний аспект оцінювання якості уроку з опертям на дослідження діяльності на ньому школяра визнаємо важливим складником розкриття тенденцій у розвитку ідеї суб'єктності. Особливо акцентуємо на пошуках оптимальної системи стимулювання пізнавальної позиції учнів та їхнього діяльного ставлення до учіння, детермінованими освітніми завданнями і запитам шкільної практики в 50–80-ті рр. минулого століття. Означене підштовхнуло до наукових пошуків способів (методів) активізації пізнавальної діяльності, формування пізнавальних інтересів у школярів (А. Алексюк, А. Зільберштейн, В. Лозова, Л. Момот та ін.), увагу до їхньої самостійної роботи (О. Савченко, І. Федоренко та ін.), а детальний аналіз самого процесу учіння уможливив розкриття його творчого потенціалу, діяльної участі школяра в засвоєнні знань та формування відповідної навчальної компетентності (Б. Коротяєв). Крім того, розгортання досліджень активізації пізнавальної діяльності школярів вплинуло на зацікавленість науковців зв'язком між побудовою навчання, рівнем знань, умінь і навичок учнів та змінами, пов'язаними з усвідомленням ними залежності результатів учіння від власних зусиль.

Упродовж досліджуваного періоду на сторінках вітчизняних педагогічних часописів з'явилися публікації, які частково стосувалися питань активності школярів у навчанні [275; 332; 377; 396], у яких автори з'ясовували окремі способи її забезпечення [35; 106; 446; 629], дискутували на рівні психологічного та педагогічного осмислення шкільних реалій [281; 283], на основі чого й викристалізувався розвивальний компонент навчальних впливів.

У 1960–1970-х рр. на теренах СРСР оформилися різноспрямовані підходи до обґрунтування проблеми розвивального навчання (ідейно пропоновані ще Л. Виготським – «навчання веде за собою розвиток»). Зокрема, на засадах діяльнісного підходу були випрацьовані *формульовані теорії учіння* (П. Гальперін, Н. Талізін); з огляду на розвиток мисленнєвої активності – *«інтелектуальні» теорії*: змістового узагальнення (Д. Ельконін–В. Давидов), теорія учіння як суб'єктної діяльності учня (Н. Менчинська), концепція прийомів розумової діяльності (Є. Кабанова-Меллер), модель активних методів навчання (дидактичний контекст розвивального навчання, обґрунтований О. Матюшкіним), система Л. Занкова, теорія розвивального навчання Г. Костюка. Згадані вчені оцінювали результат навчання з огляду на активну участь школяра в навчальній діяльності.

Уважаємо, що протиставлення розвивального навчання традиційному окреслено появою в школярів нових мотивів учіння, актуалізацією ними власного потенціалу, виникненням інтелектуальних почуттів (емоційно підкріпленою радістю від «відкриття» нового, успішно подоланими труднощами, гордістю за власні досягнення), подовженням періоду зберігання інформації, здобутої під час розв'язання проблемного завдання, висновку, зробленого на основі зіставлення різних позицій, можливістю аргументувати доведення, шукати та віднаходити, тобто бути діяльним.

Основним ефектом розвивального навчання став розвиток пізнавальних можливостей школярів (О. Савченко [501]), незважаючи на зусилля його розробників сприяти розвитку особистості дитини. Це було доведено апробацією дидактичних підходів, на яких будувалися системи навчання Л. Занкова та Д. Ельконіна–В. Давидова, і в українських школах також (у 1979–1980-х рр. в експериментальних класах і школах [191], а з 1990-х – в звичайних загальноосвітніх [203; 457; 493]). В їх основі простежено суб'єктний складник, як-от: уміння вчитися, яке в узагальненому вигляді презентовано умінням вчити себе самостійно. Це важлива характеристика інтелектуальної суб'єктності, що забезпечує самодіяльну основу учіння: самостійно визначити

сутність завдання, обрати способи його розв'язання, аргументувати їх для однокласників та вчителя, використовуючи для успішного вирішення спірних питань засоби навчальної співпраці тощо, і, що особливо важливо, формування пізнавальної навчальної мотивації та використання знань для самовдосконалення й саморозвитку. Однак рефлексії І. Лернера щодо ефективності теорій навчання та учіння спонукають визнати, що ідеї розвивального навчання потребують належного дидактичного та методичного оформлення [312]. Лише так вони зможуть бути втілені масово в навчальний процес.

Закономірним вважаємо звертання педагогів-практиків до ідеї розвивального навчання. В їхньому осмисленні вона набула авторського втілення з огляду на бачення змістово-процесних аспектів оптимізації освітнього процесу, підвищення його продуктивності за рахунок використання різних форм та методів роботи учнів на уроці, впровадження інноваційного змісту освіти, диференційованого та індивідуалізованого підходу до організації навчальної діяльності учнів, їхньої участі в житті школи. Позаяк вони вже були предметом наукових студій [471], акцентуємо лише на тих моделях навчальної співпраці, засадничі положення яких уможливили становлення педагогічного знання про школярів як суб'єктів педагогічної співдії. Йдеться про розвивальний вплив на особистісну мотивацію та навчальне цілетворення школярів (В. Репкін), орієнтованість на розвиток їхніх творчих здібностей (В. Цимбалюк), індивідуальних якостей (М. Гузик), цілісний погляд на особистісний розвиток дитини в умовах навчального діалогу (С. Курганов та ін.), надання їй можливості для самореалізації (Н. Васильченко), сприяння становленню самодостатньої особистості в мікросистемах «школи радості» – «школи зростання» – «школи життя» (В. Хайруліна) та в суб'єкт-орієнтованому соціокультурному середовищі (О. Захаренко).

Визнана достатньо продуктивною і система активної навчальної діяльності школярів, запропонована В. Шаталовим. Ресурсність його навчальної технології зумовлена низкою продуктивних способів організації

самостійної роботи учнів: смисловий складник засвоєння поєднаний із суб'єктнісним ставленням до змісту навчального матеріалу (виконання завдань не для вчителя, а за бажанням (домашні завдання пропонуються для виконання)); деякий ступінь свободи під час роботи з опорними сигналами, їх самостійне створення як творчий процес; внутрішнє настановлення школяра: «Я зможу!», виховання волі як запорука відповідальності та творчого мислення, принцип відкритих перспектив тощо [629]). На думку В. Давидова, у досвіді В. Шаталова представлено систему завдань, проблемних ситуацій, які стимулюють різні форми самостійного та ініціативного учіння. Це уроки відкритих думок «на яких учні презентують будь-яке повідомлення, пов'язане із засвоюваним матеріалом; уроки відкритих задач, де учень може запитати вчителя про способи розв'язання однієї зі складних для нього задач» [629, с. 5].

Загальновідомо, що методи навчання та форми його організації якнайкраще відбивають суб'єкт-об'єктну чи суб'єкт-суб'єктну спрямованість взаємодії вчителя й учнів. З огляду на це у дослідженнях групи харківських дидактів (на чолі з професором А. Зільберштейном) простежуємо опертя в розробленні питань активізації навчально-пізнавальної діяльності на активність як системотвірну основу суб'єктності особистості та її атрибут – самостійність, що слугує розв'язанню завдань проблемної організації навчання. Зокрема, вони акцентували на ефективності використання проблемних завдань і запитань для виявлення рівня засвоєння навчальної інформації (перевірка й оцінка знань), а також забезпечення індивідуального підходу до школярів під час організації проблемно-пошукової діяльності [223]. Увага до проблемного навчання визначила його пріоритетність з-поміж шляхів активізації пізнавальної діяльності, поряд із наочністю, обов'язкового зв'язку теорії та практики, а також систематичної та послідовної реалізації всіх ланок навчання під керівництвом учителя

На пізнавальній самостійності особистості наголошував І. Федоренко. Досліджуючи виконання учнями самостійних робіт, педагог-науковець окреслив дидактичні вимоги, урахування яких стимулювало самостійність у

пізнавальній діяльності. Йдеться про систематичну індивідуальну навчальну роботу, організовану відповідно до темпу самостійної роботи, її підкріплення інтересом до навчання, допитливістю та навичками самоконтролю [578]. Результати, які він отримав на вибірці учнів середніх класів, детермінували пошук динаміки становлення пізнавальної самостійності, тобто вік, з якого дитина була здатною виявляти цікавість до подій і явищ, їх зіставлення, усвідомлення невідповідності, незвичності в спостережуваному.

Об'єктом дослідження О. Савченко стали молодші школярі. Активний характер навчання вчена вважала засадничою умовою розвитку їхньої пізнавальної самостійності. Це, своєю чергою, уможливило її висновки про вплив пошукової активності на набуття учнями нового досвіду навчальної діяльності [502]. У ній мисленнєві та вольові зусилля школяра, а також емоційно підкріплена спрямованість на розв'язання проблемно-пошукового завдання утворювали ситуацію, коли не тільки відбувався розвиток у нього самостійності думки, а й спостерігалось формування самостійності як риси характеру. Однак авторка наголошувала, що такі зміни виникали за дотримання комплексу дидактичних умов. Вони стосувалися змісту пропонованих пізнавальних завдань із різних предметів (поступове ускладнення і варіювання), методів навчальної роботи учнів, організованих учителем (раціональне поєднання репродуктивної та продуктивної діяльності, використання частково-пошукових методів), а також діяльності самого педагога (забезпечення пізнавальної, розвивальної та виховної функції навчання, озброєння учнів системою інтелектуальних умінь, операційне формування пошукових умінь, пізнавальних потреб та розвиток наполегливості у виконанні самостійних завдань) [502]. Загалом пізнавальна самостійність, на думку О. Савченко, виникала, якщо дитяча активність слугувала звичним особистісним атрибутом, способом пристосування до середовища існування. Відтак дитина була внутрішньо готова уважно слухати, пригадувати, напружено розмірковувати, висловлювати власну думку, докладати зусиль під час розв'язання складніших завдань. Апелюючи до досліджень Г. Костюка, авторка визнавала важливість

використання як рушіїв активності дитини внутрішні суперечності, наприклад, співвідношення між задоволенням і незадоволенням пізнавальних мотивів навчання, тобто між «не знаю – хочу знати». Особливу увагу звертаємо на виокремлені О. Савченко ефективні способи активізації інтелектуальної самостійності молодших школярів. Йдеться про важливість актуалізації попереднього досвіду під час виконання підготовчих вправ, попередніх дослідницьких завдань; підвищення пізнавального інтересу використанням яскравих, незвичних фактів, заохоченням до порівняння відомого й досі невідомого; практичну орієнтованість нових знань, їх упорядкування в системі раніше засвоєних; розвиток вміння доводити, обирати один розв'язок з-поміж декількох можливих, оцінювати побачене, почуте, спостережене; уважне ставлення до фактичних, логічних і стилістичних помилок; складання власних завдань, розв'язання задачі з недостатніми чи зайвими даними [502, с. 53].

Відгуком на використання розвивального потенціалу освітнього процесу стала диференціація навчання. Її зовнішня (профільна) організація в школах (класах) з поглибленим вивченням навчальних предметів [439] наближала ситуацію співдії вчителя та учнів до декларованого розширення й урізноманітнення навчальних завдань, їхнього проблемно-орієнтованого змісту та важливості творчого підходу до осмислення і розв'язання. Спеціалізовані школи орієнтувалися на відбір здібної, обдарованої молоді, яка виявляла пізнавальну зацікавленість до конкретної сфери знання, а отже, ймовірно, характеризувалася значним внутрішньо зумовленим спрямуванням на предметно-пошукову активність, ініціативу та творчість в опануванні соціокультурним досвідом. Сутність такого розуміння віднаходимо у В. Сухомлинського, який вважав важливою умовою успіху постановку мети викладання предмету не тільки самим педагогом, а і його учнями [562]. При рівневій (внутрішній) диференціації, що здавна існувала в навчальних закладах як спосіб втілення ідеї індивідуалізації навчальних і виховних впливів учителя, врахування нахилів, рівня прояву здібностей школярів, їхніх індивідуально-

психологічних особливостей зазвичай асоціювалося з можливостями всебічного розвитку школяра, його природовідповідності.

Поряд із цим питання диференціації позначилися й на змісті освіти. Дослідники [363; 435] підкреслюють, що зміни в навчальних планах для всіх середніх навчальних закладів здебільшого стосувалися запровадження нових навчальних предметів; перерозподілу кількості годин на їх вивчення; відповідності навчальних програм та підручників сучасним потребам науково-технічного та соціального розвитку, новим досягненням у сфері науки, техніки, культури, щораз більшим потребам життя. Особливу увагу звертаємо на вимогу уникнення перевантаження навчальних предметів інформаційним складником задля вироблення «в учнів навичок самостійної творчої роботи» [533, с. 8], визначення обсягу того матеріалу, який необхідно їм опанувати для сприяння надалі їхній освіті та самоосвіті, а також виокремлення поряд з іншими принципу свідомості та активності навчання [458], що найоптимальніше реалізовувався при вивченні предметів (курсів) за вибором та факультативів [454]. Підкріплені учнівською ініціативою, спільною атмосферою захопленості досліджуванним фактом або явищем та творчим ентузіазмом, вони створювали ситуацію «внутрішнього потоку», у якому кожен апріорі був успішним і реалізованим, мав можливість оцінювати свої перспективи, визначатися з життєвими орієнтирами, отримувати досвід свободи в навчанні. Як альтернатива регламентованим урокам факультативи сприяли оптимізації міжособистісних взаємин між школярами, розвиваючи комунікативний та інтерактивний складники спілкування, підвищуючи рівень комунікативної культури учнів, їхній соціальний інтелект. Інакше кажучи, одночасно з когнітивним презентували можливості реалізації соціокультурного та особистісного конструктів суб'єктності.

Творчий потенціал, самостійність та пізнавальна активність стали визначальними показниками зробленого школярами вибору на користь факультативних занять. Однак результативність занять оцінено контрверсійно. Основний докір стосувався зміни цільової спрямованості їх проведення: з

поглиблення змісту до його розширення. Це створювало труднощі реалізації основного предмета. Попри критику, вважаємо, що диференціація змісту освіти в контексті уваги до індивідуальних особливостей школярів та можливості вияву їхніх потенційних здатностей під час навчання стала одним із позитивних чинників у розвиткові ідеї суб'єктності особистості школяра. А вивчення засадничих питань та організаційно-педагогічних аспектів впровадження диференційованого підходу в навчанні в другій половині 80-х рр. минулого століття у вітчизняній школі підтвердило його орієнтованість на демократизацію та гуманізацію освіти [363]. Адже досвід суб'єктної поведінки, здебільшого на рівні інтелектуальної суб'єктності, реалізував взаємозв'язок інтеріоризованого (засвоєного) та екстеріоризованого (використаного для адаптації або дослідження реальності), відтак поширюючись і на систему соціальної активності школярів, їхнього особистісного зростання.

Отже, у рольовій позиції школяра, яку визначено інституціонально, виокремлювався особистісний аспект його ставлення до змісту та методів навчання, способів набуття знань, самосприймання отриманих результатів, самооцінки навчальних досягнень тощо. Означене уможливило в тогочасних умовах розроблення особистісно-рольового підходу до організації навчально-виховного процесу (В. Войтко [89]). Соціальну роль школяра як відбиття системи міжособистісних взаємин з учителем розглядали в контексті його суб'єктнісних проявів. Отже, традиційна суб'єкт-об'єктна орієнтованість відносин логічно набувала суб'єкт-суб'єктного характеру. Результати експериментування В. Войтка показали, що рольовий складник педагогічної діяльності вчитель міг ділити зі школярами. У навчальній діяльності вони були «помічником вчителя на уроці», «рецензентом», «експертом», «особою, яка оцінює діяльність інших», у виховній – «учасником учнівського самоврядування», «старостою учнівського гуртка», «відповідальним за пресу, за шефську роботу» тощо. Набуття нового досвіду, на думку В. Войтка, сприяло накопиченню особистісно значущих знань, умінь, звичок, переконань, світоглядної зрілості, формуванню активної життєвої позиції [89, с. 70].

Методологічними засадами особистісно-рольового підходу науковець уважав принцип суб'єктного підходу до організації педагогічного процесу, активності учнів (ідея навчально-виховної самодіяльності), їх залучення до системи взаємин «учень – учень» (змістовне і спрямоване спілкування школярів), зміни ролей відповідно до особистісних, індивідуальних особливостей учнів та педагогічних цілей. Підтримуємо автора цього наукового підходу в тому, що ідеєва спрямованість висунутих принципів діалектично об'єднала врахування вікових змін у розвитку школярів, їхніх схильностей, інтересів, вимог розвивального навчання. Як наслідок – оволодіння кожним способами дії, розв'язання навчальних, трудових, творчих та управлінських завдань.

Проаналізоване дало змогу констатувати, що психолого-педагогічне та дидактико-методичне обґрунтування актуалізації мисленнєвого потенціалу школярів, їхнього особистісного ресурсу потребувало проектування його на систему підготовки педагогів. Дискусії навколо образу вчителя, якого чекала школа [575], вимоги до його психолого-педагогічної компетентності та найадекватнішого мотиву професійної діяльності – творчої самореалізації – спричинили формування нового світосприйняття особистості педагога, його ролі в забезпеченні гуманізованого освітнього середовища дитячого розвитку.

Цьому сприяли й перебудовчі настрої 80-х рр. ХХ ст. в СРСР, які засвідчили значущість для людини можливості реалізовувати власну ресурсність, відкрито і вільно шукати оптимальні шляхи для самоздійснення. Окреслене стосувалося й освітньої сфери, прогресивні ідеї для якої були ознакою розвитку. Виникнення у вітчизняному освітньому просторі педагогічного руху під гаслом «педагогіки співпраці» (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) стало ознакою часу. Оновлений підхід до організації навчальної і виховної співдії, його орієнтованість на фундаментальне прагнення кожної особистості до активного пізнання світу і себе в ньому вимагали зміни системи взаємин педагога й учнів. У ній кожен бачився суб'єктом спільної діяльності, результатом якої повинна

була стати зріла, компетентна, готова до успішного самовизначення та самовираження особистість.

Загальновизнаний контекст педагогічної діяльності в працях учених 80-х рр. XX ст. доповнено ідеологією нової школи, яку окреслили три засадничі аспекти: «постійний розвиток освіти та школи, перетворення його в механізм удосконалення особистості учня й один із найважливіших чинників прогресу суспільства» [228, с. 11]. Одночасно із процесами навчання та виховання висунуто завдання *розвивати* особистість кожного школяра, робити його «самим собою» [227]. На нашу думку, акцентування на розвиткові доповнило педагогічний дискурс суб'єктним смислом, надало йому завершеності. Триєдність цих процесів наблизила освітнє середовище до його особистісної зорієнтованості, таким чином уводячи суб'єктнісну проблематику в площину психолого-педагогічних досліджень та практико-спрямованих (можливо, уже втілених [416]) пошуків.

Категорія «розвиток» у педагогічних навчальних виданнях з'явилася в 60-х рр. минулого століття [215] і відбивала зазвичай лише методологічні аспекти вікових змін і зумовлені індивідуальними особливостями відмінності в темпераменті та здібностях школярів. Їхнє значення в організації навчально-виховної роботи було визнано предметом осмислення для майбутніх учителів. Однак розвивальний складник освітнього середовища в підручниках і надалі [414] позиціонувався як детермінанта пізнавальної активності школярів, а не у зв'язку з закономірною потребою особистості в самовизначенні. Логічно, що і провідна мета педагогіки, представлена, наприклад, у «Передмові» підручника для студентів педагогічних інститутів С. Збандуто, стосувалася озброєння студентів «конкретними знаннями, потрібними для розуміння основних категорій, змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу» [215, с. 3], залишаючи простір для самостійних міркувань та відповідних висновків. Ставлячи завдання формування всебічно розвиненої особистості, автор навчальної книги не вказував на шляхи його реалізації ні для учня, ні для вчителя. Отже, можемо констатувати, що для педагогічного дискурсу 60-х рр.

XX ст. не характерна уваги до особистісного аспекту життєдіяльності людини. Як визначено попередньо, він з'явився в навчальних виданнях лише наприкінці 80-х, окреслюючи напрями реформування школи на засадах демократизації та гуманізму. Звідси визнання школяра і об'єктом, і суб'єктом виховання, що засвідчено в підручнику «Педагогіка» за редакцією М. Ярмаченка (1986). Зафіксована в ньому суб'єктна позиція зростаючої особистості пов'язувалася з процесом її становлення як свідомої істоти, «яка прагне бути активним діячем суспільного розвитку і стає таким» [415, с. 38]. У світлі розгляду історичного прогресу як «розвитку» це поняття також набуло значення процесу, що відбивав зміст змін окремої особистості (однак лише психологічне тлумачення) одночасно з її «вихованням» та «формуванням» (Розділ 2. Розвиток, виховання, формування особистості).

Безсумнівно, окреслений поступ у ставленні до школяра лише позначив вектор оновлення освітнього середовища, не маючи для його реалізації достатньо обґрунтованої та апробованої системи. Її пошук став змістом досліджень 90-х рр. минулого століття. У цей час суб'єктність була реально визнана на рівні суспільного буття та етнонаціональної ознаки українського народу, покоління якого виховувалося в умовах тоталітарного режиму й потребувало оновлення школи з огляду на факт важливості залучення підростаючого покоління до творення нової держави, незалежної та самостійної.

4.3. Ідея суб'єктності у вітчизняних особистісно-орієнтованих технологіях виховання та навчання (досвід 90-х років XX століття)

Витоки ідеї суб'єктності як педагогічної реальності варто шукати в тих концепціях і теоріях, у яких її імпліцитно представлено та відображено в особистісному контексті поглядів на організацію освітнього середовища. Йдеться про використання умов виховання-діалогу для становлення суб'єктності особистості, запровадження підтримувальної стратегії в

педагогічній співдії, яка стимулює й заохочує прояв суб'єктності тощо. Окреслені характеристики не нові для педагогічної науки. Однак саме в період демократичних перетворень в Україні (90-ті рр. XX ст.) вони стали предметом активного обговорення, пропагування (О. Вишневський, І. Зязюн, Б. Коротяєв та ін.), парадигмотворення (А. Бойко [47]).

Можливість ретроспективного моделювання системи виховання в означений період спрямував науковий пошук на відтворення одного з етапів становлення виховної системи, для якого характерне постулювання принципів демократизації освіти та гуманізації виховного процесу, їхня орієнтація на особистісний підхід до вихованця, активізація його позиції в засвоєнні соціокультурного досвіду. Тому актуальним вважаємо розгляд основних тенденцій розробки технологічного підходу у вітчизняній системі виховання, що став пріоритетним у 90-ті рр. XX століття, на предмет осмислення в ньому суб'єктної позиції вихованців.

У сучасному науковому дискурсі питання технологічного підходу в побудові освітньо-виховних систем відображено в ґрунтовному аналізі найпоширеніших у світовій і вітчизняній практиці педагогічних технологій (І. Дичківська [177], М. Чепіль, Н. Дудник [621], О. Янкович, Ю. Беднарик, А. Анджеевська [652] та ін.). Автори наголошують, що кожна з педагогічних практик (систем), яка витримала перевірку часом і визнана ефективною в реалізації відповідних їй завдань, була детермінована концептуалізацією ідей та способів їхнього втілення в педагогічній співдії.

Одночасно зі структурованим цілісним підходом до висвітлення відомих педагогічних технологій широко представлені й конкретно-наукові дослідження теоретико-методологічних засад виховних технологій (С. Карпенчук [243], Г. Сорока [544] та ін.) та їхнього впровадження у вітчизняному освітньому просторі. Важливо відзначити, що особливу увагу в них зосереджено на особистісно-зорієнтованому вихованні (І. Бех [38]), В. Варава, В. Зоц [82] та ін.). Їхня спрямованість на виявлення принципів і розробку прийомів оптимізації виховного процесу забезпечила аналіз чинників,

що підвищують його ефективність конструюванням й застосуванням способів і прийомів реалізації взаємодії, а також оцінку емоційно-ціннісного, понятійно-логічного та операційно-дійового компонентів виховної співдії.

Важливим кроком на шляху до розв'язання актуальних проблем оптимізації процесу виховання стало проведення 30 жовтня 2013 р. в НАПН України методологічного семінару «Сучасні виховні технології: соціалізаційні виклики і педагогічний контекст» [564], де серед пріоритетних були питання інноваційного потенціалу виховних технологій, традиції й новаторство у вихованні особистості.

Суспільні зміни, визначені новим етапом розвитку України як незалежної держави (з 1991 р.), а, відповідно, і нові пріоритети та ідеали молоді викликали потребу визначити чіткі критерії оцінки «правильності» виховання, а отже, і науково-педагогічного обґрунтувати виховну співдію. Крім того, цивілізаційні процеси також актуалізували питання розробки профілю виховного ідеалу, що відбивав би сутнісні ознаки засадничої для нього освітньої парадигми та слугував орієнтиром у вихованні. Усе це не могло не позначитися на соціальних вимогах до школи, а спостережувані явища довкілля спонукали до активізації особистісного потенціалу суб'єктів виховного процесу та виховання дітей і молоді в новій системі цінностей, світоглядних позицій.

Позаяк осмислення феномену виховання завжди відбувається на тлі тих суспільних процесів, які впливають на освітню ситуацію, можемо констатувати, що в той час широкий контекст розгляду проблем виховання постав як особистісно-орієнтований (нівелювання особистості школяра, розгляд його як усередненого об'єкта виховних впливів, по-суті, відображала б «бездітність» виховання). А демократичні процеси 90-х рр. XX ст. в Україні, домінування гуманістичних ідей у світовій і вітчизняній науці підвели до необхідності *дійсного* реформування освітньої галузі та виховання зокрема.

Зрозуміло, що розробка нової парадигми виховної діяльності в досліджуваній період – не гонитва за формотворчістю. Це був пошук конструктивних підходів до організації ефективного розвивального

середовища. Важливим кроком на цьому шляху стало окреслення теоретико-методологічних засад аналізу виховної технології.

Виникнення й активне використання поняття «технологія» в досліджуваний період [38; 243; 639] детерміновано розвитком наукової й соціально-педагогічної сфери, що спрямовувалися на обґрунтування й розкриття технологічних програм, які на найвищому рівні забезпечували б продуктивність, конструктивність співдії між вчителем і школярами в процесі виховання. «Технологічній» ролі педагога відповідає й найзагальніше визначення професійного педагогічного мислення як діяльності з розв'язання педагогічних задач.

З'ясування сутності технологічної спрямованості досліджень прогнозує напрями і шляхи пошуку відповідей на запити теорії і практики виховання. Як зазначала С. Карпенчук, по-перше, завдяки педагогічній технології педагоги прагнуть звести до мінімуму педагогічні експромти в практичній діяльності й перевести останні на шлях попереднього проектування освітнього процесу; по-друге, педагогічна технологія передбачає створення проекту навчально-виховного процесу, який визначає структуру і зміст діяльності самого учня; по-третє, істотна риса педагогічної технології – процес цілетворення [243, с. 22]. У розумінні авторки, переведення всієї системи навчання і виховання в русло педагогічної технології означає рішучий поворот шкільної практики від самодіяльності в побудові й реалізації педагогічного процесу до суворой обґрунтованості кожного його елемента й етапу, націленості на кінцевий, об'єктивно діагностований результат. Звертаємо увагу, що процес виховання важко формалізувати з декількох причин. По-перше, його результати є відтермінованими в часі, а тому процес діагностування ускладнюється. По-друге, виховання особистості – це завжди визнання її неповторності, унікальності, наявності в неї суб'єктного досвіду, на який накладається виховна стратегія чи тактика, тому будь-яка технологія потребує конкретизації відповідно до змісту виховної ситуації, особистості її учасників (вихователь і вихованець), домінантної між ними системи взаємин, ставлень. Відтак можна

обґрунтувати лише логіку реалізації виховної технології, позаяк жодна технологія не може охопити всієї розмаїтості індивідуальності вихованця. По-третє, суворе регламентація діяльності позбавляє педагога (вихователя) творчого підходу до реалізації професійних функцій.

Означене дає підстави до висновку, що в контексті технологічного підходу варто говорити лише про загальний конструкт технології виховання. Його розкриттю, у нашому розумінні, сприяють такі основні компонентами, як цілі, критерії, умови здійснення й оцінка ефективності. Їхня конкретизація з огляду на ситуативний чинник (певні умови) слугуватиме активізації ролі учасників виховної співдії, а саме становленню їхньої суб'єктної позиції. Та й сама С. Карпенчук зазначала, що технологія – це «проект способу організації процесу з послідовною орієнтацією на чітко визначені цілі, моделювання процесу, кінцевого результату, способів його досягнення, підсистем виховання, блоків, усієї системи виховання як цілісного процесу» [243, с. 22]. Можливість реалізації в практиці реальної виховної співдії технологічних елементів програми забезпечено: а) розумінням дорослими внутрішніх механізмів становлення самосвідомості дітей, розвитку їхньої мотиваційної сфери (психологічний аспект); б) використанням адекватних віковій форм, методів, системи дій (впливів) задля оптимальної організації виховного процесу (педагогічний аспект).

Розробка особистісно-орієнтованих технологій насамперед передбачала створення такої виховної ситуації, яка б забезпечувала розвиток творчих потенцій кожного з учасників виховної співдії, їхнє особистісне зростання, прийняття іншого як цінності з усією складністю його особистісних і поведінкових проявів. Цю тезу підтверджує й позиція В. Кременя, який визнавав необхідність «посилення особистісного виміру в педагогічній науці» [289, с. 5].

Уважаємо доцільним схарактеризувати позиції учасників виховної співдії з огляду на її особистісно-орієнтовану спрямованість, а також проаналізувати, якою мірою в ній представлено суб'єктність дорослого і дитини. Розглядаючи

виховання як процес управління становленням особистості вихованця (у нашому розумінні, це стимулювання ціннісно-смислової самоорганізації та усвідомленого життєздійснення школяра як його суб'єктної сутності), констатуємо, що в досліджуваний період керівна (а тому апріорі суб'єктна) роль педагога була детермінована здебільшого інституціонально й потребувала корекції, що уможливлювалося його відкритістю до нового досвіду, визнанням пріоритету в реалізації виховних впливів «на користь» становлення особистості вихованця.

Характеризуючи виховну позицію педагога, І. Бех визначав її як «синтез професійних та індивідуальних рис» [38, с. 8], вказуючи на необхідність аналізу в ній мети, основної лінії поведінки і способів спілкування з вихованцями. У меті він конкретизував особистісний складник виховання – сприяння становленню й розвитку особистості вихованця. Семантичне навантаження в її формулюванні позначене поняттям «сприяння», синонімами якого є «допомога», «підтримка». Отже, виховна позиція регламентувала систему співдії із заохоченням активного пошуку смислів, цінностей, мотивів тощо. За такого підходу вихованець поставав як суб'єкт виховання, не заперечувалися і його суб'єктність. Основну лінію поведінки дорослого науковець характеризував як координування очікувань і вимог, стимулювання особистісного зростання вихованця [38]. Така орієнтація виховної діяльності вкотре підтверджувала необхідність діалогізації співдії в системі «дорослий–дитина», адже саме психолого-педагогічна культура першого є запорукою їхньої творчої співпраці, ставлення до дитини як до особистості з притаманними їй властивостями та якостями. Це, своєю чергою, позначалося на способах спілкування вихователя з вихованцями. В умовах особистісно-орієнтованого підходу йдеться про розуміння, визнання і прийняття особистості дитини (на противагу настановам, вимогам, заборонам, погрозам, нотаціям, покаранням в імперативній стратегії виховного впливу (див. Додаток Д, табл. Д 1).

Обґрунтування ефективності особистісного підходу у вихованні виявилось дискусійними. Особливо щодо набуття дітьми соціокультурного досвіду поведінки, засвоєння цінностей, життєвих смислів, мотивування їхніх вчинків. З одного боку, актуалізовано розширення «ступеня свободи» дитини (з урахуванням вікових можливостей), розвиток її здібностей, потенційних можливостей, самостійності, ініціативності, відповідальності як предикторів суб'єктності («Перспектива розвитку» у вихованні сигналізує, у якому напрямку, як змінюється особистість дитини, і визначає виховуваність – готовність реагувати на виховні впливи, здатність адекватно співвідносити зовнішні вимоги і внутрішнє настановлення на їх виконання). З іншого боку, самостійність і свобода вихованця у вчинках піддавалися сумніву (чи здатен він діяти відповідно до обставин, чи обере суспільно прийнятний спосіб задоволення потреби). Отже, суб'єктність особистості визнавалася, однак її вияв та реальна практика створення відповідних умов потребували доопрацювання.

У проєкті «Концепції сучасного українського виховання» задекларовано ідею демократії. Вихованець постав як суб'єкт, який «сам формує для себе потрібну йому модель поведінки – на основі власного чи «підказаного» йому ставлення до світу» [268, с. 4]. Тут же автори зазначають, що цей «процес – становлення моделі поведінки – відбувається повсякчасно, повсюдно й може приводити як до позитивного, так і до негативного результату» [Там само, с. 4]. Отже, визнанням права дитини на суб'єктність, було передбачено, що її вибір може бути помилковим або неприйнятним в тих чи тих умовах. Крім того, складність процесу виховання зумовлена такими його характеристиками, як безперервність, багатоаспектність, тривалість, часткова спрямованість та стихійний характер впливів, не позбавляє школяра власного ставлення до трансльованих дорослими моральних норм (прийняття / неприйняття). З огляду на це констатуємо складні взаємопереходи від соціалізації до індивідуалізації, які супроводжують становлення особистості вихованця. Потрібно не тільки спонукати його до активності як смислотвірної ознаки суб'єктності, а й дбати

про її ціннісне забарвлення. Саме в цьому контексті сприяння особистісному розвитку вихователь забезпечить завдяки, як зазначають науковці [207], системі підтримки (мета технології – сприяння); формуванню ціннісного ставлення до себе, інших, людства; відповідальності за самовиховання й саморозвиток; розвитку соціальних навичок поведінки й настановлень на самостійне розв’язання соціальних проблемних ситуацій. Але для цього йому потрібне знання про ставлення вихованця до вимоги, норми, досвіду. Цікавими із цієї позиції є дослідження самоактивності у виховному процесі, яке проводила група науковців під керівництвом М. Боришевського. Результати теоретичного й експериментального пошуку підтвердили, «що самоактивність є необхідною і вирішальною умовою забезпечення зворотного зв’язку у виховному процесі, завдяки якому вихователь отримує інформацію щодо характеру зустрічної дії вихованця й на цій основі уточнює, коригує алгоритм керування виховним процесом» [474, с. 22].

Лише гуманізована співдія передбачає повноцінний обмін смисловими позиціями між партерами. З погляду В. Ключка, гуманізація освіти можлива тільки, якщо педагогічна технологія вийде за межі концепції відтворення. Жодні покликання на особистісно-орієнтований підхід, суб’єкт-суб’єктну парадигму, активність суб’єкта, що пізнає, не переконують у гуманістичності. Головне – те, що вона пропонує замість концепції відтворення. Якщо нічого, то це звичайнісінька традиційна, трансляційна технологія, яка на тлі інших є більш розвивальною, формувальною, активізувальною, вільною, але трансляційною. І якщо культура еволюціонує, а люди творять, то це відбувається іноді не завдяки освітній моделі, а всупереч їй [252]. Тому суб’єктність вихованця може виявлятися в порушеннях звичних для оточення правил, норм як протиставлення наперед заданості, очікуваності. Засадничим під час аналізу особистісно-орієнтованих технологій виховання вважаємо визначення того, наскільки забезпечений необхідний обсяг зовнішньої свободи та дієвої допомоги для вияву самостійності, відповідальності та внутрішньої свободи особистості, її можливості вільного самовираження, авторства в житті.

Отже, реакція на демократичні перетворення в країні стимулювала в науковому середовищі те, що давно набуло розвитку у шкільній практиці, – новаторство як виклик радянській системі тобто, зміну призми погляду на виховну ситуацію й особистість вихованця. Розробка особистісно-орієнтованих технологій виховання стала тим науково-обґрунтованим концептом, у якому еволюціонували ідея демократизації («Концепція сучасного українського виховання») та ідеї гуманістичної педагогіки. Їхній континуум створив основу цілісної системи виховання, у якій суб'єктна орієнтованість визначила позиції й педагога, і його вихованців. Також ідея суб'єктності особистості школяра розвивалася в тісному зв'язку з концептуальними положеннями про центрованість виховної співдії на особистості вихованця; необхідність забезпечення його самовизначення, сприяння особистісному становленню; розгортання співдії за принципом виховання-діалогу; врахування суб'єктного досвіду вихованця у виробленні життєвих смислів, осмисленні цінностей.

Особистісний контекст простежуємо й у дидактичному дискурсі 90-х рр. ХХ століття. За рахунок популяризації ідеї організації навчального процесу, орієнтованого на розвиток особистості (Є. Бондаревська [388], К. Роджерс [486], Г. Селевко [508], В. Сериков [512], В. Ягупов [648], І. Якиманська [649] та ін.), актуалізовано спрямованість вітчизняної педагогічної науки на оновлення змісту та технологій реалізації освітніх функцій, особливо щодо підвищення ефективності навчання не тільки на рівні компетентностей та грамотності школярів, визначених Державними стандартами, а й формування творчої особистості як умови та результату повноцінного навчання (О. Савченко), її розвитку як суб'єкта життєдіяльності та людини культури (І. Якиманська).

Однозначно-одномірному традиційному підходові протиставлено системну модернізацію навчальної співдії, що передбачала розвиток (на противагу «формуванню») індивідуальних пізнавальних здібностей школяра з опертям на його суб'єктний досвід. У такий спосіб знання вчителя «зони актуального розвитку» дитини було вирішальним чинником її керованого

поступу в напрямку «зони найближчого розвитку» як стосовно окремих навчальних предметів, так і загальнонавчальної компетентності загалом.

Вітчизняний педагогічний дискурс того часу був наповнений пропозиціями концептуальних підходів до перебудови освітнього процесу на засадах нового педагогічного мислення, оновлення змісту навчання, підвищення його освітніх, розвивальних та виховувальних функцій. Окреслені в них положення уможливили утвердження особистісного підходу, що поєднав самовияв школяра (самовираження, самоствердження, самопізнання) та навчальну евристику, пошукові методи і прийоми роботи, самоосвіту, завдяки яким формується та розвивається власне «Я» як самодостатня мета навчання, виховання й розвитку [264, с. 63].

Утвердження в змісті освіти принципів гуманітаризації, диференціації та інтеграції спричинило потребу створення освітньої ситуації, у якій би внутрішній світ дитини, її здібності та можливості вивчати в контексті процесів саморозвитку, саморегуляції, цінного самостварення до себе та результатів своєї діяльності, співдії з оточенням. Отже, у змісті освіти разом зі знаннями, уміннями та навичками з'явилися досвід творчої діяльності й система цінностей, ставлення та поведінка людини [500, с. 67]. Зауважимо, що ідеєва спрямованість пропонованих змін передбачала оновлення педагогічних ідеологем, провідних цілей, у яких консерватизм та авторитаризм в освітній системі поступалися демократичній, гуманізованій освітній політиці.

Пошук змісту освіти, нових форм і методів навчання та виховання став ознакою часу, продовживши починання кінця 80-х рр. XX століття. Своє бачення розвитку школи пропонували науковці та практики, декларуючи важливість особистісної орієнтованості освіти. Зокрема, цей контекст витлумачено та обґрунтовано в «Концепції самоорганізації розвитку особистості учня в навчально-виховному процесі» (1993). Цільовим орієнтиром у ній стала самоактивність школяра, що забезпечувала самовиховання, самоосвіту, саморозвиток та самоконтроль. На думку розробників, модернізація освітнього процесу для зміни антиособистісної педагогічної стратегії на

особистісну передбачала реалізацію школою низки завдань: пробудження особистого інтересу учня до самоаналізу та самопізнання; отримання умінь керувати собою в індивідуальній діяльності та взаємодії з іншими; спрямування на самовдосконалення; свідоме самовизначення випускника в громадянському і професійному статусі; забезпечення психолого-педагогічних умов для неперервності процесу самореалізації в шкільний та післяшкільний періоди життя [266, с. 54]. Орієнтуючись на їх виконання школа фактично ставала закладом саморозвитку особистості. Окреслене вимагало, з одного боку, людиновимірності педагогічної співдії на засадах педагогіки співпраці, а з іншого – принципово нової технології розвитку та практичної реалізації інтелектуальних, морально-вольових, естетико-фізичних потенційних дітей та молоді [Там само]. Зауважимо, що в досліджуваний період школа переглядала змістовий складник освіти, одночасно спрямовуючи зусилля на кардинальні зміни в організації освітнього процесу, що поставав як середовище, у якому відбувається становлення особистісної позиції школяра, де його суб'єктний досвід є наслідком розкриття знаннево-компетентнісного потенціалу дитини та її самоцінного сприйняття. Як ніколи, теорію навчання та теорію виховання визнавали рівнозначно актуальними.

Осмислення педагогічних реалій спонукало шукати нове, відтворювати колись здобуте, але не прийнятне в умовах тоталітаризму (дитиноцентризм – вимога часу та традиція вітчизняної науки), а також переглядати усталене. Зокрема, предметом осмислення Б. Коротяєва стала семантика термінології, педагогічні здобутки та методологія педагогічної науки в співвідносно з державною політикою. Результат роздумів, ревізія власних поглядів та їх критична оцінка представлено в книзі «Педагогіка на роздоріжжі». У жанрі науково-публіцистичних студій (отже, розраховано не тільки на академічну спільноту) автор засвідчив кризовість, несамостійність педагогічного знання, а отже, потребу віднайти можливості створення «вільного освітнього простору». Його провідний орієнтир – не формування особистості за замовленням, а самостійне творення особистістю себе за власним спонуканням та вибором, де

роль дорослого окреслено організацією часу і простору, у якому є необхідні умови для вільного розвитку та самоорганізації особистості, вияву нею духовного, морального, інтелектуального і фізичного потенціалу з огляду на вікові та індивідуальні здібності й потреби [274, с. 49–50]. Уважаємо, що визнання Б. Коротяєвим права підростаючої особистості на самоствердження – перший крок до можливості реалізації в педагогічній співдії опосередкованого, професійно аргументованого керівництва процесом самоформування особистості. Не виключаючи інших варіантів створення сприятливих психолого-педагогічних умов для цілісного розвитку школяра в межах освітнього процесу, визнаємо міркування автора методологічним обґрунтуванням ідеї суб'єктності як засадничої для сучасної педагогічної науки, а його висновування – гідними вивчення та подальшого розроблення.

Зміна загального погляду на освіту в 90-ті рр. минулого століття та деідеологізація й потреба розбудови своєї, національної школи зумовили підвищену зацікавленість педагогів-практиків цілісним підходом до навчання, виховання та розвитку дітей і молоді. У ньому, на відміну від 80-х, панували ідеї самореалізації, персоналізації, індивідуального саморозвитку. Учіння та пов'язану з ним пізнавальну активність, соціальні якості особистості вихованців оцінено з позиції наявності в них суб'єктної складової. Визнано беззаперечним статус школяра як суб'єкта освітніх процесів. Отже, у вітчизняних авторських школах цього періоду спостережено формування нового напрямку в розв'язанні актуальних дидактичних, виховних та розвивальних завдань – особистісного.

Важливо те, що пропоновані ідеї, спроектовані в шкільній практиці, набували наукового обґрунтування, як приклад, креативна педагогіка А. Сологуба (м. Кривий Ріг). У її основі модель становлення й розвитку творчої особистості, де співучасть школяра (ліцеїста) та вчителя в пізнанні інформаційної реальності організовано за типом навчального дослідження. Творчо-пошукова активність сприяла самодіяльності дітей, а привласнення змісту освіти відбувалося як «відкриття» [542]. У філософії педагогічного

процесу А. Сологуб передбачив перспективність реалізації суб'єктної позиції школярів. Завдяки їй формувалося стійке спонукання до досягнення успіху, що підкріплене самостійністю та незалежністю, поєднаними із відповідальністю. Зауважимо, що потенціал авторської школи креативної педагогіки, крім окресленого, визначався використанням форм навчання за принципом науково-дослідницької діяльності (вільні та керовані діалоги, евристичні бесіди, наукові та навчальні семінари, конференції, вечори запитань і відповідей тощо), а також позицією учня. Вона ускладнювалася змістом завдань та відбивала проходження ним етапів творчого зростання: від дослідника-теоретика, експериментатора, винахідника, громадянина до дослідника-філософа зі світоглядом вільної людини. На нашу думку, запропонований А. Сологубом підхід ґрунтовно відбивав ідею підтримки та розвитку суб'єктності особистості, її діяльного ставлення до світу та себе, рефлексії власної суб'єктності.

У цьому ж напрямку вибудовувалася творча педагогіка Н. Васильченко (м. Луганськ). Її школа розвитку використовувала потенціал навчальних технологій для надання можливості дитині самореалізуватися на основі самопізнання та здатності до саморегуляції [270].

Окреслене підтвердило, що передовий досвід педагогів поступово набував рис цілісної педагогічної концепції, у якій суб'єктний складник пізнавальної активності школярів співіснував зі становленням її особистісної сутності, спонукаючи шукати, творити, змінювати, водночас відповідати за осмислений та зроблений вибір, зокрема рішення, поведінки, ставлення, а відтак і життєвого шляху. І якщо шкільна атмосфера сприяла розвитку в школяра здатності «бути особистістю», то його успішність у життєздійсненні прямо залежала від набутого суб'єктного досвіду.

Найбільше наближеною до сучасного розуміння суб'єктності особистості була ідеєва спрямованість навчального закладу «Інтелект», очолюваного В. Прокопенко (м. Київ). Як стверджувала дослідниця вітчизняних авторських шкіл М. Проц, задум засновників гімназії трансформувався «в концепцію формування освітнього середовища для повноцінного розвитку особистості

дитини, її самоактуалізації та становлення як творця і проектувальника свого життя» [471, с. 113–114]. Особистісно-центрований проект передбачав розкриття потенціалу кожної дитини на рівні здібностей, психофізіологічних особливостей з огляду на її цінності, смисли, навчальні та життєві пріоритети, мотиви, очікування [160]. Переконані, що цілісність цієї концепції відбивала інтегральні погляди авторки на учнів з урахуванням усієї складності її проявів та ресурсності самоздійснення. А моделювання образу випускника окреслило професійно-педагогічні погляди на результат проєктованого змісту співдії дорослого й дитини, у якій кожен мав змогу отримати індивідуально спрямовану траєкторію розвитку.

Зауважимо, що 90-ті рр. XX століття для вітчизняної школи стали періодом відновлення та / або заохочення в створенні різних типів навчальних закладів. У зв'язку із розвитком педагогічних уявлень про суб'єктність серед них на особливу увагу заслуговують гімназії та ліцеї. Відповідно до Закону України «Про освіту» (1991) та «Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад» (1993), наказом Міністерства освіти України затверджено «Інструкції про організацію та діяльність гімназії» та «Інструкції про організацію та діяльність ліцею» (1995). Відкриття цього типу навчальних закладів забезпечувало зміцнення традиційних (що отримали схвалення у відомих гімназіях початку XX століття) завдань та виокремлення тих, які відповідали тогочасним викликам, уявленням про майбутнє нації. Організація освітнього процесу у цих закладах з опертям на засади цілісно-ціннісного підходу сприяла: вихованню підростаючого покоління; розвитку природних позитивних нахилів учнів, їхніх здібностей і обдарованості, творчого мислення, потреби та вміння самовдосконалюватися; формуванню громадянської позиції, вихованню почуття власної гідності, відповідальності за свої дії; створенню сприятливих умов для самовираження особистості учнів у різних видах діяльності; наданню їм можливості для реалізації індивідуальних творчих потреб; оновленню змісту освіти, розробці й апробації нових педагогічних технологій, методів і форм навчання та виховання [451]. Проголошені як

орієнтир, ці завдання визначили напрямок практичних дій педагогічних колективів навчальних закладів. Зауважимо, що прокламоване та реальність утворювали єдність, а не суперечили одне одному, як це часто траплялося.

У Статутах гімназій і ліцеїв, у їхньому устрої, дидактичній системі та освітніх традиціях [547; 623] втілено ідею становлення самодостатньої особистості, здатної усвідомлювати себе стратегом власної активності, робити вибір способів діяльності та нести за нього відповідальність. Творча атмосфера педагогічної співдії («співвідношення та єдності індивідуалізації й диференціації, колективного й індивідуального, Я і Ми-концепції» [623, с. 21]) актуалізувала розвиток загальних та спеціальних здібностей учнів, практику їх залучення до реалізації управлінських функцій, набуття навичок дослідницько-пошукової діяльності, творчого ставлення до навчально-пізнавальних та життєвих завдань.

Розглянемо положення Статуту на прикладі Дрогобицької гімназії імені Богдана Лепкого, спрямованість яких, на нашу думку, якнайвірогідніше сприяла формуванню суб'єктності вихованців. Насамперед, у сформульованих завданнях визначено *права* учнів з огляду на включення їх в освітнє середовище навчального закладу (отримання повної загальної середньої освіти; дослідницько-пізнавальний підхід до організації процесу набуття знань, вироблення умінь та навичок; вільне формування політичних і світоглядних переконань; участь у самоврядуванні); *можливості* розвитку їх особистості, здібностей та обдарувань; *умови*, результатом впливу яких є формування соціально зрілої, толерантної, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, відповідальністю за свої дії, свідомим ставленням до обов'язків, готовою до життєвого і професійного самовизначення [547].

Орієнтація на вільний розвиток особистості гімназистів, але з усвідомленим ставленням до реальності та наслідків своїх дій детермінована їхнім самовизначенням щодо профілю, форми навчання, індивідуальних програм та позакласних занять, наукової, дослідницької й експериментальної діяльності (наприклад, виконання курсових робіт), участю в конференціях,

конкурсах, олімпіадах, самоврядуванні гімназії, обрання форми самоврядування в класах, гуртках, клубах, секціях (п. 3.06) [547].

Принципи демократизації та гуманізації найповніше реалізовані в управлінні гімназією, зокрема діяльності її ради. У її складі пропорційно представлено педагогічний колектив, гімназисти, батьки та громадськість. Участь учнів в ухваленні рішень, їх обґрунтуванні та аргументованому доведенні (у питаннях бачення шляхів підвищення ефективності освітнього процесу, визначення стратегічних, пріоритетних завдань розвитку гімназії, громадських ініціатив тощо) не тільки закріплена інституційно, а й слугує підтвердженням ставлення до підростаючої особистості як до рівноправного, рівновизнаного партнера, суб'єкта життєдіяльності (пп. 4.05; 4.07) [547]. Фактично самоврядування для гімназистів (гімназійне віче, гімназійний парламент, учнівські збори) стає досвідом суспільного буття в окремому, але не менш важливому середовищі, що моделює суспільні процеси в цивілізованому світі, навчає діяти в складних ситуаціях вибору, пошуку альтернатив, а особливо щодо непопулярних, але необхідних заходів тощо.

Доцільність такої організації самоздійснення учнів вважаємо беззаперечною. Однак, визнаємо, що створення умов, у яких учні можуть мати власну думку, власну позицію, відчувати свободу (не її ілюзію), вимагає високопрофесійності педагогічного колективу. Його творчий підхід до реалізації освітніх завдань, знаннєво-особистісний потенціал, здатність до педагогічного новаторства – запорука прогресивних змін у практиці навчання, виховання та розвитку дітей та молоді, спрямування їх до продуктивного життєздійснення в динамічних умовах суспільного буття. Констатуємо, що окреслені організаційно-педагогічні та дидактичні засади гімназійної освіти містять елементи визнання й підтримання суб'єктності вихованців у повсякденній діяльності навчального закладу, коли його (заклад) сприймають не як етап на шляху до становлення суб'єктності, а реальною практикою її втілення. Педагогічна майстерність у цій ситуації визначається можливістю діалектично поєднати суб'єктну й об'єктну позиції вихованців, адже

інтерналізація соціокультурного досвіду в цій ситуації співіснує з розширенням простору для їхнього самовияву, а відтак сприятиме оновленню й розвитку соціального життя, науки та культури загалом.

Отже, у 90-ті рр. XX століття ідеєгенез суб'єктної проблематики розгортався в площині означення (не термінологічно, але сутнісно) суб'єктності школяра як орієнтира модернізації освітньої ситуації. Поєднання індивідуального підходу та особистісно-орієнтованої освіти зумовило важливість не тільки враховувати прояви суб'єктності (учитель навчає, виховує, розвиває і відповідає за результат педагогічних впливів), а й забезпечувати її новий вимір – перенесення на школяра відповідальності за навчання, виховання та розвиток своєї особистості (учитель – партнер і помічник у самореалізації учня), акцентуючи на його прагненні до вияву власної активно-діяльної природи, внутрішньо зумовленому спонуканні до успішного самоздійснення та потребі визнання своєї значущості в співдії з учителем. Особистісно-орієнтовані навчання та виховання стали передумовою розгляду освітньої ситуації з позиції забезпечення в ній суб'єктності особистості школяра як його здатності актуалізувати й оптимально використовувати власні ресурси та зовнішні умови для розв'язання освітніх або життєвих завдань.

Висновки до розділу 4

Дослідження репрезентації суб'єктності особистості школяра в ідеєгенезі вітчизняного педагогічного дискурсу XX століття уможливило такі висновки:

1. Період 20–80-х рр. минулого століття був не однозначним як для історії українського народу, так і для його школи. Перспективність експериментально-педагогічних досліджень та педологічного руху (1920–1930-ті р.) була зруйнована нав'язуванням уніфікованої, централізованої за управлінням освітньої системи. Очевидно, що інноваційність української школи за формами і методами навчання та змістом не відповідала партійній політиці радянського

уряду. Тому її орієнтир – виховання «нової радянської людини» був сприйнятий контрверсійно: еміграція і можливість науково обґрунтовувати омріяну школу, розробляти проект її відновлення з урахуванням етнонаціональної ідентичності молоді або формалізація педагогічних поглядів відповідно до панівних ідеологем, а отже, спроби поєднати педагогічно доцільне і деклароване.

2. Новаторство стало викликом системі та виявило кризу розвитку суспільства, орієнтованого на підкорення та безособистісне існування. Школа навчання визначила пріоритетність розробки питань забезпечення інтелектуальної суб'єктності учнів: актуалізації їх навчально-пізнавальної діяльності за допомогою форм і методів розвитку інтелектуальної самостійності, дослідницьких умінь, творчого розв'язання завдань пізнання взаємозалежностей у світі речей, людей та частково у власному. Втілення окресленого передбачало перебудову системи педагогічної співдії, засадничі положення якої декларував учительський рух «педагогіка співпраці».

3. Здобуття незалежності на державному рівні визначило потребу оновлення й освітнього простору. У ньому сформувалися особистісно-орієнтовані тенденції, розвиток яких засвідчив виникнення передумов для подальшого розроблення питань становлення суб'єктності особистості школяра. Його визнали відповідальним за власне навчання, виховання і розвиток та партнером у співдії з дорослими.

Основний зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [111; 113; 118; 122; 127; 130; 132; 135; 137; 138].

РОЗДІЛ 5

ПРОГНОЗНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА АНТИЦИПАЦІЯ РОЗВИТКУ ІДЕЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Розділ присвячено розкриттю можливостей втілення ідеї суб'єктності особистості школяра в педагогічну теорію та практику. Цьому слугує опертя на змодельований процес становлення наукового знання про суб'єктні прояви школярів у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття та закономірності розвитку ідеї суб'єктності. Розглянуто потребу орієнтації сучасної освіти на реалізацію гуманітарно-цілісного підходу у виборі змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання та розвитку школярів. Обґрунтуванням «принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі» реалізовано завдання визначення методологічних засад оптимізації освітнього середовища в умовах сьогодення. Окреслено динаміку вікових змін особистісного розвитку школярів як важливої детермінанти вияву суб'єктності школярів у виховній співдії. Генеровані ідеї розвитку суб'єктності особистості школяра представлено як складник предмета професійної діяльності сучасного вчителя, що відповідно детермінує вдосконалення його професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу.

5.1. Загальні закономірності розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття

Наука є доволі динамічною категорією, зміст якої залежить від суспільного розвитку та рівня наукового прогресу. Не є винятком і педагогіка, сучасний рівень розвитку якої, як слушно зауважив Є. Хриков, зумовлює необхідність і створює умови для виявлення законів та закономірностей її розвитку. Якщо закони – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв'язки педагогічної науки з її зовнішніми та внутрішніми чинниками, то закономірності засвідчують міру та характер таких зв'язків [598, с. 20]. Тому

доречним є окреслення основних тенденцій та відповідних закономірностей розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття.

Як попередньо з'ясовано, зацікавлення проблематикою суб'єктності помітне у вітчизняному педагогічному дискурсі з другої половини ХІХ століття і до тепер. На рівні державної освітньої політики у педагогічних поглядах учених, громадських, культурно-освітніх діячів та педагогів-практиків ідеєвий складник сприймання школяра зазнавав змін. У ньому відображено ті процеси, які супроводжували становлення національної школи, її розвиток в умовах тоталітарних режимів, змагань за демократичні перетворення, деідеологізації та деполітизації, а також змістові аспекти організації навчання, виховання та розвитку школяра відповідно до виховного ідеалу, соціального замовлення, педагогічних настановлень учителів, їхнього ставлення до статусно-рольового контексту взаємодії, оцінювання результативності педагогічної діяльності. Усе це відображено в змістових компонентах моделі розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття (рис. 5.1).

На рівні *суспільно-особистісного* профілю суб'єктності школяра спостерігаємо видозміну уявлень про рольові функції підростаючого покоління відповідно до соціального замовлення освіти: від потреби в активізації особистісних якостей (від початку ХХ століття до 30-х рр.) до їхнього нівелювання (30–80-ті рр. ХХ ст.), а відтак відродження уваги до особистості, але вже з акцентуванням на ціннісному ставленні до дітей і молоді (90-ті рр. ХХ ст.). Як бачимо, змістовий складник суб'єктнісних проявів учнів відповідав завданням соціально-економічного (підготовка робітника нового типу), політичного (національно свідомо особистість), культурно-освітнього (формування нового типу людини) розвитку суспільства, а також ідеології тоталітарного режиму (формування «радянської людини») та особистісноцентрованому етапові розбудови демократичного устрою (особистість як цінність) в Україні.

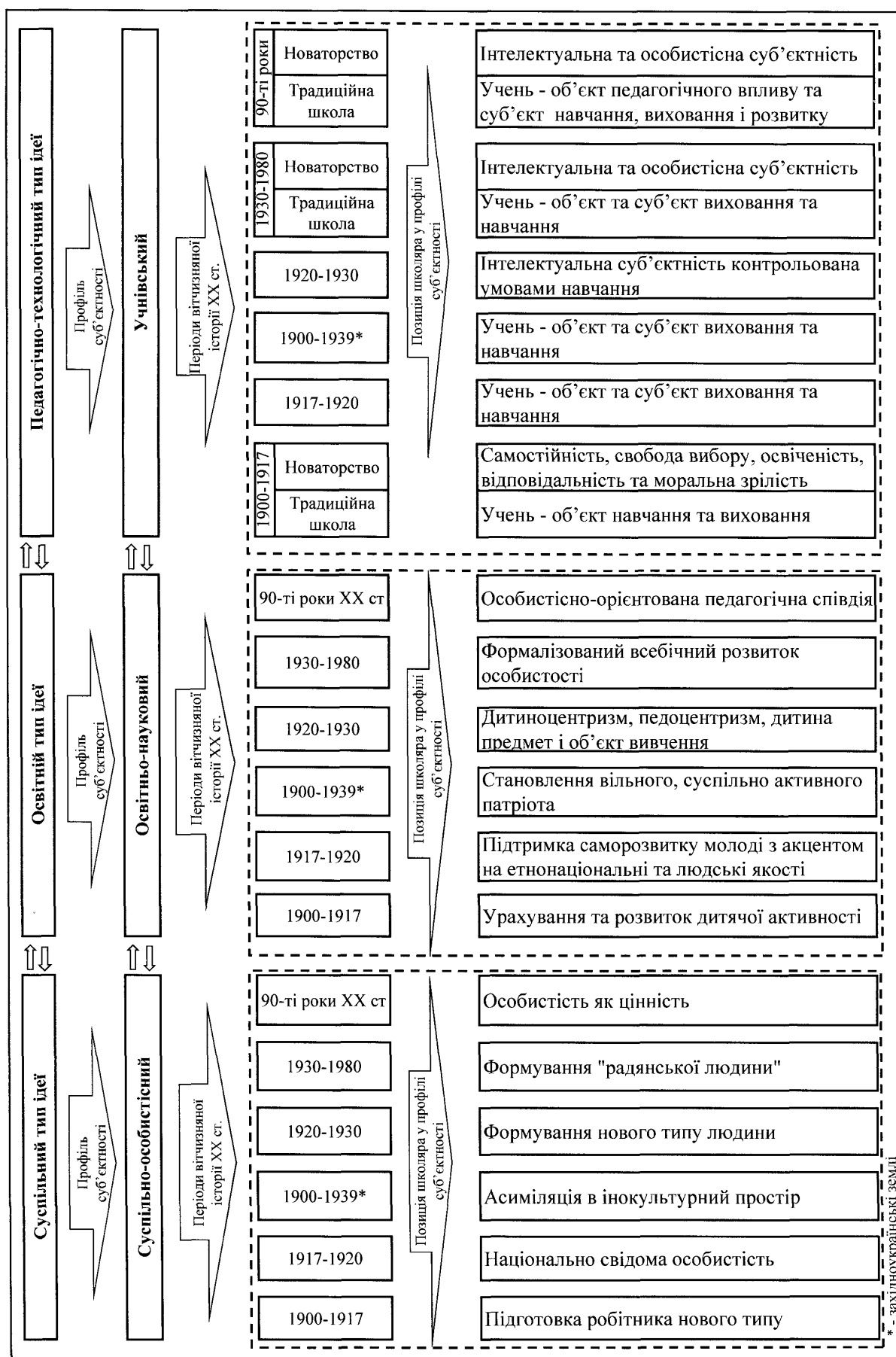


Рис.5.1. Змістові компоненти моделі розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття

Для *освітньо-наукового* профілю, відображеного у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття, характерно поступове зростання в педагогічному обґрунтуванні «образу школяра» кількості атрибутивних ознак суб'єктності та їх поєднання. На основі пізнання природи дитячої активності та умов успішності засвоєння школярами соціокультурного досвіду науковці і практики акцентували на залученості школярів в освітній процес, підтримки їхнього саморозвитку. Зміст розуміння суб'єктності також поступово розширювався з огляду на внутрішню логіку становлення педагогічного знання та рівень розвитку дитинознавчих наук, від яких залежало уявлення про рольову позицію дітей і молоді у навчанні, вихованні, відтак і розвитку, а також у націо- та державотворчих процесах. Окремим етапом постали 30–80-ті рр. ХХ ст., коли декларований всебічний розвиток та постульована увага до особистості не отримали діяльного втілення. У риторичі дискурсу цих років спостережено відтворення панівних ідеологем одночасно з потребою забезпечення контрольованого вияву суб'єктності. Особистісно-орієнтовані технології організації навчання та виховання школярів у 90-х рр. ХХ століття стали основною розроблення центрованого на учневі освітнього процесу, що визначило перегляд засадничих теоретико-методологічних питань оновлення змісту, форм і методів навчання, виховання та розвитку дітей і молоді.

Учнівський профіль містить декілька тенденцій: а) традиційна школа незмінно сприймала учня об'єктом навчання та виховання; б) вказівка на поєднання об'єктної та суб'єктної позиції школяра в подальшому (майже до кінця 80-х рр. ХХ ст.) зазнавала змін, але забезпечувала йому лише відчуття суб'єктності, тобто її ілюзорну форму; в) новаторські освітні заклади повсякчас впродовж ХХ століття орієнтувалися на суб'єктність як важливий чинник успішної соціалізації дітей та молоді, а також прогресу того суспільства, у якому вони реалізують набутий досвід; г) розмежування педагогічних впливів учителя та самодіяльності (самоактивності) школярів відбулося завдяки науковій аргументації відмінностей у процесах навчання та учіння, виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку.

Моделювання змістових компонентів ідеєгенезу суб'єктної проблематики у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття уможливило виокремлення низки *закономірностей*. Вони визначили взаємозумовлені процеси становлення педагогічного знання про школяра у вимірах його суб'єктності. Розглянемо їх.

1. Ідея суб'єктності школяра в педагогічній науці розвивалася у зв'язку з поступом в осмисленні особистісної проблематики в психології та філософії. Для ХХ століття характерна зміна наукової парадигми, що детермінувала пріоритетність дослідження питань ролі людини в соціумі, її буття як реальності. З огляду на це актуальним визнавалося вивчення природи, чинників, механізмів та умов становлення особистості, а особливо її суб'єктної сутності. Зокрема, у концепції людини (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), суб'єктно-діяльнісному підході (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський та ін.), екзистенційному дискурсі (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.), персоналізмі (М. Бердяєв), постмодерністських теоріях суб'єкт та суб'єктність отримали своє тлумачення та стали засадничою категорією розгляду особистісного в людині. Філософсько-психологічний аналіз суб'єкта задав новий напрямок у дослідженнях генези суб'єктності, можливості її розвитку. Це, своєю чергою, вплинуло на розширення наукового пошуку та перенесення його в площину педагогічного процесу.

Відтак актуальність створення психолого-педагогічних умов, які б забезпечили розвиток школяра як суб'єкта та його здатності не тільки адаптивно, а й творчо пізнавати дійсність, визначила потребу дослідження суб'єктності учня як педагогічного феномена, водночас змістивши акценти в системі педагогічної співдії дорослого і дитини. А гуманістичний напрям, що зародився в психології 1950–1960-х рр. (К. Роджерс та ін.), визначив перспективи реалізації гуманістичних принципів в освіті та педагогічній діяльності. Адже їхні функції ґрунтувалися на самоцінності людини та підтримці її прагнення до самовираження, самовизначення та самоактуалізації.

2. *Зумовленість розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра взаємодією зовнішніх і внутрішніх чинників.* Суперечливе ставлення до суб'єктності особистості з огляду на її прийняття в соціально схвалених формах та засудження за спробу виходу за «межі дозволеного» призвело до її неоднозначного сприймання. Зокрема, спостерігаємо посилення уваги до вияву суб'єктності та потреби її культивування в періоди демократичних перетворень (часи Визвольних змагань (1917–1920), у ситуації збереження власної етноідентичності для західноукраїнських земель (до 1939 р.), утвердження демократичних засад розвитку вітчизняної освіти (з 1990-х рр.)) та зниження в часи ідеологічного тиску. Отже, ставлення до суб'єктності дітей та молоді диктували суспільно-політичні та соціально-економічні умови, націо- та державотворчі процеси як зовнішні чинники розвитку означеної ідеї та її екстраполяції на особистість школяра.

Водночас логіка становлення самого педагогічного знання (внутрішні умови), його опертя на накопичені факти, постановку наукових проблем, а також подальше розроблення попередніх ідей уможливили висновування, що у розвиткові ідеї суб'єктності школяра відбувся перехід від редуційного підходу, розрізненого сприймання суб'єктнісних характеристик особистості до холістського. Констатуємо, що дискретність ознак суб'єктності, їх віднесення до окремих (здебільшого дозволених) сфер діяльності школяра та провідних завдань школи (зокрема інтелектуальна суб'єктність у когнітивній концепції людини) не могли забезпечити істинної суб'єктності. Проте це стало можливим завдяки методологічному поступу в розумінні полідетермінованості активності особистості, орієнтованості на реалізацію суб'єкт-суб'єктної співдії. Разом з індивідуальним підходом до школярів актуальним визнали й особистісний.

До внутрішніх чинників відносимо також вплив зарубіжного реформаторського руху і прогресивних ідей на розвиток вітчизняної педагогічної теорії та практики (вільне виховання, педагогіка особистості). Початок ХХ століття, а згодом і 1980-х рр. були позначені пошуками способів впровадження дитиноцентризму в навчанні та вихованні, подолання

формалізму і догматизму в школі з опертям на суб'єктну спрямованість педагогічної співдії.

3. Гетерохронність інтерпретаційних моделей суб'єктності особистості школяра в окресленому (більше нав'язаному) освітньою політикою виховному ідеалі та педагогічних концепціях і теоріях, які не були формалізовані.

Як показало проведене вивчення тенденцій розвитку ідеї суб'єктності особистості у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття, завдання школи в підготовці підростаючого покоління відбивали пріоритетні запити суспільної практики. Тому орієнтованість на потреби виробництва, забезпечення наукового прогресу, культурної революції чи людиновимірність буття окреслювали мету навчання та виховання, форми і методи їх здійснення. Однак поза офіційною освітньою політикою на суспільно-особистісному або науково-педагогічному рівні виникали передумови для реалізації прогресивних ідей, аргументована позиція щодо оновлення змісту освіти та організації навчальної співпраці, вимог до вихованців та виховної співдії. Тому закономірно, що пропаговані ідеологеми могли дисонувати з педагогічним баченням вектору змін у шкільній практиці та професійними переконаннями щодо організації освітньої системи в тих науковців і педагогів, які оцінювали педагогічну реальність з позиції доцільності та ефективності.

4. Суб'єктність є не тільки змістовою характеристикою нової (і модерної, і постнекласичної) особистості. Ця здатність притаманна людині як суб'єкту життєздійснення не залежно від епохи. Тому *відмінності в можливості вияву школярем суб'єктності визначені панівною освітньою парадигмою та технологією її активації*. Контекстуальний аналіз вітчизняного педагогічного дискурсу показав, що ще до початку ХХ століття сформувалася безсуб'єктно орієнтована освітня система, яка визнавала дитину об'єктом педагогічних впливів. Така ситуація отримала протестну реакцію прогресивних педагогів (О. Музиченко, Т. Лубенець, І. Огієнко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.), які кваліфікували суб'єктність як природний вияв індивідуальних особливостей

дітей, їхню природну здатність діяльного ставлення до пізнання. Пропаговані ними прогресивні ідеї щодо дитячої активності та потреби її стимулювання в спеціально створених умовах дослідницької діяльності, творчості та самостійності були наближені до дитиноцентричної освітньої парадигми. Вона отримала свій розвиток надалі в межах педологічного руху та існувала в період української революції (1917–1920-х рр.) та перших років панування радянської влади. Однак, коли класово-партійна програма виховання підростаючого покоління вибудувалася в СРСР і була централізовано поширена й на вітчизняний освітній простір, дитиноцентризм змінила знаннєвоцентрична освітня парадигма. «Розумна школа» (О. Музиченко) поступилася «школі знання», на тривалий час визначилася пріоритетність унітарної освітньої системи, де заохочувалися лише ті прояви суб'єктності, у яких дихотомія індивідуального-соціального розв'язувалася з огляду на користь суспільного, колективного (1930–1950 рр.). Інтелектуальну суб'єктність особистості «школи навчання» науково обґрунтовано в теоріях навчання та учіння, а їх розвивальна стратегія сприяла розробленню питань активізації пізнавальної діяльності школярів, використанню в ній завдань за типом програмованих чи проблемних, а також зосередженню значної уваги до інтелектуальної самостійності. Індивідуалізований та диференційований підхід не тільки задовольняли запити практичного втілення розвивального навчання, а й стали передумовою виокремлення особистісного аспекту у ставленні школярів до змісту засвоюваного, способів привласнення знання, самооцінюванні та самоконтролі в навчально-пізнавальному процесі. Поступово «школа розвитку» розширилася до меж «школи саморозвитку», а згодом і панування в ній гуманістичної освітньої парадигми. Попри збереження у школі традиційної трансляційної функції та пріоритетність уміння вчитися, важливого значення надавалося співдії з оточенням та самостійному осмисленню нового досвіду, відповідальності за ухвалені рішення, здійснений вчинок. Гуманізований освітній процес забезпечив особистісну орієнтованість педагогічних технологій, діалогову природу педагогічної взаємодії, людиномірність

ставлення до школярів. У такий спосіб ідею суб'єктності не тільки підтримано, а й в окремих навчальних закладах втілено.

5. Педагогічне новаторство повсякчас віддзеркалювало уявлення про пріоритетність суб'єктності особистості школяра як результату та спонукального чинника в організації ефективної педагогічної співдії. Це продемонстровано діяльністю приватних гімназій на початку ХХ століття, відтак експериментальними пошуками 1920–1930-х рр., концептуальними підходами педагогів-новаторів 1960–1980-х рр., змістом діяльності нових типів навчальних закладів у 1990-ті (гімназії та ліцеї). Їхня спрямованість на навчання, виховання та розвиток підростаючого покоління містила елементи співпраці, співтворчості, співпошуку, які детермінували індивідуальні особливості школяра, його нахили, здібності. Важливо, що не завжди усвідомлено (неявне знання) інноваційний підхід ґрунтувався на механізмах актуалізації інтелектуальної, а в пошуках педагогів 1990-х рр. – особистісної ресурсності учнів, їхній здатності бути залученими до творення середовища свого розвитку і самих себе.

6. Суб'єктність утвердилася як орієнтир освіти, коли в педагогічній науці одночасно із процесами навчання та виховання школяра паритетності набув його розвиток. Поза історичними аспектами становлення педагогіки як науки визнаємо її орієнтованість на зближення та нерозривну єдність навчання і виховання. Узагальнені в наукових підходах, теоріях, концепціях та технологіях, вони створили методологічний простір соціогуманітарного знання про особистість і форми, методи, засоби організації її навчання та виховання. Приймаємо і підтримуємо позицію С. Цюри, що «наслідки діяльності системи педагогічної взаємодії лінійному прогнозуванню майже не підлягають» [601, с. 18] адже вони спрямовані на школяра з його неповторністю, унікальністю як щодо психофізіологічних особливостей (стать, вік, задатки, темперамент тощо), так і в аспекті мотивів, цілей, смислів, прагнень, інтересів і потреб. Їх врахування або ігнорування визначає отриманий результат, таким чином загострюючи питання взаємозумовленості дій педагога та реакцій школярів.

Зокрема, на цьому наголошено в дидактичному принципі цілісності впливу навчально-виховного процесу. У тлумаченні О. Савченко, він «потребує системного підходу до керівництва навчально-виховним процесом, добору змісту й методичного забезпечення навчання у взаємозв'язку з метою, розуміння цього процесу як багаторівневої системи, яка містить структури і підсистеми навчальної і пізнавальної діяльності, класної і домашньої роботи, взаємозв'язок між навчанням і вихованням» [500, с. 84]. Сукупно з принципами природовідповідності та всебічного розвитку особистості вони утворюють взаємозалежну систему реалізації засобами навчання і виховання завдань розвитку пізнавальних, моральних, емоційно-вольових та фізичних якостей дитини, водночас залучаючи її саму до навчальної і виховної співдії, створюючи умови для її самореалізації та самоздійснення з оперттям на сформовану рефлексію власних знань, умінь, здатностей, потенційних можливостей та реалізованої активності. Триєдність педагогічної реальності як навчання, виховання та розвитку уможливила ставлення до школяра у вимірах його суб'єктності.

Визначені закономірності окреслили зв'язки між суспільно-особистісним, освітньо-науковим та учнівським профілями в розвиткові ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття. У них суб'єктнісну проблематику розглянуто в контексті детермінації (передумов, причин та умов), показників і критеріїв, характеру та спрямованості змін у становленні ідеї суб'єктності особистості школяра. Її творче осмислення стає визначальним на етапі сучасних освітніх завдань.

5.2. Перспективність розвитку суб'єктності особистості школяра в умовах гуманітарної педагогічної парадигми

Сучасний етап суспільного розвитку пов'язується з впливом глобалізаційних тенденцій та цивілізаційних криз на різні сфери життєдіяльності людини. Особливо актуальними окреслені процеси стають

у контексті аналізу трансформаційних змін у системі навчання і виховання школярів, спричиняючи активні дискусії щодо питань освітніх стратегій, змісту освіти, форм і способів організації педагогічної співдії. Системні перетворення в освіті, вибір адекватної освітньої моделі – потреба сучасного освітнього простору. Однак ці зміни повинні бути науково обґрунтованими та створювати можливості для успішної самореалізації суб'єктів педагогічної співдії.

Наприкінці ХХ століття методологія педагогічної науки була розширена завдяки введенню інтегративного принципу гуманітарності, який привніс у розуміння педагогічного процесу не тільки своє бачення ролі учня в засвоєнні знань та виробленні конкретних форм поведінки, але й новий зміст сучасної освіти. Йдеться про її орієнтованість на усвідомлення школярем свого призначення у світі (особистісно-ціннісний компонент), цілісне уявлення про навколишній світ і самого себе з акцентом на процесі розуміння сутності знань, новий тип ставлення до знання, особливості його привласнення (когнітивно-особистісний компонент), розвиток такої характеристики особистості, як гуманітарність, здатність до діалогу в процесі педагогічної співдії (суб'єкт-орієнтований компонент). Отже, було сформовано нову освітню парадигму – гуманітарну. Її теоретико-методологічні засади відображають нові підходи до цілетворення в освіті. Однак підготовлені вони були попередніми парадигмальними пошуками (зокрема, у гуманістичній традиції), тому частково представлені у форматі сучасного освітнього процесу, де апріорі вказано на активний, суб'єктний характер діяльності учня, його самостійність та творчість у засвоєнні знань. Крім того, гуманітарний контекст перетворень в освіті пов'язаний і з постмодерністськими підходами в науці, які по-новому визначили роль свободи та відповідальності людини, а отже, створили підґрунтя для переосмислення її суб'єктної сутності.

У контексті розглянутих тенденцій уважаємо доволі актуальним дослідження можливостей забезпечення суб'єктного розвитку школярів

у гуманітарному аспекті як для теорії й методології педагогічної науки, так і для реалізації означених положень у практиці навчання і виховання школярів.

Проблемні питання гуманітаризації освіти стали предметом наукових розвідок педагогів, психологів та філософів. Насамперед вона поставала в контексті динаміки парадигмальних змін педагогічної теорії та практики, де на новому рівні відбувалося осмислення методологічних засад оптимізації освітнього процесу (І. Колесникова [259]). Це потребувало зміни схем мислєдіяльності, завдяки яким формується новий погляд на освітню ситуацію, новий тип інновацій [341]. Увага до вияву суб'єктнісної сутності підростаючої особистості в гуманітаризованому освітньому просторі детермінувала виокремлення гуманітарної педагогіки як галузі педагогічного знання, у якій обґрунтовано теоретико-прикладні питання реалізації суб'єкт-орієнтованого підходу до засвоєння дітьми соціокультурного досвіду (О. Архипова [21], С. Гончаренко [163]) та відповідно необхідність оновлення змісту навчальної роботи. І з цією метою запропоновано онтогуманітарний дидактичний підхід до змісту підручників, що забезпечує «індивідуально-особистісну форму буття школяра і виявляється через особистісно-цінне, двосуб'єктне, розуміюче, контекстне, діалогічне / поліфонічне, емоційне, діагностичне знання» [202, с. 16]. Особливу зацікавленість викликали питання співвідношення категорії «розвиток» з можливостями прояву суб'єктності в межах різних типів історичної реальності (В. Слободчиков [527]), а також питання фундаменталізації в сучасних умовах «людиновимірного» сприймання особистості, яка реалізує свій потенціал та актуалізує у зв'язку із цим зовнішні умови власного життєздійснення. Такий підхід найповніше розкрив зміст гуманітарної педагогічної парадигми, філософська рефлексія якої з огляду на реальні освітні практики по-новому презентує образ Людини постмодерного, недетермінованого суспільства та створює підґрунтя для розроблення конструктивного підходу до навчання, виховання та розвитку школяра (О. Макарчук [330]).

Як бачимо, дослідницьку спрямованість сучасних наукових розвідок характеризує пошук теоретико-методологічних засад і прикладних аспектів оптимізації позиції учня в навчанні та вихованні, а їх різновекторність і міждисциплінарний характер вказують на складність цього наукового феномену, що створює передумови для розширення предметної площини дослідження проявів особистості школяра в оновлених умовах.

На реформування системи освіти значний вплив мають потреби пошуку ідеальних форм реалізації суспільного запиту на формування підростаючого покоління в конкретних історико-культурних умовах. Кінець ХХ століття щодо цього був позначений підвищеним інтересом до питань удосконалення освітнього процесу, актуалізації особистісного потенціалу учасників педагогічної співдії. Найконструктивнішою в контексті особистісного розвитку суб'єкта учіння виявилася гуманітарна освітня парадигма, яка за твердженням І. Колесникової, розвивалася в межах цивілізації «педагогіки гуманізму» [259]. Її теоретико-методологічні засади та потреба реалізації віддзеркалили нове бачення цільових настанов, мотивів і ціннісно-сміслових аспектів діяльності людини загалом та учасників педагогічного процесу зокрема.

Однак саме в межах гуманістичної педагогіки виокремлено низку ідей, які створили підґрунтя для розвитку гуманітарного підходу. Їхня спрямованість на визнання особистих прав учасників освітнього процесу передбачає персоніфікування відносин і співдії, прийняття взаємної відповідальності за сконструйований освітній контекст.

З огляду на це звертаємо увагу на детальний аналіз змісту ідей гуманістичної педагогіки, представлений Є. Поповим [443]. Імпонує цілісність та взаємопов'язаність системного підходу до осмислення різноспрямованих проявів особистості школярів, з-поміж яких простежуємо, що важливо, їхню співмірність із сутнісними характеристиками суб'єктності. Йдеться про ідеї *природовідповідності; унікальності кожної конкретної людини; діалогічності природи людини; цілого (холізм), неперервного й циклічного; самоцінності кожного періоду людського існування й культурного взаємозв'язку цих періодів;*

існування простору індивідуального буття; сприймання життя як особистої власності людини; компліментарності (доповнюваності); культурної зумовленості розвитку людини; суб'єктивного сприймання часу життя й суб'єктності пізнавальної свідомості; природного права людини на власний «простір життя», на особисту таємницю й на визнання та захист своїх прав; відкритості; різноманітності форм і засобів втілення гуманістичних ідей у педагогічну практику; трансцендентального суб'єкта; синергетики. Конкретизація кожної з них уможливорює ціннісну інтерпретацію здатності особистості до самовтілення, самоздійснення за умови оптимально організованої, конструктивної співдії з оточенням.

Розглянемо ідеї гуманістичної педагогіки з урахуванням концептуальних засад, на яких, уважаємо, розвинулись ідеї суб'єктності особистості школяра.

Ідею *природовідповідності*, або, у витлумаченні Є. Попова, «ідею реабілітації природного життя людини», інтерпретують у педагогічному настановленні як визнання спонтанної активності, самостійності та самодіяльності учня, опертя на конструювання учнем власної пізнавальної діяльності, надання йому індивідуально-орієнтованої педагогічної підтримки. Означене тісно пов'язано зі змістом ідеї *унікальності*, незамінності та напереднезаданості кожної людини. Вона базована на вибірковості сприйняття інформації про світ і про себе, образному сприйнятті свого життєвого світу, орієнтації на прояв власного персоніфікованого ставлення до навколишньої дійсності, на цілетворенні й осмисленні ситуації буття і власного життя. Однак реалізувати цю здатність уможливорює *діалогічність природи людини*. Адже особистість знаходить своє «Я» тільки в єдності з іншими людьми, спираючись на реальність відмінностей між «Я» і «Ти» (М. Бубер, М. Бахтін). Спілкування та саморефлексію в цьому контексті є формою життєдіяльності людини й чинником її розвитку, а пізнання людьми один одного — неодмінною умовою їх взаємодії та регулювання кожним із них форм і характеру своєї активності відповідно до обставин та розв'язуваних в цій взаємодії завдань.

Органічна єдністю усвідомленого та несвідомого, еволюційного та кризового в психічному процесі забезпечує розвиток людини. Йдеться про *ідею цілого, безперервного й циклічного*. Її породжує визнання, що несвідоме є необхідною частиною життєдіяльності людини, позаяк воно безперервно модифікує характер, спрямованість і форми «раціональної» поведінки, з чого висновуємо, що будь-які спроби вибудовувати логічно бездоганні моделі навчання приречені на провал насамперед тому, що явища і процеси, які зробили можливою появу подібних «логічних» систем, так і залишилися не зрозумілими.

В *ідеї самоцінності кожного періоду людського існування й культурного взаємозв'язку цих періодів* відбито потребу врахування в педагогічній співдії самостійної значущості та незамінності специфічного способу життя людини, її суб'єктивного світу, представлених віковими особливостями, провідними для кожного вікового періоду змінами в особистісному, соціоемоційному, розумовому (пізнавальному) розвитку. Зміст цієї ідеї суголосний ідеї природовідповідності. У ній розвиток дитини постає як природне явище, а тому не потребує гіперопіки і примусу. Передбачено, що відмова від них повинна відбутися завдяки вихованню в дитини внутрішньої сили особистості і свободи.

Ціннісно-сміслова рівність педагога та учня, прояв і вдосконалення комунікативної культури учасників освітнього процесу, створення і збереження відносин турботи та довіри як умови свободи в пізнанні становить сутність *ідеї природного права людини на власний «простір життя», на особисту таємницю й на визнання та захист своїх прав*. Вона обґрунтована педагогічним настановленням на те, що в людини повинна бути надія і впевненість у тому, що їй допоможуть у важку для неї хвилину, що в неї є право на увагу та допомогу з боку значущих для неї людей. Поряд із цим визнається суперечливою *ідея сприймання життя як особистої власності людини*. Адже її інтерпретація передбачає врахування того, що, структуруючи час життя учня, педагог претендує на власність, яка належить тільки школяреві. Інакше кажучи, організовуючи й заповнюючи цей час, педагог повинен

пам'ятати та чітко уявляти, що він заміщає і витісняє щось, що може бути особистісно більш значущим для самого учня. Однак це твердження лише підкреслює важливість організації освітнього процесу з опертям на інтереси та потреби школярів, загальновікові тенденції їхнього розвитку, на чому неодноразово наголошували впродовж століть прогресивні педагоги й мислителі.

Вимоги співдії учня й педагога з облаштування, захисту та збереження природного, культурного й соціального оточення відбивають сутність *ідеї існування простору індивідуального буття*. Її безпосередньо визначає принцип навчання через діяльність. Актуалізація цієї ідеї можлива лише в разі визнання, що «двері в простір індивідуального буття» відкриваються ізсередини, і тільки сама людина може «впустити» іншого в цей світ.

Ідея компліментарності (додатковості) ґрунтується на уявленні, що протилежності як основа розвитку розв'язуються не шляхом зняття, а завдяки взаємному доповненню, компромісу, що поєднують риси та характеристики колишніх протилежностей, адже розвиток – не еволюційний і лінійний процес, у якому наперед визначено інтегрування окремих рис та властивостей. Він суперечливим, часом драматичним, кризовим, катастрофічним, вибуховим шляхом самоактуалізації особистості. Крім того, компліментарність орієнтує педагога на необхідність переходу з позиції «інженера людських душ» у позицію професіонала, який здатен бути різним із різними дітьми, уміє адекватно реагувати на актуальні виклики в життєдіяльності дітей.

Розвиток визнаємо і причиною та наслідком шукання людиною особистісних смислів, а тому культурний саморозвиток і вдосконалення можливі в діалозі і співпраці його учасників. У цьому полягає зміст *ідеї культурної зумовленості розвитку людини*. Вона ґрунтується на розумінні цього процесу як культурно зумовленого. Вибіркову спрямованість на культурні цінності суспільства втілено у формуванні ієрархії ціннісних орієнтацій особистості, в осмисленні власного життя, у виробленні життєвої позиції.

Ідея відкритості передбачає усвідомлення постійної незавершеності освіти як процесу, неможливість її жорсткого планування, а пов'язана із цим необхідність ситуативного, перманентного співвіднесення характеру його перебігу зі змінами в самій людині та навколишньому світі зумовлює наявність в освітній сфері альтернативних варіантів її подальшого розвитку й модернізації освітньої діяльності. Педагог не «сервірує» інформацію для учня, а сприяє створенню контексту відкриття нового, раніше невідомого.

Наголошуючи на провідній ролі освітнього середовища для розвитку суб'єктності, вважаємо актуальною *ідею суб'єктивного сприймання часу життя й суб'єктності пізнавальної свідомості*. Вона не тільки регламентує засадничі уявлення про суб'єктність проявів школяра, але ґрунтується на сприйнятті сфери освіти як дослідницького поля, на якому досвід досягнення знань і досвід поведінки людини «виросчується» не за схемою «передачі знань», а в логіці культурного породження смислів цього знання. Сутність ідеї полягає в тому, що організація навчання і виховання повинна виходити з позицій «вітагенної освіти», тобто з визнання суб'єктності людини в освітньому процесі. А оскільки форми та засоби реалізації кожної з концептуальних ідей гуманістичної педагогіки в конкретних педагогічних напрямках різні, вважаємо, що об'єктивно існують межі впливу окремих теорій, затребуваності концепцій і ефективності конкретних педагогічних проєктів, створюваних і здійснюваних у певних соціокультурних та історичних умовах. Це положення відбито в уявленні *про різноманітність форм і засобів втілення гуманістичних ідей у педагогічній практиці*.

Ідея трансцендентального суб'єкта сприяє розумінню феномену людського буття поза логікою фаталізму, детермінованості його природними та соціальними чинниками, як вільного, автономного, незаданого, тобто такого, що усвідомлює, враховує, а також долає будь-яку приреченість. Підтвердження цього віднаходимо в *ідеї синергетики*, завдяки використанню якої виявлення і вибір впливів на будь-яку систему (а особистість – це самоорганізована, відкрита система) потрібно узгоджувати з її внутрішніми властивостями [87].

З огляду на це основне завдання синергетики – визначити умови переходу системи в нестійкий стан, а через нього – її вихід на новий етап у своєму розвитку.

Зазначимо, що можливості реалізації ідей гуманістичної педагогіки та їх осмислення з урахуванням цивілізаційного поступу з боку особистості, життєздійснення якої відбувається в умовах транзитивності, детермінували перехід до гуманітарного підходу в реалізації завдань освіти. На жаль, у вітчизняному педагогічному дискурсі питання його запровадження у навчанні в середніх загальноосвітніх закладах представлено недостатньо. Значну увагу приділено гуманітаризації освіти у вищих закладах освіти (В. Андрущенко, М. Бойченко, В. Кремень, Г. Онкович [397]). Це, з одного боку, видається закономірним, адже прагнення до саморозвитку, становлення життєвих орієнтирів, набуття особистісного сенсу отриманих знань, світоглядні позиції в студентському віці відповідають основним тенденціям цього етапу онтогенезу. З іншого боку, забезпечити модернізацію освітньої ситуації у вищих навчальних закладах можливе лише із запровадженням інноваційних процесів до того ж у найперших її ланках в системі освіти загалом. Однак у шкільній практиці реалізувати такі стратегічні завдання освіти не просто. Намічені зміни в змісті й підходах до організації навчання в середніх загальноосвітніх закладах – лише перший крок до реорганізації освітньої ситуації та запровадження не декларованої, а дійсної суб'єкт-суб'єктної співдії, освітнього діалогу.

Незважаючи на складність окреслених змін, в історії становлення освіти української держави були зроблені кроки, які наближали завдання навчання, виховання й розвитку дитини (школяра) до пріоритетних поглядів педагогічної науки на особливості забезпечення особистісного розвитку та становлення індивідуальності суб'єктів педагогічної співдії. Оцінка науковцями і практиками провідних освітніх парадигм та їх рефлексія позначилися на реформаторських ідеях, інноваційних підходах організаторів та управлінців освітньої галузі.

На законодавчому рівні питання впровадження гуманітарної педагогічної парадигми в Україні насамперед були представлені в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), затвердженій 1993 року, де з-поміж принципів її реалізації вказано на необхідність гуманітаризації освіти, мета якої – формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення [175]. Можемо констатувати, що основні методологічні питання гуманітарного підходу до школярів під часі їхнього навчання, виховання і розвитку сконцентровані в цій Програмі навколо світоглядної спрямованості освіти, її смислотвірної функції, діалогізації педагогічної співдії, використання освітнього середовища як джерела розвитку (на цьому наголошував ще Л. Виготський).

Більш розгорнуто підходи до реалізації положень гуманітарної педагогіки, яка в історико-педагогічному контексті кінця XX – початку XXI століття стала, незважаючи на суперечливий характер ставлення до неї громадськості й освітян, провідною, представлено в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), затвердженій 2001 року. Як зазначали її автори, «освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротвірна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку. ... Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю і оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу» [265]. Отже, основну увагу Концепції спрямовано на зміну малоефективної, перевантаженої «відомостями, які не мають суттєвої загальноосвітньої цінності», обтяженої суб'єкт-об'єктним підходом (попри визнання пріоритету діалогічності у педагогічному процесі) шкільної освіти. Як бачимо, основні орієнтири реформування освітнього процесу розробники Концепції вбачали в окремих положеннях гуманітарної освітньої парадигми, а саме ціннісності особистісного

підходу до організації освітнього процесу. Йдеться про саморозвиток школярів, їхню здатність до самоосвіти, надання освітній ситуації особистісної значущості.

З-поміж основних завдань, які би допомогли змінити освітню ситуацію, у Концепції визначено потребу різнобічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування її ціннісних орієнтацій, бажання й уміння вчитися, а також з урахуванням становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності тощо [265]. Також наголошувалося на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору дитиною особистого життєвого шляху.

Крім організаційно-педагогічних аспектів, запропоновані в Концепції підходи до реформування шкільної освіти містили інформацію про напрями перебудови сутності педагогічного процесу. Йдеться про навчальний зміст і методики, які формують «світогляд, ціннісні орієнтації, уміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись комп'ютером, здатність до самопізнання і самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору» [265].

Нове бачення сутності педагогічної співдії не можливе без зміни позиції вчителя. Саме він здійснює управління пізнавальною (навчальною) діяльністю школяра, а отже, від його настанов, стилю педагогічної діяльності, засад педагогічного мислення залежить переорієнтація сучасної школи на гуманітарні підходи у навчанні, вихованні й розвиткові учня. З огляду на це важливою в Концепції є спрямованість на гуманітарну природу самої педагогічної діяльності та її розуміння педагогом. Зміна його професійної позиції передбачала визначення нових орієнтирів професійної діяльності: не оцінка навченості учнів, а стимулювання їхніх особистісних досягнень, не контроль, а спільна відповідальність за результати співпраці.

Ідеї модернізації освітнього простору в напрямку реалізації особистісного підходу, орієнтації освіти на потреби та індивідуальні можливості дитини, розвиток її як активної, самодостатньої особистості, здатної виявляти власне ставлення до світу і самої себе, набули подальшого втілення в Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України 2002 року [366]. Зокрема, засадничими для державної політики з розвитку освіти були визнані її особистісна орієнтація, формування національних і загальнолюдських цінностей, запровадження освітніх інновацій тощо. Держава через систему змісту освіти та інноваційний підхід до її організації, запровадження інноваційних технологій, згідно з задекларованим, спрямовувала свої зусилля на «формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» [Там само]. Представлені умови та чинники вдосконалення навчального та виховного процесів у контексті їхнього впливу на розвиток психічних функцій, особистісних настанов та ставлень школярів, формування їх самоактивності ґрунтувалися на усвідомленні необхідності поєднання наукових досягнень у галузі педагогічної і психологічної наук, які були визнані пріоритетними напрямками розвитку науки в Україні.

Отже, методологічні орієнтири педагогічної науки кінця XX – початку XXI століття (виникнення нових парадигмальних підходів до розуміння сутності взаємодії суб'єктів освітнього процесу; наукове обґрунтування, нове бачення змісту діяльності учня щодо засвоєння знань, вироблення умінь, формування компетенцій; аргументація педагогічної доцільності змін в організації педагогічного процесу; транспектива становлення особистості учня, вираження його індивідуальної сутності у навчальній діяльності, ставленні до навколишнього світу тощо) були предметом втілення в окремих державних актах. Ними задекларовано зміст реформування освітньої системи України, розглянуто перспективні напрямки зміни освітньої ситуації з огляду на потреби діалогізації педагогічної співдії, залученості учня до педагогічного процесу, використання ним отриманих знань та набутих компетентностей при

формуванні власної світоглядної орієнтації, життєздійснення, тобто його суб'єктності.

Втілення в шкільну практику основних положень гуманітарної парадигми вимагає окреслення її основних постулатів, які визначають особливості функціонування системи навчальної та виховної співдії вчителя й учнів, а також можливості розвитку кожного із суб'єктів освітнього процесу. За умов гуманітарного підходу педагогічні реалії, на думку І. Соловцової [541], повинні відповідати, по-перше, конкретним ціннісним орієнтирам (йдеться про відносини, у яких ставлення людини до себе, до світу допомагають зрозуміти сенс власного буття); по-друге, ментальним настановам (людина та педагогічний процес постають як цілісні феномени, які характеризуються нелінійністю розвитку); по-третє, системному підходу для опису змістових і процесуальних характеристик педагогічного процесу. Отже, гуманітарна парадигма не тільки орієнтована на максимальне розкриття індивідуальних здібностей людини, неповторних, унікальних особливостей її психіки та інтелекту, а і вважає це результатом спеціально організованої співдії суб'єктів освітнього процесу.

Ми погоджуємося з поглядами І. Колесникової [259], що центром гуманітарної освітньої парадигми є не учень, який засвоює знання, а людина, що пізнає істину. А оскільки однозначність істини може піддаватися сумніву, то важливою визнано не її саму (істину), а ставлення до неї. Крім того, суб'єктивний досвід, отриманий унаслідок взаємодії з оточенням та світом, створює основу для осмислення сприйнятої крізь призму певної позиції інформації, що впливає зрештою на процес смислоутворення.

Означене, на нашу думку, вказує на пріоритетність ціннісного та цілісного ставлення до школяра як суб'єкта учіння. Особистісний (суб'єктний) аспект у межах гуманітарної освітньої парадигми не тільки й не стільки визначається особистісно-орієнтованим підходом у навчанні й вихованні, організацією розвивального навчання або демократизацією педагогічного процесу (що характерно для гуманістичної педагогічної парадигми).

Гуманітарний контекст освіти ставить нові завдання перед педагогами – формування особистісного світосприйняття школяра на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань. Йдеться не тільки про розуміння сприйнятого, пізнаваного, але і його осмислення, досягнення людиною світу, вільний вибір своєї позиції. Навчальна діяльність школяра набуває для нього статусу діяльності, що дає змогу розуміти інформаційну реальність та інтерпретувати її (за умови узгодженості критеріїв).

Організація навчальної співдії під час засвоєння знань та формування відповідних компетенцій повинні забезпечувати врахування індивідуальних особливостей школяра, можливість формування в нього власного погляду на змістові одиниці інформації, а також сприяти розвиткові світоглядних орієнтацій. Теоретичне обґрунтування цих положень отримало своє втілення в розробці О. Журавльовою [202] дидактичної концепції гуманітаризації змісту шкільних підручників. На нашу думку, бачення авторкою потреби оновлення змісту сучасної освіти відображає його орієнтованість на врахування гуманітарної природи процесу пізнання. Вона вважає, що гуманітаризувати знання – означає зробити його особистісно-орієнтованим, суб'єктно-значущим для людини. Запропоновану відповідно до розробленої концепції гуманітарну модель побудови підручника представлено системою принципів (аксіологічність, контекстність, суб'єктна орієнтованість, індирективність, емпатійність) та інноваційних функцій (онтологічна, аксіологічна, ідентифікаційна, особистісно-створювальна) [Там само]. Усі вони віддзеркалюють парадигмальну ідею цінності, особистої значущості пізнаваної інформації, орієнтованості на становлення суб'єктної сутності людини. На думку Л. Монахової, «діяльнісно-гуманітарна організація тексту підручника формує можливість самостійної оцінки учнем пізнаваного матеріалу з позиції соціальної й особистісної значущості, організує освітню діяльність із позиції гуманітарних способів пізнання» [346, с. 182], серед яких: смислотворчість, діалог, переживання, уява, інтуїція, емпатійне розуміння.

Психологічне обґрунтування новітніх підходів до підручничопродукування запропонував А. Фурман [590]. Інноваційність у їх розробці автор пов'язує з переорієнтацією підручника із засобу учіння у психодидактичний інструмент ефективної безперервно-полідіалогічної, розвиткової взаємодії в класі та поза його межами. Вітакультурний досвід, що представлений у змісті підручника, на думку А. Фурмана, сприяє його психосмисловій адаптації до індивідуальних особливостей учня та оптимізації індивідуальних траєкторій його зростання як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму [Там само]. Отже, обґрунтовані положення осучаснення підручників, їх розвивальний потенціал передбачають максимально можливе втілення в шкільну практику принципу суб'єктності особистості школяра.

Зародившись на основі гуманістичної парадигми, ознаки якої простежуються в гуманітарному підході, акцентуємо на його інноваційності як щодо змісту, так і стратегій форм та методів організації освітнього процесу. Пристаємо до позиції О. Архипової, що гуманітарно-орієнтований освітній процес важко формалізувати, адже він «спрямований не на створення умов для передачі знань, а на створення умов для розуміння й побудови на цій основі власних смислів (світогляду), звідси відповідно на формування особистості» [21, с. 193]. Щоб «привласнити» знання (термін О. Леонтьєва), авторка зазначає, що йому необхідно «народитися» в кожній людині заново. Саме такий контекст розуміння сутності співучасті в педагогічній співдії, на нашу думку, вказує на суб'єктну позицію школяра.

Суб'єктність у цьому розумінні виявляється, з одного боку, у визнанні за учнем права бути суб'єктом учіння: мати власну позицію, ставлення до змісту знання та виявляти активність у привласненні досвіду, виробленого людством (що також є важливим), а з іншого – у розкритті його потенційних можливостей завдяки створенню умов для здійснення особистісного саморозвитку школяра в процесі його активної взаємодії з навчальним матеріалом співвідносно з його життєвим досвідом. Вони сприяють виробленню ціннісних та мотиваційних

орієнтацій, смисложиттєвих утворень, породжують особистісні смисли, що впливають на сприймання школярем навчальної діяльності як інструменту саморозвитку. Реалізація гуманітарної парадигми створює перспективу для вияву школярами вищого рівня активності та самостійності у розв'язанні навчальних завдань, ініціативно-творчого засвоєння дійсності.

Отже, зміна парадигм у педагогічній науці – питання актуальне й водночас дискусійне. Це підтвердила чимала кількість публікацій щодо їх розрізнення та структурування, детермінації змінюваності, змістового наповнення, ролі учня та вчителя в організації педагогічної співдії тощо. Сьогодення засвідчило важливість забезпечення саме суб'єкт-орієнтованого підходу до аналізу освітнього середовища. З огляду на це особливої актуальності набув аналіз гуманітарної освітньої парадигми як домінантної в педагогічній науці кінця XX – початку XXI століття. Йдеться про визнання пріоритетним поєднання діяльного та ціннісного ставлення школярів до засвоюваного, а також становлення і розвиток їхньої суб'єктнісної сутності, індивідуальності.

Школяр орієнтований у межах цієї парадигми не тільки на розуміння сприйнятого, пізнаваного, але і на його осмислення, привласнення знання через творення сенсу, світоглядного ставлення до нього, вироблення ціннісних орієнтацій, породження особистісних смислів (гуманітарний підхід у пізнанні, де використання герменевтичного підходу забезпечує розвиток діалогічного мислення). Отже, знання стає суб'єктно-значущим, а навчальна діяльність та педагогічний процес – середовищем розвитку та саморозвитку школяра.

Уважаємо, що пріоритетність гуманітарного підходу до організації освітнього простору віддзеркалює основні тенденції розвитку педагогічної теорії та практики нового тисячоліття. Новий тип історичної реальності зумовив потребу не тільки гуманізувати середовище співіснування учасників педагогічної співдії, а й гуманітаризувати його, тобто взяти на себе взаємну відповідальність за сконструйований освітній контекст. Саме в такому осмисленні міра самостійності, ініціативності, креативності, свободи та

відповідальності підростаючої особистості набуває виняткової ваги, а вчитель постає партнером і помічником у самореалізації школяра.

Нормативно-правова база, яка визначила освітню політику в Україні (кінець XX – початок XXI століття), містить чіткі вказівки на потребу реалізації в освітньому процесі суб'єктнісної позиції і педагогів, і їхніх учнів. Зasadничі положення законодавчих документів засвідчили декларованість такого підходу та напрямки його впровадження. Ціннісно та значеннєво суб'єктність отримала визнання та стала змістом виокремлення освітніх функцій.

Очевидно, що втіленою суб'єктність може бути лише за умови підтримки педагогом внутрішньої детермінації розвитку школяра. Організоване в такий спосіб учіння слугує водночас чинником, механізмом і засобом його саморозвитку, авторства змісту та форми себе, зорієнтованості свого життєвого шляху та світу довкола. Контекстуальний аналіз гуманітарно-цілісного підходу виявив, що його провідні положення оптимально відповідають уявленням про постмодерного школяра та розвиток його ресурсності.

5.3. Інкorporація принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі у систему педагогічної співдії

Продуктивні педагогічні ідеї є підґрунтям того поступу, який на сучасному етапі реформування освіти уможливорює розв'язання конкретно-практичних завдань навчання, виховання та розвитку школяра, практичних (педагогічно-технологічних) аспектів максимально можливого забезпечення його активної суб'єктнісної позиції в засвоєнні соціокультурного досвіду, виробленні ставлення до нього. Поряд із цим актуалізується розроблення методологічних питань педагогічної науки, в яких оновлений освітній процес отримає закономірне обґрунтування та напрямні змін. Не підлягає сумніву узasadненість принципів навчання і виховання, однак масштабність освітніх перетворень, контекст включеності в педагогічну співдію постнекласичного

школяра потребують глибокого осмислення та конструктивного оновлення методології педагогічної науки.

Погоджуємося з тим, що перегляд методологічних засад педагогіки передбачає рефлексію минулого, оцінку теперішнього та перспективний погляд на «нове соціальне замовлення» (О. Вишневський [85, с. 32–33]) з огляду на засадничу ідею, що «пронизує всю систему знання й субординує його» [586, с. 525]. Йдеться про категорію «принципи», стрижневу для науки з самостійним предметом дослідження.

У науковому дискурсі вітчизняних і зарубіжних педагогів одночасно з традиційним поглядом на виокремлення методологічних принципів дискутується питання їх уточнення, поглиблення або розширення (О. Базалук [387], О. Вишневський [85], І. Зайченко [209], Б. Лихачов [315], В. Ягупов [646] та ін.). Такий підхід віднаходимо в педагогічних переконаннях О. Вишневського, який основні дидактичні принципи розглядав у динаміці та наголошував на потребі їх оновлення на засадах відповідності «нашому часові і стратегічним цілям нашого народу» [85, с. 119]. Поряд із загальновизнаними (науковості, природовідповідності, активності, зв'язку навчання з життям, систематичності, наочності) науковець запропонував систему принципів, які виникли як реакція на демократичні зміни в суспільстві, що екстраполювали й на освітню галузь. Йдеться про принцип гармонії духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини, особистісно-орієнтованої едукатії (процесний компонент освіти), партнерства між її суб'єктами, урахування етнопсихологічних особливостей дитини тощо [85, с. 120–122].

Перспективи освітньої галузі на перетині XX – XXI століття Б. Лихачов пов'язав з необхідністю перегляду та «сучасного наповнення наукових принципів організації школи та педагогіки» [315, с. 606]. Він визнав недостатнім врахування активного статусу дітей і молоді в освітньому процесі, а тому наголошував на використанні змісту освіти для «всебічного розвитку особистості, її здібностей і обдарувань, забезпечення можливостей творчої самореалізації» [Там само, с. 607]. Сутнісно Б. Лихачов виокремив той контекст

освітнього процесу, який часто декларується (учень – суб'єкт), але мало втілюється в життя, що зумовило його гостро дискусійний характер. В авторському розумінні, принцип провідної ролі педагогічного керівництва потребує доповнення положенням щодо забезпечення розвитку дитячої самодіяльності та спонтанного самопрояву дітей. Найбільш актуальним Б. Лихачов уважав принцип діалектичної єдності загального й особливого в навчанні та вихованні дітей, загальноосвітньої підготовки з розмаїттям змісту і форм розвитку дитячих інтересів, схильностей, здібностей, талантів та обдарувань, а також гуманізації й гуманітаризації (олюднення) [315, с. 607–614].

Репрезентованість принципів педагогічної науки в навчальних виданнях нами проаналізовано в одній із наукових розвідок [134]. Зауважимо, що більшість авторів йдуть шляхом їх диференціації, з урахуванням змісту педагогічної співдії, а отже, і засадничих положень, які в них закладено. Зокрема, І. Зайченко виділив три групи принципів, обґрунтовуючи особливості та специфіку освітнього процесу загалом та навчання й виховання особистості зокрема [209, с. 79, 147, 351–360]. Їхнє розрізнення науковець пов'язував з відмінностями в розв'язанні завдань навчання чи виховання, а також реальними залежностями та зв'язками між явищами педагогічної дійсності. Системний аналіз і цілісний підхід до діяльності педагога визначили контекст виокремлення В. Ягуповим принципів дидактики та виховання [646]. Засадничі дидактичні положення він представив з огляду на: процесні особливості навчання (принципи науковості, розвивального і виховного характеру навчання, практичної спрямованості, оптимізації, гуманізації та гуманітаризації навчання); діяльнісно-суб'єктний аспект викладання (принципи демократизації, доступності, раціонального поєднання індивідуальних і колективних форм роботи); контрольно-оцінювальний компонент навчання (принципи міцності засвоювання знань, формування навичок і вмінь). Авторський погляд на систематизацію принципів виховання зумовлений сприйманням виховного процесу як сторони соціалізації. Тому В. Ягупов наголошував на тих

закономірних зв'язках, які забезпечують оптимальність цього аспекту виховання – системності, взаємодії особистості й соціального середовища, особистої активності та вибірковості [646].

Узвичаєно методологічні засади освітнього процесу кваліфікують як вихідні положення, що впливають із закономірностей виховної й навчальної співдії, теорій навчання та є результатом узагальнення досвіду навчально-виховної практики [164, с. 270]. Позаяк аналізуємо їх у контексті вивчення методологічного підґрунтя розвитку самостійно-ініційованої позиції школяра, його авторства у ціннісному ставленні до відкриття всезагального, то звертаємо увагу на ті, що зорієнтовані на становлення суб'єктної сутності вихованця. Це насамперед принципи стимулювання внутрішньої активності особистості, оптимістичного прогнозування, гуманізму сукупно з високою вимогливістю, виховання особистості в діяльності та спілкуванні. Серед принципів навчання варто вказати на принцип свідомості й активності учнів, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня [164].

Традиційні для педагогічної науки класифікаційні стратегії диференціюють вихідні, методологічні засади організації навчання та виховання, не відкидаючи значущість особистісного й інтелектуального розвитку школяра. Цей факт потребує глибокого теоретико-методологічного осмислення, позаяк в проблемному полі дослідження педагогічної реальності акцентується на самоактивності учня, розгляді його як суб'єкта навчальної діяльності, самовиховання та саморозвитку. Отже, закономірно акцентовано на витлумаченні тих засадничих положень, що ґрунтуються на активній позиції школяра в набутті досвіду та творчому використанні отриманих знань і вмінь, вияві його суб'єктної сутності в співдії з педагогом. Попри широкий контекст дослідження принципів педагогічної науки, їх систематизації як логічного виразу пізнання педагогічної реальності, не знаходимо в них відображення змістово-структурних ознак особистісної суб'єктності як фундаментальної характеристики школяра (на відміну від суб'єкта діяльності).

Адекватне реагування на виклики сучасній освіті, у нашому розумінні, зумовлює необхідність інкорпорації в систему науково-педагогічного знання *принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі*. Розглядаємо його як закономірний результат поглиблення педагогічного знання уявленнями про особистісну зумовленість пізнання дійсності, спрямованість школяра на саморозвиток, самонавчання, самовиховання, самоорганізацію, самореалізацію, самопроектування, самопідсилення, самоздійснення, самовтілення тощо [127, с. 267–268]. Опертя на концептуальні засади пропонованого принципу під час розробки технології оптимальної педагогічної співдії уможливить наповнення реальним змістом смислових аспектів реалізації завдань побудови Нової української школи.

Уважаємо, що обґрунтування конкретного принципу спирається на відповідні закономірності, які у педагогіці позначають «стійкі, сутнісні зв'язки між елементами» освітнього процесу [154, с. 131]. Ці залежності, як зовнішньо, так і внутрішньо зумовлені, перебувають у причинно-наслідкових відношеннях, мають об'єктивне і суб'єктивне походження. Сукупно в них окреслено засадничу мету, завдання, реалізовані під час навчання і виховання, постульовано вимоги щодо організації педагогічної співдії, визначено її напрямки та кінцевий результат. Конкретизовані в дидактичних принципах та постулатах виховання, закономірності позначають пріоритетний складник цілетворення в освіті, слугують підвалинами виокремлення умов для створення «ідеального» профілю школяра.

Закономірно, що відношення між процесами і явищами педагогічної реальності мають ймовірно-статистичний зв'язок. «Частина з них, – на думку І. Зайченка, – діє завжди, постійно, незалежно від дії учасників і умов процесу.... Більшість же ...проявляється як тенденція, тобто не в кожному конкретному випадку, а в статистичному ряді, деякій множині випадків» [209, с. 120]. Спираючись на логіку освітнього процесу, припускаємо зумовленість його вихідних постулатів і закономірностей панівною педагогічною стратегією у різні періоди розвитку освіти та школи, настановленнями щодо її реалізації та

очікуваними результатами. Означене стосується також новаторських проривів, які спорадично виникають як конструктивний погляд на освітні проблеми, подекуди «ведуть за собою» педагогічну науку. Отже, педагогічний пошук, інноваційний підхід у розв'язанні конкретно-практичних завдань навчання, виховання, а відтак і розвитку школярів, почасти стають мотиваторами теоретичних узагальнень та ставлять питання про науково обґрунтований перегляд перспектив розвитку освітньої галузі згідно з соціокультурною ситуацією, а у контексті нашого дослідження – баченням ролі особистості в історії, антропоцентрованістю буття загалом.

Шкільні реалії та обґрунтування можливостей втілення інноваційних педагогічних ідей породжує дискусії щодо методологічних засад педагогіки. Традиційна реактивність освіти на соціальне замовлення призводить, на думку В. Беніна, до заміни методології ідеологією [29]. Це, своєю чергою, перешкоджає науково доцільному поступу педагогічного знання, зазвичай зумовлюючи використання лише адаптаційних стратегій в змінних умовах життя й діяльності замість активного пошуку можливостей різновекторного розвитку педагогічної теорії та практики. У такій ситуації позиціонується пріоритетність прикладного аспекту педагогічного знання. Як зазначає О. Вишневський, «педагогіка спрямовує свої зусилля на покращення потрібної для суспільства форми діяльності» [85, с. 12], з урахуванням оновлених орієнтирів [86, с. 2]. Підтверджує цю риторику й І. Зайченко, розглядаючи сутність педагогіки як науки у зв'язку з її спрямованістю на «оперативне розв'язання важливих суспільних проблем виховання, освіти, навчання» [209, с. 8], опертя на закони та закономірності педагогічного процесу, його механізми, умови, у яких вони найповніше проявляються. Поділ педагогіки на дві сфери людської діяльності – педагогічну науку й педагогічну практику – віднаходимо й у В. Ягупова. Педагогічна теорія, на його думку, розкриває закони й закономірності виховання, обґрунтовує їх на теоретико-методологічному рівні тощо, а педагогічна практика, ґрунтуючись на теорії, наповнює її конкретним змістом [646].

Як зазначалося вище, прогресивність педагогічних ідей, пошук оптимальних та водночас конструктивних підходів до реалізації освітніх цілей часто випереджає їх теоретичну інтерпретацію, не знімаючи, а навіть підвищуючи актуальність вивчення методологічного контексту педагогічного знання в умовах зміни типів наукової раціональності, освітніх парадигм. З одного боку, квінтесенцією, фундаментальним ядром педагогіки є її засадничі положення, однак постійне реагування на нову культурно-освітню ситуацію, розв'язання щоразу нових суперечливих тенденцій – з іншого боку, її розвиває, дозволяє «вписатися», як слушно зауважив В. Бенін, у канони сучасної постнекласичної науки [29, с. 121]. Стверджуючи, що школа змінюється разом із життям, а отже, і принципи «набувають нових обрисів», І. Підласий закликав: «Приймімо ж постійне в мінливому, нове в незмінному» [434, с. 245].

Означене стосується нового рівня осмислення освітнього процесу, його орієнтованості на співдію педагогів і школярів, міри вираженості ними власної суб'єктності. Ми встановили, що увага до суб'єктнісних проявів особистості, зокрема і в педагогічній реальності, набула цінності в межах постнекласичної науки й може змінити (у нашому розумінні – розширити) погляди на зміст соціального замовлення освіти. Це не тільки всебічний, гармонійний розвиток особистості, що відповідає соціальним вимогам, а й розвиток її суб'єктності, особистісної зрілості.

У межах гуманістичної освітньої парадигми мотивовано й аргументовано прийняття суб'єктної позиції школяра. Відтак у стратегії педагогічної співдії відбулася переорієнтація з авторитарної й маніпулятивної (суб'єктно-об'єктної) на розвивальну (суб'єктно-суб'єктну), що зумовило повернення (у сучасних умовах в оновленому варіанті) до побудови освітнього процесу з опертям на принцип дитиноцентризму, в особистісно орієнтованих педагогічних технологіях (див. додаток II). Хоча статус суб'єкта в них надав значущості особистісним проявам школяра, все ж вважаємо його недостатнім.

Категорія «суб'єктність» визначила цілісно-ціннісний контекст сприймання школяра. Стверджуємо, що поряд з активністю у засвоєнні знань,

набутті компетентності у визначених змістом освіти сферах, він «продукує власні смисли, світоглядні позиції, мотиваційно-ціннісні настановлення, кардинально перебудовується сутність його діяльності» [127, с. 272], на що повинен відреагувати й освітній процес. Змістово-функціональна характеристика суб'єктності як категорії педагогіки передбачає розгляд школяра не тільки суб'єктом пізнання й діяльності, але й особистістю, що здатна до смисло- та нормотворення, життєтворчості.

Оновлене бачення сутності навчання, виховання та розвитку школяра в методології гуманітарної освітньої парадигми, цивілізаційний, антропоцентричний підхід в осмисленні освітньої ситуації спонукали припустити наявність (поряд з іншими особистісно спрямованими) принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі. Обґрунтовуючи його запровадження, ми врахували думку Н. Богданович про те, що кожна наукова категорія набуває принципотвірної здатності, тобто «на її основі може бути запропоновано відповідний принцип науки» [43, с. 37]. Відтак наявність у поняття категорійного статусу стає принципотвірним критерієм. Таким чином, дефінітивна недовизначеність суб'єктності як педагогічного феномену та його категоризація, репрезентована нами, детермінувала обґрунтування необхідності привнесення в методологічний інструментарій педагогіки принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі.

Настановним для свого дослідження визнаємо осмислення генези науки з огляду на її можливість довизначати свій предмет і об'єкт, використовуючи при цьому результати доведених, істинних, закономірних або суперечливих теоретичних і перевірених дослідним шляхом пошуків, узагальнень, конклюдентних, прогнозуючи подальший розвиток наукового знання. Для педагогіки цей висновок винятково актуальний. Її об'єктом є особистість, яка розвивається, навчається і виховується. Отже, залежно від того, як інтерпретовано зміст її активності (як приклад, вибирає із запропонованого чи пропонує сама) і сутність змін, а також з урахуванням чинників, що детермінують ці процеси, можемо стверджувати: категорія «суб'єктність» не протиставляється, а уточнює

та поглиблює розуміння школяра як суб'єкта, додаючи до його образу атрибути, у яких поєднано і діяльний складник суспільного та індивідуального буття кожного, й інтегральну здатність творити себе, бути автором (сценаристом, а не лише діячем) свого життя.

Обов'язковим елементом гуманістично орієнтованих педагогічних концепцій і технологій є визнання школяра суб'єктом. Однак у них мало акцентовано на розумінні його суб'єктної сутності, де особливо актуалізовано здатність до внутрішньої самоорганізації, усвідомленого існування (відповідно до віку), мотивування до самоактивності, завдяки яким створюються сприятливі умови для конструктивного, продуктивного, результативного навчання та самонавчання, виховання і самовиховання, а також розвитку й саморозвитку. Таким чином, визнання статусу суб'єктності школяра, що пояснює множинну, багатомірну детермінованість і складноорганізованість атрибутивних характеристик його особистості, в пропонованому принципі є додатковим причинком до принципів, які підкреслюють внутрішню зумовленість активності та індивідуальну своєрідність проявів дітей і молоді (див. [164, с. 270]). Окреслене вказує на зміну смислового контексту розуміння взаємовпливу трьох суб'єктів освітнього процесу: педагога й учня у вимірах їх власної суб'єктності та відображеної суб'єктності, а також предмету їхньої взаємодії (у цьому контексті зміст освіти постає суб'єктивованим об'єктом).

Інкорпорація запропонованого принципу передбачала визначення його місця у системі визнаних вихідних постулатів педагогічної науки. З'ясовано зв'язок із принципом природовідповідності, за яким закономірності розвитку дитини потребують узгодження з природними і соціальними процесами дійсності, а відтак позначаються на організації освітнього процесу. Крім того, прояв суб'єктної сутності вихованця логічно пов'язаний із засадничими ідеями індивідуалізації та диференціації навчання та виховання, особистісно орієнтованого підходу, партнерства у педагогічній співдії. Однак їх безсумнівна орієнтованість на визнання суб'єктної природи дитини не дає змогу визначити

закономірний поступ в осмисленні позиції особистості, яка живе і вчиться тепер, щоб створювати світ у майбутньому.

Змістовий контекст обґрунтування принципу суб'єктності особистості школяра, ми презентували в своїх публікаціях [127; 134]. Зокрема, акцентували на такій організації освітнього процесу, де заохочується: а) паритет цінності для педагогічного спілкування (контактування) позицій, думок, особистого досвіду кожного, хто в нього залучений, та можливості їх осмислення і прийняття (або відкидання); б) орієнтація на особисту значущість знання (також самого процесу пізнання дійсності) для кожного, хто є суб'єктом співдії; в) індириєктивність, трансьдисциплінарність інформації, що є предметом пізнання; г) процес смислотворення як результат спеціально організованої педагогічної дії (наприклад, дидактичне проектування в діяльності педагога, яке передбачає формування нових схем мислєдіяльності школярів в учінні); г) діалог як спосіб співучасті у творенні знання, смислу, ціннісного ставлення, світоглядної позиції; д) раціональне співвідношення природо-, культуро- та соціовідповідності змісту, форм і методів управління процесами засвоєння знання та формування адекватних здатностей; е) самоспонування до цілетворення в діяльності та самомотивування; високий рівень активності та самостійності в розв'язанні навчальних завдань, життєвих завдань; інтелектуальна ініціатива; є) розвивальна допомога; ж) нормотворення як здатність обирати, усвідомлювати й контролювати межі власної свободи й відповідальності [134, с. 346].

Виокремлюючи принцип суб'єктності школяра в освітньому процесі керуємося уявленнями про: особистісне прагнення особистості узгоджувати власну поведінку з умовами довкілля та власними життєвими принципами; прагнення до активності під час взаємодії з навколишньою дійсністю та виборі її засобів; самопізнання та самовираження, рефлексію ціннісно-смислового самоставлення; співучасті в освітньому процесі; ефективного самоуправління особистісними ресурсами.

Уважаємо, що дія зазначеного принципу невіддільна від освітнього середовища, адже воно (освітнє середовище) стимулює ціннісно-смыслову самоорганізацію та усвідомлене життєздійснення як суб'єктну сутність школяра. А це сприяє посиленню управлінського компонента засобів педагогічної діяльності. Педагог постає перед необхідністю моделювання та реалізації співдії, в якій знаходять спільні точки дотику його професійної суб'єктності та суб'єктності вихованця. Відтак актуальною постає позиція Л. Виготського, щодо виховання як процесу керівництва й регулювання особистої позиції школяра: ...«учитель повинен бути рейками, на яких вільно й самостійно рухаються вагони з заданим для них лише напрямом власного руху» [95, с. 83].

Таким чином, необхідність методологічних уточнень в умовах перегляду та можливо і змін освітніх парадигм детермінована необхідністю оцінки тих засадничих положень науки, які, видозмінившись, закономірно визначають зв'язок між досліджуваними феноменами. Саме це актуалізувало впровадження у педагогічну науку принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі, що виражає постнекласичну позицію стосовно сучасного школяра. Його особистісна суб'єктність характеризує інтегральну здатність сприймати себе як цивілізаційну цінність і на цій основі вибудовувати взаємини в різних сферах життя. Активно впроваджуючи в освітній простір України принцип суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі, розшириться категорійне поле педагогіки, урізноманітниться її тезаурус, оновляться організаційні засади освітнього простору, а урахування двосуб'єктності позицій учасників освітнього процесу надасть його змістової до визначеності.

Необхідність наукового обґрунтування особливостей організації освітнього процесу на засадах розвитку суб'єктності школяра зумовлена багатомірністю та полідетермінованістю його особистісних проявів. Зважання на них уможливить уточнення змісту і функцій гуманітаризації освітньої ситуації, пріоритетним у якій є забезпечення становлення цілісної особистості, здатної до самоактивності в мінливих умовах сьогодення.

5.4. Динаміка вікових змін та евристичний потенціал ідеї суб'єктності особистості школяра у виховній співдії

Розвиток індивідуальності підростаючої особистості та змістовних контактів між нею і дорослим, а також однолітками потребує суттєвого оновлення організації її життя, створення умов для продуктивної, емоційно насиченої співдії, у якій реалізується її інтелектуальна та особистісна суб'єктність. З огляду на це увагу до особливостей віку школярів визнаємо пріоритетною у з'ясуванні оптимальних умов реалізації педагогічно-технологічних аспектів діяльності вчителя (вихователя) [137].

Постановку такого завдання виводимо з припущення про наявність взаємозалежності між вибором педагогічної (виховної) технології, готовністю педагога до її реалізації та особливостями становлення особистості школярів різного віку, розвитком їхньої мотиваційно-потребової сфери, тенденціями змін у моральній свідомості, а також важливою детермінантою розвитку мотивації особистості – власною активністю, яку розглядаємо як системотвірну основу суб'єктності. Отже, аналізуючи вікові зміни, окреслюємо ті умови, у яких уможлиблюється реалізація виховної співдії, орієнтованої на розвиток здатності школяра бути статегом і виконавцем самоздійснення.

Зупинимось детальніше на трьох вікових періодах: молодшому шкільному, підлітковому та старшому шкільному віці. Це час інтенсивного психічного розвитку, інтелектуальних та особистісних зрушень, які визначають перспективи самовираження та самореалізації школяра, його компетентнісний рівень у різних сферах життєтворення.

Особистісний розвиток молодших школярів як джерело та результат суб'єктнісно-орієнтованої виховної співдії. Молодший шкільний вік – особливий період у житті дитини, пов'язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку, яка характеризується перебудовою всієї системи ставлень дитини, її відносин із дійсністю. Перехід до систематичної, обов'язкової навчальної діяльності детермінує диференціацію системи співдії дитини з дорослим, у якій

тепер домінантними стали стосунки з учителем. Акцентуємо, що зміни в системі «дитина – дорослий» в молодшому шкільному віці розгортаються як відносини «дитина – суспільство». Важливість саме такого підходу вказує на кардинальність усіх тих змін, які відбуваються в житті молодшого школяра, і відповідно особливу роль учителя в становленні особистості його учнів.

Особливості нової для дитини ситуації шкільного навчання приводять до знайомства з відмінною від дошкільного дитинства системою соціальних зв'язків. Окрім того, навчальна діяльність та пов'язані з нею новоутворення у психічному розвитку школярів (довільність психічних процесів, рефлексія, внутрішній план дій), а також новоутворення в самій навчальній діяльності (нові типи ставлень до предмету, що вивчається, до навчальної діяльності як до спільної) створюють сприятливі передумови й умови для появи особливої внутрішньої позиції. Її характеристики тісно пов'язані, на нашу думку, з особливостями особистісного розвитку в цьому віці, а також змінами, що відбуваються в мотиваційно-потребовій сфері.

Розвиток особистості в молодшому шкільному віці виявляється насамперед у вдосконаленні різноманітних ставлень до дійсності (учіння, учителя, однолітків, інтересів тощо). У 6–7 років виникає бажання зайняти більш «доросле» становище в житті, а отже, у дитини з'являється усвідомлення свого соціального «Я».

Для учнів початкової школи характерна щораз більша потреба в пізнанні самих себе, потреба мати більш достовірне уявлення про себе, яке тісно пов'язане із самоставленням та відображене в самооцінці. Її розгляд у контексті нашого дослідження зумовлений домінуванням уявлення про провідну позицію самооцінки як внутрішнього чинника, що регулює моральну поведінку. Самооцінка молодшого школяра є конкретною, ситуативною. Існує тенденція до переоцінки дитиною досягнутих результатів. Крім того, самооцінка молодших школярів може бути ретроспективною або прогностичною. Отже, як і в будь-якому віковому періоді, серед молодших школярів є діти з адекватною самооцінкою (їх меншість), із завищеною стійкою (часто в шестиліток) і з

нестійкою, в бік неадекватно завищеного або заниженого (їх, на думку Д. Фельдштейна, більшість і йдеться навіть про появу кризи самооцінки в дітей 9–10 років [581]) її рівня. Систематичне навчання виконує не тільки свою безпосередню функцію, але і спрямоване на пізнання дітьми власних можливостей, позитивних і негативних якостей, на становлення адекватної самооцінки.

Згідно з концепцією Е. Еріксона, в молодшому шкільному віці формується таке важливе особистісне утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції, а також почуття диференційованості своїх можливостей [672]. Таке розуміння особливостей віку уможлиблює його розгляд як важливого етапу становлення особистості.

Зміни в морально-поведінковій сфері молодших школярів пов'язуються із засвоєнням ними моральних норм і цінностей, моральної поведінки, що відображає нову систему соціальних зв'язків. Саме молодший шкільний вік дослідники назвали сенситивним у засвоєнні моральних норм і формуванні саморегуляції. Але, як дослідив М. Боришевський, «молодші школярі в регуляції власної поведінки орієнтуються на порівняно невелику кількість правил, які за формулюванням, «у редакції» молодших школярів досить близькі до загальновизнаних учнівських правил» [57, с. 44]. Проведене ним вивчення особливостей саморегуляції поведінки дітей цього віку спонукає до констатації в них найнижчого рівня, на якому «функціонування основних ланок саморегулювання – від постановки мети включно до корекції відхилень і формулювання нової мети – можливе за наявності активізувальних і підтримувальних впливів дорослого: його вимог, постійного контролю, спонукань, підбадьорювання тощо» [Там само, с. 63]. Отже, пріоритетним на цьому віковому етапі залишається подальше ознайомлення школярів із нормами і правилами поведінки. Це підтверджує і проведене нами опитування, яке показало, що 60% учителів серед виховних заходів, які їм вдалося реалізувати в роботі з молодшими школярами, називають формуванням моральних уявлень.

Одночасно з досвідом власної поведінки, як вияву відповідного вікові рівня суб'єктності, молодші школярі орієнтовані на роз'яснення учителями та батьками соціально схвалюваних зразків вчинків, ставлень. Наприкінці молодшого шкільного віку, окрім зазначеного, діти намагаються також аналізувати досвід інших людей. Такий шлях формування морального знання спричиняє його узагальнення і водночас диференціацію на основі включення в реальні або створені педагогом виховні ситуації. Як правило, «існує тенденція розглядати засвоєння особистістю моральних норм і вимог у контексті взаємодії дорослого та дитини, яка ґрунтується на засадах співпраці. <...> Але на практиці нерідко використовуються не адекватні цій меті виховні засоби (привчання, вправляння, заохочення, покарання тощо), постійно реалізується теоретично засуджувана, але практично дієва концептуальна схема, за якої культивується мораль, що зорієнтована на зовнішнє підкріплення» [545, с. 1], зовнішню щодо дій учня мотивацію (наприклад, дисциплінування, яке не слід сприймати як виховання). Труднощі виховання дітей молодшого шкільного віку, пов'язуються також із тим, що дорослі все ще сприймають їх як маленьких дітей, які готові виконувати вимоги, і очікують запрограмованої поведінки. Однак їхні очікування та реальність не завжди збігаються. Водночас є об'єктивна складність реалізації програми виховання в умовах співпраці, пов'язана з обмеженими можливостями забезпечення зворотного зв'язку з боку дитини (не знають, як відповісти на несправедливість, жорсткий контроль, гіперопіку, використовують наївні й безпорадні спроби змінити впливи та вимоги дорослого). Така тенденція визначила необхідність знаходження дієвих, конструктивних засобів, технологічних прийомів, які б сприяли адекватному розв'язанню вчителем проблемних ситуацій виховної співдії з огляду на механізми розвитку мотивації людини. Можливість реалізації в практиці реального виховного процесу суб'єкт-розвивального підходу забезпечено, на нашу думку, знанням учителем особливостей розвитку самосвідомості учнів.

Наголошуючи на ролі вчителя в житті молодшого школяра, наперед визнаємо значущість його особистісної позиції в педагогічному процесі загалом

і вихованні зокрема. Отже, аналіз підходів до побудови ефективної виховної співдії визначено пріоритетами сучасного виховання, а саме його орієнтації насамперед на розуміння цінності один одного. Водночас створення виховної ситуації потребує її індивідуалізації відповідно до ситуативних чинників. Це підтверджено й реальною практикою роботи: лише 26% учителів молодших школярів, за нашими даними, орієнтовані на вивчення учнів і врахування їхніх особливостей у вихованні; ще 37%, обираючи виховну стратегію й тактику, аналізували морально-поведінкові особливості учнів. Варто також звернути увагу на той факт, що 34% вчителів початкових класів від загальної кількості педагогів, які працюють із дітьми цього віку й були охоплені опитуванням, обґрунтовуючи виховний потенціал впливу, орієнтувалися на особистість учня й ситуацію, що виникла [112]. Здебільшого ж не йдеться про комплексний підхід до оцінки виявів учня в конкретній ситуації (учитель враховує лише один з аспектів: або особистість учня, або ситуацію).

Крім того, аналіз практики роботи з дітьми підтвердив, що виховання зазвичай орієнтоване на когнітивний аспект моральної поведінки, відповідно менше уваги приділяється суб'єктності особистості дитини. Ще Л. Божович [45] вказувала на необхідність не лише орієнтації в навколишній дійсності, але й у своїх ставленнях до неї (засобом такої орієнтації є переживання). Але «потреб, почуттів не можна просто «навчити». Вони виникають як наслідок відповідно організованої власної діяльності особистості, практики моральної поведінки, її реальних взаємин з іншими людьми» [282, с. 177], що відповідають уявленням про критерії моральності людини. У контексті попередньої тези з урахуванням особливостей, умов, способів реалізації виховних зусиль крізь призму вікових особливостей важливо зазначити, що виховання, крім того – ще і сторона соціалізації, а отже, необхідно враховувати можливість більш-менш самостійного стихійного засвоєння дітьми морально-поведінкового досвіду.

Цікавими у зв'язку із цим стали дослідження самоактивності у виховному процесі, яке проводила група науковців під керівництвом М. Боришевського.

Результати теоретичного й експериментального пошуку підтвердили, «що самоактивність є необхідною і вирішальною умовою забезпечення зворотного зв'язку у виховному процесі, завдяки якому вихователь отримує інформацію щодо характеру зустрічної дії вихованця й на цій основі уточнює, коригує алгоритм керування виховним процесом» [474, с. 22].

Окреслюючи можливі підходи до організації виховання в молодшому шкільному віці, наголошуємо на необхідності засвоєння учнями системи знань про норми і правила поведінки, формування в них моральних уявлень, цілей дій, їхньої мотивації та адекватних способів реалізації. Однак це не єдині моменти оптимізації програми виховання дітей цього віку. З огляду на тезу Л. Виготського про єдність знань і переживань визначаємо, що одним із способів виховної роботи з учнями є викликання в них адекватних емоційних реакцій, зростання здатності до співчуття та співпереживання й готовності їх виявити, становлення емоційної культури (володіння власними почуттями, емоційною сферою), адже процес вибору мотивів і цілей діяльності супроводжується наявністю прагнень і бажань, які активно переживаються і відповідно впливають на поведінку й діяльність, сприяючи розвитку особистісної суб'єктності.

Отже, програма виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку повинна спиратися на положення про врахування особливостей усвідомлення власного «Я» (власного соціального «Я»), змін в особистісному розвитку (самосвідомості), становленні мотиваційно-потребової сфери дитини; залежність особливостей фундаментальних структур особистості від умов виховання, які повинні створити дорослі для повноцінної реалізації виховного потенціалу оточення; формування самооцінки як внутрішнього регулятора моральної поведінки; необхідність формування моральних уявлень і моральної поведінки, засвоєння моральних норм і цінностей, що відображають систему соціальних зв'язків; забезпечення практики моральної поведінки; необхідність викликання адекватних емоційних реакцій, які є трансформатором морального знання; забезпечення активності дитини у виховному процесі;

значущість особистісної позиції вчителя й молодшого школяра у вихованні; наявність активізувальних і підтримувальних впливів дорослого, спрямованих на розвиток ланок саморегулювання у школярів; конкретизація виховних зусиль педагога з урахуванням ситуативних чинників [112; 120; 124].

Особливості забезпечення суб'єктності підлітка у виховній співдії. Перехід у новий віковий період вносить у життя школяра нові переживання, нові враження, новий зміст, які розкриваються через соціальну ситуацію розвитку і визначають особливості його особистісного становлення, тенденції реалізації індивідуальних життєвих настановлень. На думку І. Дубровіної, в основі найбільш сприятливих психолого-педагогічних умов повноцінного проживання дитиною кожного вікового періоду лежить реалізація в роботі принципу «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський). «Використання цього принципу в розробці психолого-педагогічних програм (а в нашому випадку виховної співдії – О.Г.) дає змогу проектувати той рівень розвитку, якого школяр може досягнути найближчим часом» [473, с. 7]. Водночас дослідниця вказує на особливості втілення цього принципу лише за умови співпраці дорослого і школяра, готовності останнього до певних впливів, які ми кваліфікуємо як виховуваність, та здатності до внутрішньо ініційованого, вільно-відповідального самовираження.

Експектації дорослих щодо поведінки, мотивів, ставлень підлітків ускладнюють налагодження продуктивних взаємин з ними, а відповідно позначаються на сприйманні школярів у вимірах суб'єктності. Традиційно підлітковий вік презентовано синонімічним рядом «важкий», «перехідний», компоненти якого, співвідносячись з певною характеристикою, прогнозують моменти проблематичності взаємин з учнями цього вікового періоду. Спричинює труднощі й сам зміст виховання, який часто трактують дорослі як ситуацію виконання вимог, безапеляційність яких підтверджено багаторічним досвідом і бажанням «допомогти пристосуватися до реалій сьогодення» (з матеріалів анкетування педагогів) [116].

Дійсно дисгармонійність, нерівномірність і стрибкоподібність розвитку на рівні організму й особистості створюють загальну кризову ситуацію, притаманну підлітковому періоду. Перехід від дитинства до дорослості та пов'язані з ним суб'єктивно й об'єктивно значущі для підлітка зміни зумовлюють труднощі співдії в системі «підліток – дорослий». Урахування останнім особистісних новоутворень підлітків, на нашу думку, є однією з умов продуктивності виховної співдії.

У контексті аналізу особливостей реалізації програм виховання з огляду на суб'єктнісний аспект важливим є те, що мотиваційно-сміслова система підлітків ще остаточно не сформована і відкрита для позитивних змін. Саме в цей період формуються моральні переконання, відбувається усвідомлення самого себе, своїх можливостей, здібностей, виникає прагнення до дорослості, всередині якого формуються загальні погляди на життя, на взаємини між людьми, формуються особистісні смисли життя.

Розглядаючи рівневість соціального розвитку особистості в онтогенезі, Д. Фельдштейн характеризує підлітковий вік як стадію переходу з позиції «Я й суспільство» до позиції «Я в суспільстві», від якісно нового у соціальному розвитку до результату накопичення елементів соціалізації–індивідуалізації, який відображає зміст розвитку в підлітковому віці [581]. Сенситивність до формування моральних переконань (важливого механізму саморегулювання) та ідеалів, основних моральних понять і відповідних форм поведінки, розвиток почуття обов'язку, відповідальності, перехід на рівень постконвенційної моралі – усе це є змістом змін у морально-поведінковій сфері, які відбуваються під впливом взаємин із оточенням. А вихід на перший план соціальної ситуації розвитку взаємин у системі «школяр – однолітки» «...надає спілкуванню підлітків характеру активного взаємовиховання» [80, с. 36].

Дослідження динаміки особистісного розвитку в підлітковому віці засвідчило наявність змін у саморегуляції школярів (М. Боришевський) як значущого складника самодетермінації суб'єктності. Для цього вікового періоду характерна поява двох рівнів саморегуляції (відповідно у молодших

підлітків і старших підлітків), які відображають особливості переходу від близьких цілей поведінки, вироблення плану дій з урахуванням конкретних ситуацій до «здатності самостійно визначати перспективні життєві цілі (зокрема, морального плану) і вибрати адекватні засоби їх досягнення» [57, с. 65]. Крім того, розвиток саморегуляції тісно пов'язаний з особливостями самооцінки, домагань, «образу Я» та інших структурних утворень, які в підлітковому віці підсилені інтересом до власного «Я», прагненням пізнати себе, свої можливості і здібності. Часто самооцінка в підлітка є внутрішньо суперечливою: свідомо він сприймає себе як особистість, значущу, навіть виняткову, вірить у себе, у свої здібності, ставить себе вище за інших. Одночасно його пригнічують сумніви, які він намагається не допускати у свою свідомість. Саме тому, на нашу думку, Л. Божович пов'язувала кризу підліткового віку з виникненням у цей період нового рівня самосвідомості у вигляді потреби пізнати самого себе як особистість, що наділена властивостями притаманними, лише їй [45]. Це, своєю чергою, породжує прагнення до самоствердження, самовиховання й самовираження. Отже, незалежно від особливостей соціалізації, для всіх підлітків характерні ті особистісні прояви, основу яких становить рефлексія. Загальновідомо, що, з одного боку, підліток прагне до самостійності, протестує проти піклування, контролю поведінки, з іншого – відчуває тривогу й застереження, натрапляючи на нові, важкі для нього проблеми й завдання, а тому очікує від учителя допомоги й підтримки. Проте не завжди хоче відкрито визнати це.

На цьому віковому етапі вже недостатньо одного тільки авторитету педагогічної ролі (як у молодшому шкільному віці), важливого значення набуває ситуація виникнення авторитету особистості педагога. Тому завдання останнього у виховній співдії визначено не лише спрямуванням морального розвитку, становленням моральних переконань та ідеалів підлітка, але й потребою допомоги їм у самопізнанні, адекватній оцінці своїх здібностей і можливостей, знаходження свого місця в складному світі дорослих, переході від моралі слухняності до моралі дорослості. Як показало наше дослідження [112],

у педагогів помітна тенденція розуміння необхідності врахування у виховному процесі окреслених вище завдань. Водночас спостереження за їхньою роботою виявило наявність протилежної тенденції, що пояснюємо підміною реальної ситуації виховної співдії бажаною, яка ґрунтується на розумінні особливостей перехідного періоду в розвитку школяра. Отже, існує проблема реалізації ідеального знання про особливості співдії в реальних виховних ситуаціях. Учителі прагнуть до встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин, але не завжди досягають результативності в цьому й тому легко повертаються до непродуктивних, дисциплінарних способів і прийомів роботи.

З огляду на те, що налагодження зворотного зв'язку – необхідний момент будь-якої співдії, його інтерпретація потребує від учителя соціально-перцептивних умінь, які виявляються в увазі до переживань, репрезентації підлітком власної особистості, своїх поглядів, інтересів, прагнень та переконань. Проблеми самовираження як прояву суб'єктності у цьому віці створюють ситуацію неконгруентності поведінки та актуального стану підлітка. На жаль, багато вчителів є «глухими» до такої інформації, не завжди правильно її витлумачують, поспішають зайняти позицію того, хто вершить долю підлітка. У цьому випадку підліток «закривається» (ставить «блок»), не вірячи в те, що може бути вислуханим і зрозумілим, займає позицію байдужого до вчительського впливу. Особливо часто вчитель припускається помилок в оцінці поведінки підлітків за умови невиконання останніми певних вимог. А неправильне розуміння вчинків призводить, своєю чергою, до помилкового вибору стратегії педагогічного впливу. Організація виховної співдії як ситуації виконання вимог дорослого у підлітковому віці може прийняти форму «...опору, що виявляється в негативізмі, впертості, «афекті неадекватності», демонстративній самостійності, запереченні прийнятих раніше цінностей» [80, с. 35].

У практиці роботи школи педагоги часто відчують не лише проблеми виховання підлітків, але й реальну потребу їх перевиховання, тому актуальним визнано пошук нових виховних технологій у ситуаціях педагогічної

занедбаності дітей, різної деривації, проявів акцентуацій особистості, які яскраво виражені саме в підлітковому віці. Зокрема, О. Асмолов зазначав: «...якщо в соціальній технології взаємин вихователя й дитини немає самостійного вибору, то дитина наполегливо шукає точку опори для своєї індивідуальності у сферах «недозволеної» діяльності» [236, с. 60]. Отже, підтверджено тезу про важливу роль самостійності підлітка (набуття ним власного досвіду поведінки), потреби в самозміні й самовихованні, які підкріплені системою психолого-педагогічної підтримки з боку вчителя та забезпечують розвиток суб'єктності школяра.

Адекватна для цього вікового періоду співдія в системі «вчитель – учні» повинна ґрунтуватися на переході від характерного для дитинства типу відносин педагога й дитини до якісного нового, специфічного для спілкування дорослих людей (позиція «дорослий – дорослий», а в контексті нашого дослідження – «особистість – особистість»). Цей перехід пояснює процес становлення нових способів соціальної взаємодії вчителя та підлітків. Нові норми взаємин із педагогами з огляду на це спричиняють формування в підлітка нового змісту етичного світогляду.

Досить точно визначила основні напрями реалізації ціннісно-особистісного підходу в співдії з підлітками Г. Абрамова. Вона пише: «Я визнаю за тобою право на помилку й на неправильні помилки. Я визнаю за тобою право на таємне й особисте життя, якщо ця таємниця не загрожує твоєму життю. Я визнаю, що можу тебе неправильно розуміти. Я визнаю за тобою право на особисте життя, на твої інтереси. Я визнаю за тобою право відповідати за самого себе і готова прийти на допомогу в прийнятті відповідальних рішень. Я визнаю, що ти знаєш і вмієш щось краще, ніж я, але і я вмію і знаю інше, ніж ти, – ми могли б обмінятися...» [3, с. 118]. Таке ставлення до вихованця-підлітка втілює дійсно суб'єкт-суб'єктну, розвивальну орієнтацію співдії, за якої її учасники взаємоорієнтовані смисловими настановленнями і спрямовані на оптимально можливу рівноцінність у спільній діяльності.

Усе означене характеризує орієнтаційну, стимулювальну та реабілітаційну (а в окремих випадках корекційну) функції виховного процесу, які реалізуються у виховній співдії та передбачають:

- розвиток у підлітків уміння розпізнавати свої потреби, цілі, настановлення, ціннісні орієнтації, здібності й інтереси; залучення підлітків до різних видів діяльності, прийняття ними відповідальності за їхнє виконання (у реалізації виховних зусиль апелювати потрібно до становлення дорослості підлітків. Від них треба очікувати й вимагати відповідальності за свої вчинки, планування своєї діяльності, передбачення її результатів);

- керівництво самовихованням підлітків;

- взаємовиховання в підліткових об'єднаннях; педагогічний оптимізм учителя щодо можливостей кожного учня, професіоналізм у виборі стратегії і способів реалізації виховних впливів;

- урахування «перспективи» особистісного й соціального розвитку підлітка, уміння бачити його з урахуванням складностей й суперечливості (об'єктивні суперечності розвитку в підлітковому віці) особистісних виявів;

- реалізацію принципу проблемності (М. Боришевський), ситуації проблемного підходу у вихованні, що детермінує «формування важливих для розвитку саморегуляції поведінки умінь, навичок, мотиваційно-потребових настановлень, особистісних смислів, механізмів і засобів, які забезпечують дієвість системи особистісної саморегуляції поведінки» [57, с. 61] тощо.

Крім цього, у підлітковому віці спілкування як у площині взаємин з однолітками, так і в площині взаємин із дорослими має особливу змістову цінність, а отже, потребує створення вчителем оптимальних психолого-педагогічних умов для забезпечення повноцінного становлення кожного підлітка й таким чином сприяння реалізації його особистісної суб'єктності.

Орієнтація виховної співдії на суб'єктність старшокласників. Вік ранньої юності (старший шкільний вік) – один зі складних, найважливіших і відповідальних для становлення особистості. Як і будь-який віковий період, він має свої особливості, закономірності перебігу, проблеми, знання сутності яких

сприяє ефективній, професійно грамотній, обґрунтованій побудові виховного процесу.

На цьому віковому етапі індивідуалізується вияв загальновікових закономірностей, незважаючи на те, що його зміст визначено насамперед соціальними умовами, адже найхарактернішим для учнів старшого шкільного віку є неоднорідність їхнього соціального стану. З одного боку, їх продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу, – вікова специфіка, право на автономію від дорослих, проблеми взаємин, оцінок тощо; з іншого – перед ними постають завдання життєвого самовизначення.

Для внутрішньої позиції учнів старшого шкільного віку характерне особливе ставлення до майбутнього, сприймання й оцінка теперішнього з погляду майбутнього, тому основним змістом цього віку стає самовизначення, як особливе особистісне утворення. Але дослідники цього віку вказують на факт становлення не самого особистісного, професійного, життєвого самовизначення, а психологічної готовності до нього, бо останнє передбачає цілеспрямовану реалізацію планів, прагнень у житті, а це наразі неможливо [587].

Готовність до самовизначення передбачає сформованість у старшокласників стійких, свідомо вироблених уявлень про своє місце в суспільстві, серед інших людей, моральні принципи й переконання, розуміння відповідальності і свободи, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за соціальними явищами довкілля й оцінювати їх. Усе вище перелічене передбачає виникнення особистісних утворень і дію механізмів, які забезпечують активне, творче, свідоме життя. У психологічній готовності до самовизначення І. Дубровіна наголошувала на провідній ролі самосвідомості, яка набуває якісно нового рівня, що відображено в: а) усвідомленні якостей та їхній оцінці; б) уявленні про реальне й бажане «Я»; в) рівні домагань у різних галузях життєдіяльності; г) оцінці себе та інших; д) інтроспекції та особистісній рефлексії [587].

Апелюючи до «Я-теперішнього» старшокласників, визнаємо зміни в глибині й характері усвідомлення ними власної особистості, щораз більшим прагненням до самостійності всіх оцінок. Як результат – формування цілісного уявлення про самого себе – «образ Я», який визначає самооцінку особистості. Особливості сприймання й розуміння себе в цей період породжують прагнення до самовиховання, яке стосується не подолання, усунення або розвитку однієї якості, а виховання особистості загалом.

Суттєвим моментом внутрішньої позиції старшокласника визнано новий характер потреб: із безпосередніх вони перетворюються в опосередковані, що мають свідомий і довільний характер [588]. Виникнення опосередкованих потреб уможлиблює свідоме управління школяра власними потребами і прагненнями, оволодіння своїм внутрішнім світом, становлення життєвих планів і перспектив, що означає достатньо високий рівень особистісного розвитку, за якого «активність у формуванні власної мотивації має характер вибору серед різних варіантів задоволення й розвитку потреб» [80, с. 39].

Зупиняючись на характеристиці потреб, зазначимо, що деякі автори (П. Симонов, П. Єршов), аналізуючи технології виховання, акцентують на структурі потреб, які склалися в конкретної особистості (вихованця), а також володіння способом їхнього задоволення. Цей факт є беззаперечним із погляду важливості врахування особливостей мотиваційно-потребової сфери в процесі виховання. Водночас не погоджуємося з твердженням, запропонованим у змісті технології, яке заперечило, на нашу думку, важливість включеності учасників виховного процесу у взаємодію. Автори зазначають: «не спілкування, не співпереживання, не духовних контактів самих собою чекає вихованець від вихователя, а реальної допомоги в підвищенні своєї озброєності способами задоволення соціально цінних потреб» [514, с. 146]. З цього приводу звернемося до поглядів Г. Костюка про вирішальну роль системи мотивів, які спонукають особистість до тих або тих дій [282], а не власне способів поведінки, як зазначають автори. Зрозуміло, що перед педагогом постають завдання навчання «способам задоволення соціально цінних потреб», «однак

успіх цього навчання цілком залежить від його (учня – *О.Г*) мотивів» [282, с. 177], на чому автори не наголошують у змісті запропонованої ними технології виховання.

Розглядаючи виховну систему як провідну силу мотиваційно-ціннісного розвитку вихованця [639], дослідники визначають, що одним з аспектів предмету виховання є особистісна, індивідуальна картина світу з відповідними пріоритетами – цінностями і ставленнями [440]. Мотиви й цінності, своєю чергою, відображають орієнтири виховання, які в його змісті розкриваються загальнолюдськими цінностями.

Вивчення особливостей особистісного розвитку старшокласників спонукає дослідників акцентувати на одній із важливих характеристик зрілої особистості – її ціннісних орієнтаціях (цей віковий період є сензитивним для їхнього формування як стійкої властивості особистості). Існування проблеми розвитку ціннісних орієнтацій детерміноване різними шляхами здійснення цього процесу, а відповідно й різним результатом. Характеризуючи особливості становлення життєвих цінностей (варіанти: від цинізму до свідомого прагнення духовного зростання), В. Мухіна вказує на «глибокий розрив», протилежні тенденції у сфері ціннісних орієнтацій [358].

Отже, у виховній співдії слід керуватися тим, що зміни структури особистості в старшому шкільному віці тісно пов'язані з такими внутрішніми, спонукальними умовами, як: а) становлення світогляду; б) узагальнена форма самосвідомості, що виявляється в прагненні підійти до власної особистості з позицій цінностей, які декларуються і фактично панують у суспільстві; в) відкриття «Я» (власної неповторності), а також з урахуванням особистісних новоутворень, зокрема почуття дорослості, що виникло ще в підлітковому віці і трансформувалося тепер у своєрідне почуття самоствердження й самовираження, відображаючи новий рівень суб'єктності школяра.

Важливим моментом цього процесу є розвиток саморегуляції, який в старшому шкільному віці набуває достатньо високого рівня і є «порівняно зрілою і стійкою системою, у якій узгоджено функціонують усі її структурні

компоненти» [57, с. 66]. Цей факт підтверджує думку, що моральний розвиток старшокласників вирізняє посилення ролі моральних переконань (вони стали важливими внутрішніми механізмами регулювання поведінки). Крім цього, важливим моментом морального розвитку учнів старшого шкільного віку є моральне самовизначення, яке орієнтоване на критерії моральності людини, а саме: рівень моральних знань; розуміння вимог, їхня аргументація; уміння за допомогою знань розв'язувати моральні задачі; усвідомлення особистісного сенсу морального вчинку тощо. Цей віковий період характеризується тим, що зміст моральних еталонів розширюється, поглиблюється, вони стають диференційованими, індивідуальними, що позначається на особистісній включеності школярів у процеси їх самовиявлення, забезпечуючи таким чином подальший розвиток суб'єктності.

Одночасно із проблемами морального самовизначення особливу актуальність для учнів старшого шкільного віку становлять проблеми соціального самовизначення. Вони не можуть розв'язуватися (як у підлітковому віці) лише спілкуванням з ровесниками, соціальний досвід яких є не достатнім. Вивчення ставлення старшокласників до актуальних проблем сьогодення (досвід розробки соціально-психологічного питальника для вивчення ставлення підлітків і старшокласників до деяких актуальних проблем сучасності (автор Д. Оборіна)) показав, що більшість із них «усвідомлюють складність і неоднозначність явищ соціальної дійсності та самостійно виробляють власну позицію щодо них» [473, с. 119], однак авторка відзначила значну дисперсію думок і поглядів на запропоновані питання, окреслюючи завдання дорослих (педагогів, батьків, психологів) – допомогти учням «усвідомити й розв'язати важливі соціальні проблеми» [Там само, с. 119]. Адже сам потенціал особистісного зростання, спричиняє відчуття власної незалежності від конкретного соціального оточення, привносячи, своєю чергою, в життя нові моменти, переживання. Звідси – звертання старшокласників до дорослих є закономірним, але за умови, якщо спілкування має довірливий характер.

Діалогове педагогічне спілкування як процес безпосереднього або опосередкованого обміну думками, почуттями передбачає інтелектуальну, емоційну, моральну й операційну готовність учителя та учнів до такого обміну, що у структурі взаємодії постає міжособистісно-рефлексивним компонентом [569], ґрунтованим на вияві суб'єктності. Урахування цього моменту в педагогічній співдії загалом і виховній зокрема створює необхідні умови (особистісна позиція педагога як важливий компонент технології або «дієвий інструмент виховання» [399, с. 110]) для реалізації програм виховання. Проведене нами опитування показало, що більшість учителів (58%) вказало на можливості конструктивної взаємодії з учнями старших класів (на відміну від підліткових), пояснюючи цей факт зміною їхнього ставлення до вчителів і якісно відмінним рівнем розвитку, характерним для школярів-старшокласників [136]. Водночас аналіз основних тенденцій, реалізованих у вихованні, засвідчив часткову відповідність окресленим у цьому параграфі особливостям вікового розвитку учнів і здебільшого спрямованість на підтримання дисципліни.

Окреслюючи особливості особистісного, мотиваційного, морального розвитку учнів старшого шкільного віку, можна констатувати, що в реалізації виховних технологій педагог переважно виконував дві основні функції: орієнтаційну (опитування показало, що лише 27% педагогів виховні зусилля спрямовують на «формування принципів загальнолюдської моралі, культури поведінки» (з матеріалів опитування)) і стимулювальну. Керівництво процесом виховання старшокласників повинно ґрунтуватися на таких засадах: розгляд загальновікових закономірностей крізь призму індивідуалізації; надання можливості самостійного вибору способів моральної поведінки (самоактивність у вихованні [474]), який детермінований рівнем розвитку моральної свідомості і спрямований на її (моральної свідомості) становлення; врахування особливостей особистісного, морального, соціального, професійного, життєвого самовизначення у виховній взаємодії; максимальна індивідуалізація виховних зусиль педагога відповідно до цілей виховання; прийняття учнями виховних впливів, залежних від особистісної позиції педагога (реалізація

суб'єкт-суб'єктної взаємодії); кореляція педагогічного впливу і самовиховання: педагогічний вплив буде тим ефективніший, чим більшою мірою буде сприяти самовихованню [112]. Втілення в практику виховної співдії окреслених аспектів спрямовано на «створення умов для самостійного усвідомленого вибору кожною особистістю власної стратегії поведінки, способів існування, напрямів самореалізації та самовдосконалення в контексті людської культури» [389, с. 38], що підвищує ймовірність вияву суб'єктності.

Отже, динаміка вікових змін засвідчила важливість опертя в розумінні розвитку суб'єктності на її гетерохронний, нерівномірний характер та залежність від особистісного зростання, рівня мотивації дій і вчинків школярів різного віку, можливостей їхнього включення в реальні ситуації співдії, наповнені особистісним смислом.

5.5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в галузі педагогіки суб'єктності як складник реалізації ідеї суб'єктності особистості школяра в сучасному освітньому процесі

Педагогічна реальність диктує зміну поглядів на зміст і особливості освіти та компетенції, якими повинен оволодіти майбутній учитель з урахуванням завдань школи в площині осмислення змістово-процесних характеристик навчання–виховання–розвитку школярів. Орієнтація заявлених освітніх інновацій на особистісний контекст організації педагогічного процесу [48; 52; 319] актуалізує потребу дослідження феномену «суб'єктність» як засадничої педагогічної категорії, що найоптимальніше окреслює предмет професійної діяльності сучасного педагога. Йдеться про реалізацію суб'єктнісної сутності учасників педагогічної співдії, готовність учителя визнати і прийняти суб'єктність школяра, а не тільки декларувати суб'єкт-суб'єктні стосунки. Природну інтенціональність проявів потрібно враховувати і далі розвивати як властиві школяру: уміння самостійно ставити та досягати мету, адекватно реагувати на життєві ситуації, приймати рішення, бути

відповідальними, аналізувати, порівнювати, прогнозувати події й моделювати доцільний стиль поведінки в них, організовувати себе і свою діяльність, вчасно розв'язувати навчальні задачі та життєві завдання тощо.

Реальний процес забезпечення суб'єктності особистості школяра і власної професійної суб'єктності пов'язуємо з володінням учителем адекватним арсеналом педагогічних засобів для здійснення цього завдання. Тому потребу науково-педагогічного обґрунтування та практико-орієнтованого розв'язання проблеми формування професійної компетентності працюючих педагогів і майбутніх учителів, здатних організувати педагогічну співдію, орієнтовану на реалізацію суб'єктності всіх учасників освітнього процесу, вважаємо нагальною.

Ідея педагогіки суб'єктності набуває все більшого наукового визнання, позаяк пов'язана з дослідженням тієї реальності існування, яка отримала в сучасних умовах статус важливого особистісного утворення, здатності особистості, що забезпечує її продуктивну самореалізацію, творчу ініціативу, пошукову активність, свободу вибору. У психолого-педагогічному дискурсі широкий пласт досліджень стосується розгляду суб'єктності як складника особистісної зрілості, тому більш детально вивчено її прояв у юнацькому віці в просторі педагогічного процесу закладів вищої освіти (Ф. Мухаметзянова [477], С. Шехавцова [633] та ін). Водночас акцентовано на суб'єктогенезі, що розкриває вікові закономірності розвитку суб'єктності дітей, підлітків та юнаків із позиції сучасних психолого-педагогічних концепцій і підходів (О. Волкова [476], О. Галян [112] та ін.). Суб'єктність особистості в науковій розвідці С. Савченка постала в контексті соціально-педагогічного підходу [504], що розширило смислове поле її розуміння та можливості розвитку в педагогічно організованому середовищі. Ґрунтовно проаналізовано також суб'єктність педагога (С. Дьяков [192], В. Галузяк [107] та ін.). У зв'язку із цим актуалізовано питання професійної суб'єктності, що виявляється в умінні забезпечувати взаємозумовлені зміни учасників освітнього процесу, готовності

до діяльності нового типу, побудованої на засадах педагогіки гідності (О. Асмолов) та відповідальності тощо.

Звідси очевидно є актуальність дослідження проблеми суб'єктності для практики організації освітнього процесу. Однак водночас простежуємо недостатню представленість у науково-педагогічних розвідках питання форм, засобів і технологій розвитку в майбутніх педагогів компетентності у сфері забезпечення розвитку суб'єктності школярів. Адже орієнтація педагога на компетентнісний підхід, на нашу думку, підвищує вимоги до його психолого-педагогічної культури, аналізу і проектування ним педагогічних подій та сприяння створенню розвивального освітнього середовища, зокрема й щодо забезпечення особистісної суб'єктності учасників освітнього процесу.

Запровадження в практику підготовки майбутніх учителів навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності» – не тільки реакція на виклики часу. Це реальна потреба підготувати педагогічно орієнтовану молодь, а також тих, хто прагне змін в освітній галузі, працювати в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Його сутнісні характеристики явно вказують на трансформацію буття особистості, яка вчиться зараз, щоб жити в майбутньому. Йдеться про постмодерного школяра та його освітню ситуацію.

Пріоритетність оновленого підходу до педагогічної співдії у вимірах суб'єктності представлено в останніх державних освітніх актах. Зокрема, особистісний контекст оновлення системи освіти став однією з концептуальних ідей у схваленій Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [367]. Її мета та основні завдання зорієнтовані на подолання тих проблемностей, які характеризують сучасний стан освітньої системи. У контексті дослідження суб'єктності особистості звертаємо увагу на такі з них: недостатня відповідність освітніх послуг запитам особистості, повільне здійснення гуманізації системи освіти, неприйняття реформаторських ідей та відмова від зміни призми розгляду освітніх проблем частиною працівників освіти, їхня неготовність до інноваційної діяльності. Задля врахування

тенденцій розвитку постіндустріальної цивілізації, у якій суб'єктність стає провідною характеристикою особистості, Національна стратегія визначає засадничим «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя», а стратегічним напрямом – реформування системи освіти на основі принципу пріоритетності людини [Там само]. Окреслене міститься в змісті основних завдань Національної стратегії. Суб'єктність сутність школяра забезпечується в них завдяки оновленню цілей і змісту освіти на засадах особистісної орієнтації, втілення концепції розвивальної педагогіки, забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учнів відповідно до їхніх особистісних потреб, інтересів і здібностей. Атрибутивні ознаки суб'єктності постають у Національній стратегії як предмет цілетворення. Йдеться про формування соціально зрілої творчої особистості, здатної роботи свідомий вибір, бути ініціативною, відповідальною. Центрація на особистості, реалізації ідеї демократизації та гуманізації освітнього процесу знову визнані провідною педагогічною ідеологією. Отже, ідейна спрямованість освітнього процесу залишається сталою впродовж останніх десятиліть. Однак її втілення потребує трансформації як на науково-педагогічному, так і на педагогічно-технологічному рівнях.

Вочевидь, питання сутності «суб'єктності» як педагогічного феномену, її маркерів (атрибутів), умов та засобів розвитку варто включити в програму підготовки майбутніх педагогів (див. Додаток Ж). Адже саме від них залежить вдумливе осмислення та творче втілення засад оновленого змісту освітнього процесу й системи взаємодії педагога з учнями (концепція «Нової української школи», особистісно-зорієнтований підхід, гуманна та гуманістична педагогіка, гуманітарна парадигма в освіті тощо), через які простежується значний інтерес до реалізації не декларованої, а істинної ідеї суб'єктності особистості школяра. Акцентуємо на тому, що базові компоненти концепції «Нової української школи» [373] вказують на те, що реформування освіти не можливе без формування нового ставлення до суб'єктів освітнього процесу – педагогів і особливо учнів. Самореалізація, партнерство, дитиноцентризм, з одного боку,

не нові для освітньої галузі поняття, з іншого, їх технологічне забезпечення здебільшого лише проголошувалося, а школяр реально залишався об'єктом впливу при збереженні права на суб'єктність.

Ідею розвитку суб'єктності особистості школяра підтримано в законі «Про освіту», прийнятому 5 вересня 2017 року. Віднаходимо в ньому орієнтованість на ціннісне ставлення до особистості, яка, використовуючи інтелектуальні та творчі здібності, свої таланти набуває необхідного рівня компетентності для успішного самоздійснення [455]. Вважаємо це прямою вказівкою на суб'єктнісний аспект реалізації права особистості на освіту. Окреслене переконливо доводить, що в модернізованому підході передбачено необхідність зміни структури, форм, методів і змісту навчання, виховання та розвитку сучасних школярів, яким в умовах панування інформаційної реальності важливо допомогти віднайти себе, сформувати особистісне ставлення до знань, того смислу, який в них закладено, розвинути свій потенціал, стати активним учасником освітнього процесу. При цьому вияв суб'єктності школяра уможлиблюється забезпеченням педагогічної підтримки і допомоги у його саморухові до самоствердження, саморозвитку, а отже, ціннісного сприймання самого себе. Відповідником для означеного стало поняття «індивідуальна освітня траєкторія». Його сутність пов'язано з персональним шляхом «реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [455].

Отже, в умовах, що характеризують сучасну ситуацію в освіті, психолого-педагогічна підготовка майбутніх педагогів потребує суттєвого оновлення, зокрема і через уведення спеціальних навчальних дисциплін, серед яких «Педагогіка суб'єктності» [129; 130; 152]. Її зміст спрямований на глибокий методологічний аналіз сутнісних характеристик феномену «суб'єктності» з

урахуванням потреби її реалізації школярами (*методологічна концепція*). Такий підхід потрібний для осмислення студентами сутності поняття «суб'єктність», його відмінності від раніше засвоєних ними знань про «особистість», «суб'єкт», формування педагогічно-орієнтованого бачення школяра у виявах його суб'єктності та відповідного ставлення до них. Формування професійної компетентності в цій ситуації оперте на методологічне підґрунтя, що на міждисциплінарному рівні дає змогу студентам аналізувати онтофеноменологію суб'єктності особистості, її атрибути, критерії та показники. У результаті маємо розвиток професійного мислення як мислесхеми, у якій становлення суб'єктності є важливим орієнтиром сучасної освіти та школи (див. Додаток М).

Актуальним також є аналіз тих технологічних аспектів реалізації ідеї суб'єктності особистості школяра, які вже були втілені в шкільне життя, та отримали / не отримали підтримки в діяльності педагогів-практиків (*історико-педагогічний аспект*). Ретроспектива уявлень про суб'єктність дасть змогу порівняти запропоновані педагогами попередніх поколінь підходи до актуалізації суб'єктнісних характеристик школярів, результативність яких перевірено практикою та часом. Крім того, минулий досвід у його теперішній інтерпретації забезпечує транспективність знання, що впливає на цілісне бачення студентами еволюції педагогічних ідей. Два рівні аналізу, на нашу думку, представлено у зв'язку з означеним. Це, з одного боку, фактологічний пласт знань, робота з конкретним історико-педагогічним змістом, порівняльний аналіз підходів, шкіл, напрямів, тобто спроба відтворити генезу генерування, розвитку і трансформації ідеї суб'єктності школяра. З іншого – площина методологічних питань, які пов'язані зі зміною термінології в результаті розвитку педагогічної думки (категорія «суб'єктність» є новою для педагогічної науки, але як варіант тривалий час її сутнісний зміст розглядався в контексті дослідження «активної життєвої позиції»), можливість узагальнення уявлень про суб'єктність як соціокультурний феномен.

На окрему увагу заслуговують питання актуалізації ресурсів студентів в оволодінні *дидактико-технологічними компетенціями* з розвитку суб'єктності школяра. Йдеться про використання набутого знання для конструювання продуктивного освітнього процесу, в якому заохочується прояв як суб'єктності школярів, так і власної суб'єктності. Із цією метою в навчальний процес запроваджуються практико-орієнтовані завдання, робота студентів з міні-підручником – робочим зошитом, у якому система завдань є засобом формування предметної компетентності та норм педагогічної співдії на засадах принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі, уваги до становлення власної професійної суб'єктності [130]. Самостійна робота студентів як апробація можливостей реалізації професійних функцій під час вивчення навчальної дисципліни визначає її структуризацію за періодами цілісно-циклічного підходу: пізнавальний (теоретична матриця), соціально-зорієнтований, ціннісний, креативний. Обов'язковим елементом стає апробація засвоєних знань та умінь із педагогіки суб'єктності під час проходження студентами педагогічної практики. Це сприяє прояву творчого ставлення до професійної діяльності, підвищує рівень професійної компетентності та формує психолого-педагогічну культуру майбутніх учителів в аспекті розв'язання актуальних педагогічних завдань та вирішення педагогічних проблем суб'єкт-орієнтованого освітнього процесу.

У недетермінованому постмодерному суспільстві підвищується увага до індивідуальної самоактуалізації особистості, що спрямована на істинне втілення суб'єктності, завдяки якій уможливорюється реалізація особистісного потенціалу та ресурсності школяра, його орієнтованість на перманентний процес безперервної освіти впродовж життя. Інноваційний погляд на постмодерного школяра детермінує пошук сучасних форм та засобів набуття майбутніми педагогами тих професійних компетенцій, які сукупно забезпечать успішність реалізації ними професійних завдань. З огляду на це «Педагогіка суб'єктності» постає важливим складником освітньої програми підготовки студентів, адже забезпечує розвиток таких професійно важливих здатностей, як прийняття та

підтримка суб'єктності школяра в процесі його навчання–виховання–розвитку, організація освітнього процесу з урахуванням суб'єктнісного підходу, сприяння становленню їхньої професійної суб'єктності.

Формування конкретної компетентності у сфері педагогіки суб'єктності тісно пов'язане з площиною питань методологічної, методичної та технологічної підготовки майбутніх учителів. Визначення форм роботи з набуття предметної компетентності залежить від конкретного змісту, який опрацьовують студенти і який містить: феноменологічний аналіз суб'єктності, тенденції розвитку і трансформації ідеї суб'єктності або педагогічні умови її ефективного впровадження в освітній процес. Серед яких, вважаємо найоптимальнішими: готовність учителя до впровадження суб'єкт-розвивального підходу; цілетворення і планування уроків на засадах принципу гуманітарності; вибір і проектування моделей суб'єкт-суб'єктної співдії в освітньому процесі та в індивідуальній роботі зі школярами; моделювання під час навчання–виховання–розвитку адекватного культурно-освітнього середовища з урахуванням принципів суб'єкт-суб'єктної співдії; стимулювання прояву внутрішньої активності школяра, здатності самостійно виробляти власні життєві критерії й керуватися ними в самовизначенні та саморозвиткові; осмислення свого ставлення до себе і світу; реалізація діяльності школярів через систему завдань, створену за принципом поступового ускладнення; поетапна активізація провідних особистісних утворень як основа пізнавальної діяльності; сприяння прояву атрибутів суб'єктності школяра в усіх видах діяльності, до яких він залучений; заохочення педагогічної творчості педагога.

Засвоєння майбутніми педагогами предметного змісту нового напрямку педагогіки – педагогіки суб'єктності – сприятиме професіогенезу студентів, систематизації їхніх уявлень про оновлену парадигму освітнього процесу, готовність до створення розвивального середовища, в якому максимально можливо репрезентовано суб'єктнісні характеристики учасників педагогічної співдії. Крім того, розглядаємо педагогіку суб'єктності як аспект педагогічного

мислення і практичної діяльності вчителя суголосні прогресивним поглядам на сучасні завдання освітніх закладів та освіти загалом.

Отже, у майбутніх учителів потрібно сформулювати чітке настановлення на те, що педагогічна співдія може здійснюватися тільки у відкритих спільних діях і спілкуванні. Вона створює такі зовнішні умови, які сприяють становленню умов внутрішніх, спонукають школяра пізнавати і розуміти своє «Я», шукати напрямки і засоби життєвого самовизначення й саморозвитку.

Висновки до розділу 5

Узагальнення тенденцій розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття та актуальність її подальшого розроблення з огляду на завдання сучасної освіти детермінували такі висновки:

1. Тенденції теоретичного обґрунтування у педагогічному дискурсі ХХ століття ідеї суб'єктності школяра та описані спроби забезпечити її вияв в реальних умовах навчання та виховання закономірно пов'язані зі складнозумовленими процесами становлення вітчизняної освітньої галузі, основними завданнями її реформування, трансформацією освітнього ідеалу, зміною педагогічних та наукових парадигм, що позначилося на змістових складниках суспільно-особистісного, освітньо-наукового та учнівського профілів суб'єктності.

2. Сьогодення у поглядах на суб'єктну сутність школяра орієнтоване на реалізацію засадничих положень гуманітарної педагогічної парадигми. У ній окреслено нове бачення навчальної активності, де гуманітарний спосіб організації пізнання та усвідомлений підхід до засвоєння соціокультурного досвіду забезпечує формування у школярів особистісного світосприйняття, побудову ними власних смислів, світоглядних позицій та мотиваційно-ціннісних настанов.

3. Розв'язання сучасних освітніх завдань забезпечує інкорпорація принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі в систему засадничих ідей педагогічної науки. Концептуальні положення його змістового наповнення ґрунтуються на сутнісних ознаках категорії «суб'єктність» для постнекласичного школяра. Дію принципу представлено у зв'язку з можливостями освітнього середовища стимулювати ціннісно-смыслову самоорганізацію та усвідомлене життєздійснення школяра як його суб'єктної сутності.

4. Зростаючу потребу школяра в самоздійсненні визначено пріоритетом у виборі педагогом змістових аспектів виховної співдії. Знання ним динаміки вікових змін школярів у контексті їхнього особистісного зростання, зокрема й розвитку суб'єктності на засадах щораз більшої потреби самоактивності визначає міру педагогічної підтримки і допомоги, які забезпечують цілісно-ціннісний підхід до дітей.

5. Запровадження в освітній програмі підготовки майбутніх учителів навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності» є важливим складником набуття ними професійної компетентності. Предметну спрямованість педагогіки суб'єктності розглянуто в зв'язку з розвитком професійного мислення майбутніх педагогів, формуванням у них психолого-педагогічної культури та спонуканням до використання набутих знань у конструюванні ефективного освітнього процесу, в якому заохочується прояв як суб'єктності школярів, так і власної суб'єктності педагогів.

Основний зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [110; 112; 116; 120; 124–125; 127; 128–131; 134–137; 139; 146; 151–152; 674].

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено засадничі питання розвитку ідеї суб'єктності особистості в освітньому процесі, що розкривають методологічне підґрунтя осмислення емпіричних ознак суб'єктнісних проявів школярів, їх ідентифікації в ідеєгенезі вітчизняного педагогічного дискурсу XX століття; визначено динаміку наповнення ідеї суб'єктності новим онтологічним, феноменологічним, гносеологічним та аксіологічним змістом. Результати проведеного дослідження уможливили такі висновки:

1. Концептуальний перегляд стратегії розвитку педагогічної науки і практики впродовж XX століття детермінував модернізацію змісту діяльності закладів освіти, акцентувавши на зміні статусу школяра. Уявлення про учня як суб'єкта навчання, виховання та розвитку доповнено новим виміром – суб'єктність. Сформульовано її визначення для предметного поля педагогіки: здатність особистості оптимально актуалізувати зовнішні та внутрішні можливості, адекватно інтегрувати наявну ситуацію для ефективного самоздійснення, реалізувати авторську позицію у взаємодії із соціальним і предметним світом. Таке розуміння сутності школяра окреслило новітню мету навчання, виховання та взаємин в сучасній школі, піднявши питання пошуку витоків розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття.

Створено структурно-змістову модель суб'єктності школяра з такими компонентами, як чинники, атрибути та практико-спрямовані конструкти, що, взаємодіючи, забезпечують її системну цілісність. Розглянуто спричиненість прояву суб'єктності школяра самодетермінацією особистості, впливом оптимально організованого освітнього середовища, професійною позицією та професійною суб'єктністю педагога. Типові атрибути представлено якісними ознаками, що специфікують суб'єктність з-поміж інших феноменів. Самостійність, ініціативність, креативність, свобода та відповідальність є універсальними маркерами, які вказують на можливість школяра бути

включеним у педагогічний процес із власної потреби в самоствердженні та самоздійсненні. Суб'єктний досвід школяра спроектований практико-орієнтованими конструктами (когнітивний, соціокультурний особистісний та аксіоетичний), які репрезентують сфери реалізації суб'єктності школяра (учіння, спілкування, позанавчальна діяльність та самопізнання).

Обґрунтовано формовияв суб'єктності особистості школяра у самодіяльності. Багаторівневість її структури та показників пов'язана з атрибутивними ознаками суб'єктнісних проявів. Досліджено їх нерівномірне представлення у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття: більше акцентовано на самонавчанні, самовихованні та самоосвіті школярів в атрибутах самостійності, ініціативності і креативності, менше – на самопізнанні та самоаналізі.

2. Визначено передумови появи суб'єктнісної проблематики у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття. Показано її детермінованість розвитком науково-світоглядного, філософсько-педагогічного знання, у якому поступово збагачувався смисловий контекст поняття «суб'єкт». Простежено континуальність інтересу вітчизняних мислителів, просвітителів та науковців до суб'єктної сутності людини, зміст якого визначався: методологією філософствування й освітньої політики; соціокультурними процесами, що впливали на розуміння ролі людини в життєздійсненні; суспільно-політичним ракурсом розгляду особистості; запитом на підготовку підростаючого покоління до життя в конкретно-історичних умовах.

Розвиток ідеї суб'єктності особистості зумовлений суспільно-політичною ситуацією в Україні досліджуваного періоду. Показано, що наприкінці ХІХ – початку ХХ століття завдяки підвищенню інтересу до націотвірних процесів та відродження національної освіти актуалізовано питання активності, свободи, відповідальності нації та особистості. Переосмислення в 60–80-х роках ХХ століття концептів філософської гуманістики, трансформаційні процеси, пов'язані з відновленням незалежності України в 90-х роках нівелювали домінування онтологічних, гносеологічних і феноменологічних орієнтирів

розгляду людської сутності, заснованих на ідеології авторитаризму, уможливили пошук нового аксіологічного виміру буття людини.

Складні процеси наукотворення детермінували інтенсивний розвиток освітньої системи, якісно збагативши її зміст, а модерністський та постмодерністський зміст європейського й вітчизняного наукового і культурно-освітнього простору сприяв оновленню теоретико-методологічного підґрунтя досліджень людини, ставши умовою екстраполяції ідеї суб'єктності як цивілізаційної цінності на особистість українського школяра XX століття.

3. Дослідження ідеєгенезу вітчизняного педагогічного дискурсу XX століття показало дискретність відображення змісту суб'єктності школярів на рівні освітньої політики та освітніх реформ. Документально підтверджено їх орієнтованість на виховний ідеал, керований суспільними запитами, який впливав на формування змісту освіти, вибір форм, методів і засобів організації навчання та виховання підростаючого покоління, ставлення до позиції школяра під час засвоєння ним знань та формування відповідних умінь і навичок, набуття визначених компетентностей. У дискурсі законодавчих актів, розпоряджень, постанов від початку XX століття до 1990-х років учень постав об'єктом педагогічних впливів, системної зовнішньодетермінованої, школо-керованої та державно-контрольованої суб'єктності особистості.

Засвідчено орієнтованість педагогічного дискурсу останнього десятиліття XX століття на ідею реалізації особистістю істинної суб'єктності. Демократичні перетворення в країні детермінували трансформацію мети та завдань освіти. В їх основі – подолання у школі формалізму і догматизму з опертям на суб'єктну спрямованість педагогічної співдії. Суб'єктність особистості школяра в цей період схарактеризована значеннєво та ціннісно, однак технологічно не забезпечена.

Доведено внутрішню безперервність ідеї суб'єктності на освітньо-науковому рівні. Простежено домінування діяльнісного підходу в осмисленні суб'єктності школяра, акцентування на її інтелектуальному компоненті. Особистісний контекст суб'єктності втілювався пропагуванням прогресивних ідей виховання самостійно-ініціативної, знаннєво та морально зрілої

української еліти, відображених у змісті навчальних програм приватних гімназій початку XX століття, авторських шкіл, що формувалися в 1960–1980-х роках, та в особистісно-орієнтованих технологіях навчання і виховання, які розвивалися у часи формування демократичної, побудованої в умовах незалежності української школи кінця XX століття.

4.3 огляду на світоглядну позицію типу особистості та спільноти, суспільно-історичні (конкретно-політичні) передумови освітніх реформ та освітньої політики, умови реалізації педагогічних впливів реалізовано концептуальний задум моделювання розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття. Така логіка аналізу уможливила розгляд досліджуваного феномену в суспільній, освітній та педагогічно-технологічній площинах, що відображено у суспільно-особистісному, освітньо-науковому та учнівському профілях суб'єктності особистості школяра.

Змістовий складник у суспільно-особистісному профілі суб'єктності релевантний рольовим функціям підростаючого покоління, що змінювалися упродовж XX століття та позначені в педагогічному дискурсі такими тенденціями: потреба в активізації особистісних якостей школярів (від початку XX століття до 30-х років), їхнє нівелювання (30–80-ті роки XX століття), відродження уваги до особистості з акцентуванням на ціннісному ставленні до неї (90-ті роки XX століття).

В освітньо-науковому профілі засвідчено поступове зростання в педагогічному обґрунтуванні «образу школяра» кількості атрибутивних ознак суб'єктності та їх поєднання, що зумовлено: розвитком педагогічної науки, переходом від редукційного підходу, розрізненого сприймання суб'єктнісних характеристик особистості до холістського; розширенням знань про дитину, полідетермінованість її активності; результативність засвоєння нею соціокультурного досвіду в умовах різних видів навчання та технологій виховання; розробленням центрованого на школяреві освітнього процесу. Окремим етапом постали лише 30–80-ті роки XX століття, коли декларований

всебічний розвиток і постульована увага до особистості відтворювали панівні ідеологеми та реалізовували практику забезпечення контрольованого вияву суб'єктності школярами.

Учнівський профіль визнано найбільш контроверсійним у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття: традиційна школа незмінно сприймала школяра об'єктом навчання та виховання, надалі вказівка на поєднання його об'єктної та суб'єктної позиції в освітньому процесі не була забезпечена умовами для вияву його істинної суб'єктності. На противагу новаторські освітні заклади впродовж століття орієнтувалися на суб'єктність як важливий чинник успішної соціалізації дітей та молоді. У другій половині ХХ століття поступ у зміні ставлення до школярів як суб'єктів відбувся завдяки науковій аргументації відмінностей у процесах навчання та учіння, виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку.

5. Визначено загальні закономірності розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття, що ґрунтуються на аналізі його детермінації, показників і критеріїв, характеру та спрямованості змін, а саме: ідея суб'єктності школяра в педагогічній науці розвивалася у зв'язку з поступом в осмисленні особистісної проблематики в психології та філософії; розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра зумовлений взаємодією зовнішніх і внутрішніх чинників; наявність гетерохронності в інтерпретаційних моделях суб'єктності особистості школяра в окресленому (більше нав'язаному) освітньою політикою виховному ідеалі та педагогічних концепціях і теоріях, які не були формалізовані; відмінності в можливості вияву школярем суб'єктності визначені освітньою парадигмою та технологією активації його самоздійснення; педагогічне новаторство упродовж ХХ століття віддзеркалювало уявлення про пріоритетність суб'єктності особистості школяра як результату та спонукального чинника в організації ефективної педагогічної співдії; суб'єктність утвердилася як орієнтир освіти, коли в педагогічній науці поряд із процесами навчання та виховання школяра паритетності набув його розвиток.

6. Обґрунтовано перспективність розвитку ідеї суб'єктності особистості реалізацією гуманітарної освітньої парадигми. Показано, що особистісно-ціннісний, когнітивно-особистісний та суб'єкт-розвивальний підхід до дітей і молоді відповідають оновленому змісту та цілям освіти, пропонованим формам і методам організації навчання, виховання та розвитку школярів і є співмірними із сутнісними характеристиками суб'єктності. Узasadнено інкорпорацію в педагогіку принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі. Його розглянуто як закономірний результат поглиблення педагогічного знання уявленнями про особистісну зумовленість пізнання дійсності, спрямованість школяра на самореалізацію. Зasadничою умовою розроблення ідеї суб'єктності особистості школяра визнано подолання обмеженості змістового і процесного аспектів розуміння її сутності та можливостей практичного втілення, розглядання її як системотвірної ознаки педагогічних парадигм, теорій і освітніх моделей та практичної підготовки майбутніх учителів до реалізації суб'єкт-орієнтованої педагогічної співдії. Наголошено на необхідності формування у них професійної компетентності в галузі педагогіки суб'єктності як складника професіогенезу в аспекті впровадження ідеї суб'єктності особистості школяра в освітній процес. Педагогіку суб'єктності розглянуто як новий напрям педагогічної науки, професійне мислення та практику діяльності вчителя.

Проведене дослідження розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом її продовження вважаємо порівняльний аналіз форм реалізації ідеї суб'єктності у навчальних закладах різного типу впродовж XX століття та в умовах сьогодення, етнопедагогічні аспекти розгляду суб'єктної проблематики, її вияв у сфері навчання та позанавчальної діяльності, розроблення технології розвитку суб'єктності з огляду на завдання сучасного етапу розвитку школи та педагогічної науки. Доцільним також буде дослідження гендерних відмінностей суб'єктності школярів в українській та зарубіжній виховних традиціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 4-а українська гімназія в Києві. *Вільна українська школа*. 1917. № 1. С. 63.
2. II Українська державна Гімназія імені Кирило-Мефодієвського братства відчинилася 13 вересня. *Вільна українська школа*. 1917. № 2. С. 113.
3. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. Москва : Академия, 1995. С. 118.
4. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). *Избранные психологические труды*. Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
5. Абульханова К. А. Роль категории субъекта в отечественной психологии. *Антология современной психологии конца XX века : ежегодник РПО*. Казань : Изд-во «Мастер Дайн», 2001. Т. 7. Вып. 3. С. 13–20.
6. Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива. *Проблема субъекта в психологической науке*. Москва : Академический проект, 2000. С. 13–22.
7. Авсенов П. С. Изъ записокъ по психологіи. *Сборникъ изъ лекцій бывшихъ профессоровъ Кіевской духовной академіи*. Вып. 3. Київ: Въ Типографіи Губернскаго Управленія, 1869. 246 с. URL : <http://dbs-win.rub.de/personalitaet/ru/index.php?p=personality&sub=theology>
8. Автамонова О. Розвиток передового педагогічного досвіду в загальноосвітніх школах України в 1980–1994 роках : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 21 с.
9. Агафонова Н. В. Становлення національної системи освіти в Україні : 1917–1920 рр. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Одеський державний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 1998. 18 с.
10. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01

- / Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 46 с.
11. Адо П. Философия как способ жить. Санкт-Петербург : Изд-во «Степной ветер», 2005. 288 с.
 12. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение : практическая методология решения педагогических задач. Санкт-Петербург : СПб ГУПМ, 2000. 223 с.
 13. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. 2-е вид., переробл. і доп. Київ : Рад. шк., 1981. 206 с.
 14. Андреевский И. С. Научные основы педагогики. Київ : Южно-русское книгоиздательство Ф. А. Иогансона, 1903. 135 с. (IX).
 15. Андрущенко В. Соціокультурна динаміка ХХ століття: пошук пріоритетів. *Пам'ять століть*. 2003. № 4. С. 4–22.
 16. Анотований каталог матеріалів Центральної картотеки передового педагогічного досвіду Української РСР. Київ : Міністерство освіти УРСР, Центральний інститут удосконалення вчителів, 1981. 62 с.
 17. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калиниченко. Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
 18. Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя ХХ століття : навч. посіб. / Т. К. Завгородня, З. І. Нагачевська, Н. М. Салига та ін. Івано-Франківськ : Плай, 2008. 480 с.
 19. Антонова И. П. Субъектность как интегративное свойство обучаемости : монография. Славянск : ЧП Маторин Б. И., 2009. 323 с.
 20. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. Москва : Академия, 2001. 592 с.
 21. Архипова О. В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели. *Общество. Середя. Развитие (Terra Humana)*. 2011. №2. С. 192–195.
 22. Архів розстріляного Відродження. Київ : Смолоскип, 2010. 456 с.

23. Аршинов В. И., Лепский В. Е. Субъектность в контексте этапов развития науки (от классической к постнеклассической науке). *Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке* : сб. статей. Москва : Институт философии РАН, 2010. С. 52–58.
24. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів. Київ : Рад. шк., 1977. 107 с.
25. Байфорд Э. Загробная жизнь «науки» педологии: к вопросу о значении «научных движений» (и их истории) для современной педагогики. *Преподаватель XXI века*. 2013. № 1. С. 43–54.
26. Барановський М. Педагогіка для семінарій учительських і вчителів шкіл народних. Чернівці : Руська Рада, 1901. 102 с.
27. Бардаш О. Д. Російське самодержавство та суспільно-культурне життя в Україні на початку ХХ століття (1900–1917 рр.). Київ : Укр. пріоритет, 2011. 208 с.
28. Басов М. Я. Общие основы педологии. Москва–Ленинград : Государственное издательство, 1928. 744 с.
29. Бенин В. Л. Нужна ли педагогике постнеклассическая методология. *Образование и наука*. 2014. № 7 (116). С. 115–133.
30. Бердяев Н. А. Творчество и объективация / сост. А. Г. Шиманский, Ю. О. Шиманская. Минск : Экономпресс, 2000. 304 с.
31. Бердяев Н. А. Смысл творчества (опыт оправдания человека). Москва : Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. 358 с.
32. Бердяев Н. А. Философия свободы. Москва : Путь, 1911. 281 с.
33. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 505 с.
34. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія / Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.
35. Березняк Є. С. Розвиток самостійності та ініціативи учнів у процесі навчання. Київ : Рад. шк., 1961. 83 с.

- 36.Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. : 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
- 37.Бех І. Д. Колізії суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. № 1 (18). С. 6–14.
- 38.Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 4–8.
- 39.Білавич Г. В. Теорія і практика виховання господарської культури учнів та дорослих у Західній Україні (друга половина XIX – середина 40-х років XX століття) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2016. 708 с.
- 40.Блонский П. П. Педология в массовой школе первой ступени. 7-е изд. Москва : Работник просвещения, 1930. 200 с.
- 41.Блонский П. П. Педология в массовой школе первой ступени. Москва : Работник просвещения, 1925. 100 с.
- 42.Блонский П. П. Педология : учебник. Москва : Гос. учебно-пед. изд-во, 1934. 356 с.
- 43.Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Институт психологии РАН. Москва, 2004. 170 с.
- 44.Богущ А. М. Взаємозалежність свободи і відповідальності: погляд В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2005. № 6. С. 7–9.
- 45.Божович Л. И. Избр. психол. тр. : Проблемы формирования личности. Москва : Междунар. пед. акад., 1995. 212 с.
- 46.Бойко А. М. Еволюція взаємин Г. Г. Ващенко і А. С. Макаренка: ретроспектива і проекція на сучасність. *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 1. С. 88–98.
- 47.Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.
- 48.Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. *Гуманізація навчально-виховного*

- процесу* : зб. наук. праць. Слов'янск : СДПУ, 2012. Спецвипуск 8. Ч. I. С. 3–17.
49. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 15 с.
50. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2005. 324 с.
51. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
52. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Булат, 2000. 351 с.
53. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : уч. пос. для педвузов. Ростов-на-Дону : Творческий цент «Учитель», 1999. 560 с.
54. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії* / ред. В. О. Татенко. Київ : Либідь, 2006. С. 52–70.
55. Боно де Э. Искусство думать: латеральное мышление как способ решения сложных задач. Москва : Альпина Паблишер, 2015. 176 с.
56. Борисов В. Л. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи в Україні 1920–1933 рр. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Дніпропетровський національний університет. Дніпропетровськ, 2003. 20 с.
57. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников : дисс. в форме науч. доклада ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 1990. 77с.
58. Боришевський М. Й. Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 89–92.
59. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.

- 60.Боришевський М. Й., Галян І. М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності. Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 2001. 74 с.
- 61.Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография. Волгоград : Перемена, 2000. 225 с.
- 62.Бочекъ С. О станѣ горожанскихъ школъ на Пѣдк. Руси. *Подкарпатска Русь*. 1925. Рѣчник III. Ч. 2. С. 28–31.
- 63.Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
- 64.Буковина – її минуле і сучасне. Париж–Філадельфія–Детройт : Зелена Буковина, 1956. С. 712.
- 65.Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. Москва : Просвещение, 2007. 267 с.
- 66.Вайль П., Генис А. 60-е. Мир советского человека. Москва : АСТ, 2013. 432 с.
- 67.Вахтеровъ В. П. Основы новой педагогики. Москва : Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1913. Т. 1. 582 с.
- 68.Ващенко Г. Г. Виховання волі і характеру. Мюнхен : Накладом осередку СУМ-у ім. Л. Українки, 1957. Ч. 2. 270 с.
- 69.Ващенко Г. Г. Виховання любові до Батьківщини (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон : Видання КК СУМ у В.Британії, 1954. 40 с.
- 70.Ващенко Г. Г. Завдання національного виховання української молоді. *Твори*. Київ : Школяр; Фада ЛТД, 2003. Т. 5. С. 170–176.
- 71.Ващенко Г. Г. Конференція робітників установ соціального виховання закритого типу в м. Полтаві. *Шлях освіти*. 1926. № 2. С. 138–141.
- 72.Ващенко Г. Г. Педагогічна наука СРСР (яничар А. С. Макаренко – найбільший радянський педагог). *Визвольний шлях*. 1955. Ч. 6. С. 24–32; Ч. 8. С. 53–60; Ч. 9. С. 64–71; Ч.10. С.71–76.
- 73.Ващенко Г. Г. Проект системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен : Накладом Центрального Комітету СУМ, 1957. 48 с.

- 74.Ващенко Г. Г. Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема. *Визвольний шлях*. 1953. Ч.9 (72). С.26–30.
- 75.Ващенко Г. Г. Твори : у 6-ти т. Полтава : Полтав. вісн., 1994. Т. 1. Виховний ідеал. 191 с.
- 76.Ващенко Г. Г. Український ренесанс ХХ століття. Торонто : Вид-во «На варті», 1953. 80 с.
- 77.Ващенко Г. Г. Християнство та майбутнє людства. *Хвороби в галузі національної пам'яті*. Київ : Школяр; Фада ЛТД, 2000. Т.4. С. 270–295.
- 78.Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. Москва, 1906. 291 с.
- 79.Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (домъ свободного ребенка). изд. 2-е, исп. и доп. Москва : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К°, 1908. 149 с.
- 80.Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
- 81.Винниченко В. Нова заповідь : роман. Київ : Знання, 2011. 349 с.
- 82.Виховні технології / упоряд. : В. Варава, О. Зоц. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. 120 с.
- 83.Вихрущ А. В. Підготовка інтелектуальної еліти в гімназіях та ліцеях Галичини (історико-педагогічний аспект). *Гімназії та ліцеї: минуле, сучасне і майбутнє* : тези доп. наук.-практ. конф. Тернопіль, 1991. Ч. 1. С. 3–8.
- 84.Вишневський О. І. Г. Ващенко і А. Макаренко на роздоріжжі української педагогіки ХХ століття. *Педагогічна думка*. 2008. № 2. С. 3–5.
- 85.Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп. Київ : Знання, 2008. 566 с.
- 86.Вишневський О. І. Українська педагогіка на шляху до свободи. *Освіта*. 2014. № 33 (5624). Спецвипуск. 8 с.
- 87.Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.

- 88.Войтила К. Суб'єктність і «те, що не піддається редукції» в людині. *Досвід людської особи: нариси з філософської антропології*. Львів : Свічадо, 2000. С. 18–27.
- 89.Войтко В. И. Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса. *Вопросы психологии*. 1981. № 3. С. 69–78.
- 90.Волкова Е. Н. Субъектность: философско-психологический анализ. Нижний Новгород : НИРО, 1997. 178 с.
- 91.Волошин А. Бесіда голови Педагогічного Товариства на II загальному з'їзді. *Педагогічні твори*. Ужгород : ВАТ «Видавництво Закарпаття», 2007. С. 34–37.
- 92.Волошин А. Демократична шкільна система. До питання новелізації шкільних законів. *Педагогічні твори*. Ужгород : ВАТ «Видавництво Закарпаття», 2007. С. 37–42.
- 93.Волошин А. Наша задача. *Подкарпатська Русь*. 1925. Річник II. Ч. 1. С. 1–2.
- 94.Волошин А. О соціальному вихованню. Ужгород : Выдане пед. тов-ва Подкарп. Руси, 1924. Ч. 1. 52 с.
- 95.Волошин А. Про шкільне право будучої Української держави. *Науковий збірник Українського Вільного Університету в Празі*. Прага, 1942. Т. III. С. 100–113.
- 96.Волошин А. Яка праця чекає нас для піднесення освіти серед населення? *Свобода*. Ужгород, 1922. Ч. 53, 9 липня; Ч. 54, 16 липня; Ч. 55, 23 липня. URL : <http://izbornyk.org.ua/volosh/volosh06.htm>
- 97.Вопросы жизни. *Вопросы жизни (из трудов Н.И. Пирогова и В.Я. Данилевского)* / сост. О. М. Белецкая. Харьков : Форт, 2004. С. 10–39.
- 98.Вопросы нормальной и патологической педологии. Харьков : Изд-во укр. гос. психоневрологического института 1928. 231 с.
- 99.Ворон А. Студийна подорож до Чехії. *Подкарпатська Русь*. 1925. Річник. Ч. 2. С. 20–23.
100. Ворошук О. Д. Теорія і практика учнівського самоуправління в гімназіях Галичини (початок XX ст. – 1939 р.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01

- / Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 224 с.
101. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
 102. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
 103. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию. *Новые ценности образования*. 1996. № 6. С. 10–37.
 104. Галів М. Д. «Актуальність–неактуальність» вивчення творчості А. С. Макаренка. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4 (69). С. 40–50.
 105. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. Київ : Рад. шк., 1982. 133 с.
 106. Галузинський В., Масленнікова Н. Самовиховання та самоосвіта школярів. Київ : Рад. шк., 1969. 151 с.
 107. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно-важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2006. № 18. С. 212–216.
 108. Галущинський М. Національне виховання. *Учительське слово*. 1920. Ч. 4. С. 1–2.
 109. Галян І. М. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 402 с.
 110. Галян О. І. Вияв особистісних змін у способах самоствердження підлітків. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матеріалів III міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2006. С. 87–91.
 111. Галян О. І. Врахування змін особистісного та соціального розвитку у вихованні дітей різного віку. *Психологічні проблеми соціальної адаптації та правової реабілітації громадян* : зб. тез Круглого столу. Львів : ЛьвДУВС,

2007. С. 24–26.

112. Галян О. І. Вікові особливості дитини – основа вибору та реалізації виховних технологій. *Психологічні особливості ефективності виховних технологій* : монографія / за ред. М. В. Савчина. Дрогобич : «Коло», 2005. С. 52–73.
113. Галян О. І. Вплив монологічної та діалогічної парадигми на суб'єктну активність учасників навчально-виховного процесу. *Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні* : зб. матер. Другої міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : «Коло», 2005. С. 124–131.
114. Галян О. І. Генеза уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняній філософсько-педагогічній традиції (від часів Княжої доби до початку ХХ століття). *Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки* / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2015. № 28 (361). С. 75–81.
115. Галян О. І. Екстраполяція ідеї суб'єктності на особистість школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №4 (58). С.97–104.
116. Галян О. І. Зміст та особливості реалізації виховних технологій у підлітковому віці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 3. С. 125–132.
117. Галян О. І. Ідея суб'єктності особистості як предмет науково-педагогічного пошуку: категорійно-поняттєве поле дослідження. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»* / Редкол. : С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. К. : Міленіум, 2016. Вип. 233. С. 339–347.
118. Галян О. І. Ідея суб'єктності у вітчизняних особистісно-орієнтованих технологіях виховання (досвід 90-х років ХХ століття). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. праць / за ред. Т. Степанової. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 2 (57), травень. С. 126–132.

119. Галян О. І. Логіка генерування, розвитку та трансформації ідеї (на прикладі дослідження суб'єктності особистості школяра). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки* : науковий журнал / гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І.Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 60–66.
120. Галян О. І. Молодші школярі: вікові аспекти виховання : навчальний посібник. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2009. 70 с.
121. Галян О. І. Моніторинг суб'єктності школяра засобом психолого-педагогічної характеристики: історико-педагогічний аспект. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Випуск LXIX. Том 1. 2016. С. 12–17.
122. Галян О. І. Орієнтованість освітнього процесу на розвиток суб'єктності школяра як аспекту їх самоусвідомлення. *Гуманізм. Людина. Свідомість* : матер. 27-х міжнар. людинознавчих філософ. читань / ред. колегія : В. С. Возняк (голов. ред.), О. А. Ткаченко, В. В. Лімонченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. С. 129–131.
123. Галян О. І. Особистісний контекст виховної взаємодії. *Aktualne problemy w współczesnej nauki* : Zbiór raportów naukowych; 28.06.2013 – 30.06.2013. Warszawa : Wydawca : Sp.z.o.o. Diamond trading tour, 2013. Część 2. str. 55–59.
124. Галян О. І. Особистісний розвиток молодших школярів як основа реалізації виховних технологій. *Динаміка наукових досліджень '2004* : матер. III міжнар. наук.-практ. конференції. Т. 2. Психологія. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. С. 18–19.
125. Галян О. І. Особистісні зміни в юнацькому віці як чинник вибору стратегій виховної взаємодії. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матеріалів II міжнар. наук.-практ. конфер. (20–21 травня 2005 р.). Дрогобич – Львів, 2005. С. 178–185.

126. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності (до 100-річчя Київського педагогічного з'їзду). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 37. С. 84–94.
127. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 360 с.
128. Галян О. І. Особистість як цінність у практиці психологічної допомоги. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. 2007. № 9 (32). С. 30–32.
129. Галян О. І. Педагогіка суб'єктності особистості як методологічна основа сучасного освітнього процесу. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матер. III міжнар. наук.-практ. конфер. (06–07 квітня 2016 р., м. Суми)*. Т. 1. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 240–243.
130. Галян О. І. Педагогіка суб'єктності: методичні матеріали до семінарських занять та самостійної роботи студентів. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 100 с.
131. Галян О. І. Перспективність розробки ідеї суб'єктності школяра в умовах гуманітарної педагогічної парадигми. *ScienceRise: Pedagogical Education: науковий журнал*. 2017. № 12 (20). С. 27–31.
132. Галян О. І. Погляд на суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі А. С. Макаренка та Г. Г. Ващенко. *Історико-педагогічний альманах*. 2017. Вип. 2. С. 12–20.
133. Галян О. І. Погляди на суб'єктнісну сутність школяра у матеріалах Першого Українського Педагогічного Конгресу. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. 2016. № 5 (136). С. 50–55.
134. Галян О. І. Принцип суб'єктності особистості школяра у навчально-виховному процесі: теоретичне обґрунтування потреби запровадження.

- Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2017. Вип. 144. С. 343–347.
135. Галян О. І. Психологічний аналіз труднощів виховання дітей та молоді. *Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави : тези доповідей та повідомлень учасників міжнар. наук.-практ. конфер. (22 листопада 2013 р., м. Львів).* Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2013. С. 118–122.
 136. Галян О. І. Психологічні аспекти включеності юнаків у процес виховання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету.* Вип. 41. Рівне : РДГУ, 2008. С. 39–42.
 137. Галян О. І. Психологічні основи реалізації виховних технологій. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny.* Lublin, 2004. Т. XXIV. S. 279–288.
 138. Галян О. І. Психолого-педагогічна експертиза : тексти лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. 176 с.
 139. Галян О. І. Розвиток суб'єктності школяра як орієнтир фахової підготовки майбутнього педагога. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін.* Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. Випуск 2/34. С. 30–37.
 140. Галян О. І. Розвиток суб'єктності як чинник забезпечення позитивного психічного здоров'я. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез Всеукраїнської наук.-практ. конфер. (21 жовтня 2016 р., м. Львів) / упор. Н. М. Бамбурак.* Львів : ЛьвДУВС, 2016. С. 64–68.
 141. Галян О. І. Самодіяльність і самоактивність школяра як формовияв його суб'єктності (історичний аспект). *Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.* 2017. Вип. 6. С. 30–37.

142. Галян О. І. Самотворення особистості у контексті життєвого шляху людини. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матер. IV міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2007. С. 216–218.
143. Галян О. І. Соціально-психологічні детермінанти виховання особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2004. Т. VI. Вип. 2. С. 66–71.
144. Галян О. І. Специфіка інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. Вип. 6/38. С. 105–115.
145. Галян О. І. Суб'єктність особистості у педагогічному дискурсі ХХ століття: постановка проблеми. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (22), Issue : 45. С. 23–26.
146. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра в ракурсі педагогічного дискурсу кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конфер. (22–23 травня 2015 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 52–55.
147. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра у ціннісному вимірі: пошук педагогічних корелят. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (26–27 жовтня 2017 р., м. Дрогобич) / за заг. ред. М. М. Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. С. 61–65.
148. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* :

- науково-методичний журнал. 2015. № 1–2 (42–43). С. 58–63.
149. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра: новий орієнтир освіти чи традиція вітчизняної психопедагогіки? *Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект* : матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (3–4 червня 2016 р., м. Львів). Львів, 2016. С.45–49. (CD-диск).
 150. Галян О. І. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. *Психологія особистості* : науковий журнал. 2017. № 1 (8). С. 59–67.
 151. Галян О. І. Формування професійної компетентності педагога засобами навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності». *Молодь і ринок* : науково-педагогічний журнал. 2017. № 8 (151). С. 130–134.
 152. Галян О. І. Формування у майбутніх педагогів поняття про суб'єктність особистості школяра. *Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 жовтня 2016 р., м. Одеса). Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 11–12.
 153. Ганаба С. О. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики. Суми : ВТД «Університетська книга», 2015. 334 с.
 154. Гапон Н. П. Історіософські погляди Якіма Яреми в праці «Українська духовість у її культурно-історичних виявах». *Військово-науковий вісник Академії Сухопутних військ імені Петра Сагайдачного*. 2012. Вип. 18. С. 126–136.
 155. Герасимович І. Вчимося психології. *Учитель*. 1909. Ч. 14–15. С. 100–101.
 156. Герасимович І. Підручник у справах шкільних. Збірка шкільних законів і розпорядків враз із взірцями урядового діловодства і кореспонденції. Заставна : Руська Рада, 1914. 364 с.
 157. Герцюк Д. На шляху до першого Українського педагогічного конгресу у Львові: громадсько-педагогічні ініціативи в Галичині наприкінці XIX – у першій третині XX століття. *Другий український педагогічний конгрес* : зб. матер. конгресу. Львів : ТЗоВ Камула, 2006. С. 53–54.

158. Гиллер Ю. И. Социология самостоятельной личности : монография. Москва : Академический Проект; Гаудеамус, 2006. 224 с.
159. Гирич І. Б. Концептуальні проблеми історії України. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 224 с.
160. Гімназія «Інтелект» : офіційний сайт. URL : <http://intellect-school.kiev.ua/>
161. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / авт. кол. : В. И. Астахова, В. В. Астахов, Е. В. Астахова и др. ; под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. Харьков : Изд-во НУА, 2008. 396 с.
162. Гнеденко Б. В. Математическое образование. *Известия*. 1958. № 303. 21 декабря.
163. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ : ВІПОЛ, 2000. С. 81–107.
164. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 270.
165. Гончаров С. З., Попова Н. В. Креативность принципа субъектности в философии. *Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения РАН*. 2008. Вып. 8. С. 180–197.
166. Горностай П. П. Личность и роль: ролевой поход в социальной психологии личности : монография. Київ : Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
167. Горський В. С. Історія української філософії : курс лекцій. 3-тє вид. Київ : Наукова думка, 1997. 286 с.
168. Грицак Я. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX – XX століття. Київ : Генеза. 1996. 360 с.
169. Грушевский М. С. Очерк истории украинского народа. Киев : Лыбидь, 1990. 400 с.
170. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості. (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб.

- наук. пр. / Інститут проблем виховання АПН України ; О. В. Сухомлинська (ред. кол.). Київ : ВіРА Інсайт, 2001. 339 с.
171. Гусакова М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 4. С. 90–95.
 172. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
 173. Даниленко В. Один з 45-ти. В. Дурдуківський. *З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-ГПУ*. 1998. № 1/2. С. 253–262.
 174. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей. *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.)* : хрестоматія / упоряд. Л. Березівська. Київ : Науковий світ, 2003. С. 237–240.
 175. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). URL : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111-html?showall=&start=4>
 176. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / О.В. Сухомлинська та ін. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2013. 637 с.
 177. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. 3-те вид., виправл. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
 178. Дідух І. Я. Виховна теорія і практика українського скаутського руху на західноукраїнських землях у 1910-х – 1930-х рр. XX ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013. 19 с.
 179. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 67–75.
 180. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу XX століття (на матеріалі англомовних джерел) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2005. 36 с.

181. Дічек Н. П. Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). *Педагогіка та психологія*. 2015. № 4 (89). С. 70–81.
182. Діяльність Наркомосвіти УСРР за 1924 –1925 р. Харків : Держ. Вид-во України, 1926. 163 с.
183. Дмитренко Н. В. Міждисциплінарність у сучасній науці: методологічні аспекти. *Філософські проблеми гуманітарних наук* : зб. наук. пр. Київ, 2009. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11480.html>
184. До 130-річчя від дня народження Гендрихівської Антоніни Іванівни. *Педагогічний музей України*. URL : http://pmu.in.ua/nogroup/130_rokiv_gendrihivskaya/
185. Добренєкова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса: историко-социологические аспекты. Москва : Альфа-М, 2006. 335 с.
186. Довбня В. М. Філософія освіти Г. Ващенка в контексті сучасних соціокультурних трансформацій в Україні. *Філософія освіти*. 2014. № 1 (14). С. 270–283.
187. Доповіді делегатів IV з'їзду вчителів Української РСР (29.03.1977). *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8929. 297 с.
188. Дорошкевич О. Кілька слів про вчительські з'їзди. *Вільна українська школа*. 1917. № 1. С. 30–31.
189. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні : пер. з англ. Львів : Літопис, 2011. 544 с.
190. Дротенко В., Гуйда Ю. Феномен суб'єктності: методологічні рефлексії. *Духовність. Культура. Виклики сьогодення* : матер. Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю (м. Львів, 21-22 квітня 2017 р.). Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2017. С. 59–64.
191. Дусавицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения. *Вопросы психологии*. 1975. № 3. С. 92–102.

192. Дьяков С. І. Суб'єктність педагога. Психосемантичні моделі та технологія дослідження. Миколаїв : ММІРЛ, ВМУРЛ «Україна», 2008. 320 с.
193. Елькін Д. Г. Вплив колективу на процес сприймання. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*. Київ, 1928. Вип. 4. С. 55–62.
194. Ермолин А. Педагогика развитого тоталитаризма. Триумф и трагедия Макаренко. *Народное образование*. 2005. № 2. С. 152–163.
195. Есина О. Ю. Проблема эмпирического субъекта: от классической к постнеклассической рациональности : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2012. 16 с.
196. Євтух М. Б., Черкашина Т. В. Дослідження стану культурного фону суб'єктів педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2015. 124 с.
197. Єфремов С. О. Фрагменти з щоденника / передмова та публікація В. Шмельова. *Київська старовина*. 1992. № 1. С. 38–51.
198. Життя в Пласті. Основи пластового знання для української молоді / укл. О. Тисовський. Львів : Накладом Верховної Пластової Ради у Львові, 1921. 160 с.
199. Жосан О. Е. Викладання логіки і психології у радянській школі: маловідомі сторінки історії освіти. URL : <http://education-ua.org/ua/ekskurs/456-vikladannya-logiki-i-psikhologii-u-radyanskij-shkoli-malovidomi-storinki-istoriji-osviti>
200. Жуков С. М., Жукова Т. В. Історія психології. Київ : Кондор, 2009. 232 с.
201. Жулинський М. Г. Із забуття в безсмертя (Сторінки призабутої спадщини). Київ : Дніпро, 1990. 447 с.
202. Журавлева О. Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. Санкт-Петербург, 2013. 48 с.

203. З історії розвивального навчання: Центр психології і методики розвивального навчання. URL : http://centrro.at.ua/publ/z_istoriji_rozvivalnogo_navchannja/
204. З'їзд юнацьких спілок. *Вільна українська школа*. 1918–1919. № 2. С. 121.
205. Заболотский П. А. К вопросу о реформе средней школы. *Филологические записки*. 1904. № 1–6. С. 1–24.
206. Завгородня Т. К., Драпак О. Л., Козак Б. З. Перший Український Педагогічний З'їзд у Львові і питання розвитку теорії виховання. *Перший Український Педагогічний Конгрес і сучасність* : матер. міжвузівської наук.-практ. конференції. Івано-Франківськ : Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 1995. С. 21–23.
207. Задорожнюк И. Е., Обухова Н. Г. Психологические аспекты воспитания личности в современных условиях. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. № 2. С. 179–180.
208. Зайченко І. В. Педагогіка. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с. URL : http://pidruchniki.com/14361112/pedagogika/samodiyalni_grupi
209. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. 3-тє вид., переробл. та доп. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.
210. Закон про скасування Шкільної Округи, ухвалений Центральною Радою 28 грудня 1917 року. *Вільна українська школа*. 1917. № 5–6. С. 74–75.
211. Залужний О. С. Метод тестів у нашій школі. *Шлях освіти*. 1926. № 1. С. 64–65.
212. Залужний О. С. Методи вивчення дитячого колективу. Вступ до педагогіки колективу. Харків : Книгоспілка, 1926. 182 с.
213. Залужний Олександр Самійлович: педолог, педагог, науковець. *Педагогічний музей України*. URL : <http://pmu.in.ua/articles>
214. Залужный А. Задачи современного педагогического эксперимента. *Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки*. 1926. № 2. С. 138–149.
215. Збандуто С. Ф. Педагогіка. Київ : Рад. шк., 1965. 508 с.

216. Збірник декретів, постанов, наказів, розпоряджень по Народному комісаріату освіти. Харків : Всеукр. держ. вид-во, 1920. Вип. 1. 60 с.
217. Збірник праць Київської науково-дослідчої катедри педології. Київ : Київ-Друк, друкарня імені Леніна, 1930. Т. 1. 245 с.
218. Зеленецкий К. П. Опыт некоторого исследования теоретических вопросов. Кн. 1–4. Москва, 1835–1836.
219. Зеленогорский Ф. А. Самодеятельность как принцип в воспитании. *О методах исследования и доказательства*. Москва : РОССПЭН, 1998. 320 с.
220. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Париж : YMCA press, 1934. Ч. 1. Общие принципы. 258 с.
221. Зибачинський Орлан О. Воля до свободи. Думки про світ, людину й абсолют. Сідней – Париж : Вид-во «Українське слово», 1988. 144 с. ЦДАЗУ (Центр. держ. архів заруб. українці).
222. Зильберштейн А. И. Дальтонская система. *Шлях освіти*. 1923. № 9–10. С. 154–170.
223. Зильберштейн А. И. Некоторые вопросы управления познавательной деятельностью учащихся при решении ими проблемных задач. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников* : научное издание ; Казанский гос. пед. ин-т. Казань, 1972. С. 37–40.
224. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін : монографія. Київ : Інститут соціології НАН України, 2004. 400 с.
225. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. *Психологический журнал*. 2003. № 2. Т. 24. С. 95–106.
226. Зубова Д. А. Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2011. URL : <http://www.dissercat.com/content/fenomen-subektnosti-v-prostranstve-sovremennoi-filosofskoi-refleksii>
227. Зязюн І. А. Моєму колезі – молодому вчителю (Умови досягнення радості пед. творчості). *Початкова школа*. 1981. № 10. С. 3–7.

228. Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1989. 47 с.
229. Иваненко А. А. Принципы построения философии образования И.Г. Фихте. URL : http://www.smyrnyh.com/?page_id=444
230. Игнатъев П. Н. Очерк о русской школе / публ. по машинопис. тексту ; предисл. и подгот. В. А. Владыкиной. *Педагогика*. 2000. № 2. С. 52–59. URL : <http://www.intellect-invest.org.ua>
231. Изучение учащихся в процессе их воспитания и обучения / под ред. И.А. Каирова. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. 239 с.
232. Ильин А. Н. Субъект в пространстве философии постмодернизма. *Знание. Понимание. Умение* : электр. журнал. 2010. № 1. URL : http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin_Subject/
233. Кабурлицький І. І. Літній спомин. Оповідання. *Буковина*. 1901. Ч. 49–50. С. 3.
234. Кабурлицький І. І. Народний учитель – а військова служба. *Каменярі*. 1911. Ч. 22. С. 1.
235. Кагаров Е. Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. Москва : Работник Просвещения, 1928. 276 с.
236. Как построить свое «Я» / под ред. В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1991. 136 с.
237. Калачев А. В. Проект школьной реформы П. Н. Игнатъева: курс на демократизацию образования. *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества* : матер. Шестой нац. научн. конфер. (11 ноября 2010 г., г. Москва) / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. Москва : АСОУ, 2010. С. 56–60. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 31).
238. Кант И. Критика чистого разума. Москва : Наука, 1998. 1058 с.
239. Кант И. Сочинения. В 6-ти т. Москва : Мысль, 1964. Т. 2. 511 с.
240. Канюк С. Дидактика, доповнена «Основами логіки» : Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. Чернівці : Руська Рада, 1911. 118 с.

241. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. 512 с.
242. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії*. Київ : Либідь, 2006. С. 157–177.
243. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і переробл. Київ : Вища шк., 2005. 343 с.
244. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. 300 с.
245. Кемінь В. П. Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 рр.). Київ : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1997. 234 с.
246. Кемінь Г. М. Теорія і практика «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX століття). Дрогобич : Коло, 2004. 124 с.
247. Килпатрик У. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. Москва : Работник просвещения, 1930. 35 с.
248. Кирда А. Г. Дослідження тенденцій розвитку цілей освіти в Україні. *Вісник НАУ*. 2006. №1. С. 240–243.
249. Киричук О. В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу. *Рідна школа*. 2000. № 10. С. 3–9.
250. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. Київ : Рад. шк., 1983. 136 с.
251. Клин Б. Национальное воспитание Берлин : Б.в., 1923. 36 с.
252. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности : монография. Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.
253. Ключев И. Граф П. Н. Игнатьев и наше народное образование. *Вестник воспитания*. 1917. № 2. С. 56–99.

254. Кобрій О. М. Формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. 276 с.
255. Коваленко О. Макаренко: Свій серед чужих, чужий серед своїх? (Видатний педагог створив... демократичну республіку в тоталітарній країні). *Освіта України*. 2012. 18 червня. № 25 (1294). С. 16.
256. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
257. Кодлюк Я. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 6–9.
258. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ. *Человек и образование*. 2015. № 1 (42). С. 63–67.
259. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 43–48.
260. Коляда Н. М. Виникнення дитячого руху в Україні як самодіяльного соціально-педагогічного явища (перші десятиліття ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 75–83.
261. Кондратьєва С. В., Роздобудько В. М. Основи індивідуального підходу до учня. Київ : Знання, 1975. 46 с.
262. Конопкин О. А. Феномен субъектности в психологии личности. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 148–150.
263. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 года). Москва : Изд-во Моск. пед. ин-та, 1956. 247 с.
264. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції. Київ : Школяр, 1997. 151 с.
265. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова спільного засідання колегії Міністерства освіти і науки й Президії АПН

- України від 22 листопада 2001 р. № 12/5-2. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/?list=2
266. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі. *Рідна школа*. 1993. № 8. С. 53–61.
267. Концепція середньої загальноосвітньої школи в Україні (1991). URL : <http://www.info-library.com.ua/books-text-562.html>
268. Концепція сучасного українського виховання : проект. *Освіта*. 1996. № 50 (18 вересня). С. 4–5.
269. Копнин П. В. Логические основы науки. Київ : Наукова думка, 1968. 284 с.
270. Кораблев С. Луганск готовится учить детей XXI века. URL : http://gazeta.zn.ua/EDUCATION/lugansk_gotovitsya_uchit_detey_hhi_veka.html
271. Кордуба М. Наука історії рідного краю в буковинських народних школах. *Bukowiner Schule*. 1905. № 4. С. 208–212.
272. Кордуба М. Українські підручники в середніх школах на Буковині. *Наша школа*. 1909. Кн. III–IV. С. 91–97.
273. Корнилов К. Н. О преподавании психологии в средней школе. *Советская школа*. 1943. № 8–9. С. 17–19.
274. Коротяев Б. И. Педагогика на распутье (научно-публицистические заметки). Славянск , 1996. 158 с.
275. Коротяев Б. И. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении. *Советская педагогика*. 1972. № 4. С. 141.
276. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. Москва : Просвещение, 1980. 120 с.
277. Коротяев Б. И. Школа преодоления и самосозидания. Киев : Знание, 1999. 187 с.
278. Костомаров Н. И. Земские соборы: исторические монографии и исследования. Москва : Чарли, 1995. 640 с.
279. Костюк Г. С. Актуальные вопросы формирования личности ребенка. *Советская педагогика*. 1949. № 11. С. 73–101.

280. Костюк Г. С. Вопросы психологии понимания. *Советская педагогика*. 1948. № 8. С. 105–108.
281. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи. *Радянська школа*. 1956. № 11. С. 21–30.
282. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. Н. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
283. Костюк Г. С. Навчання і розумовий розвиток учнів. *Радянська школа*. 1963. № 2. С. 17–25.
284. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии* / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1969. С. 118–152.
285. Костюк Г. С. Про психологічні основи оптимізації шкільного навчання. *Радянська школа*. 1972. №3. С.4–16.
286. Костюк Г. С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. *Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології*. Київ : Рад. шк., 1941. Т. 2 : Психологія. С. 3–35.
287. Костюк Г. С. Психологічні питання поліпшення якості уроку. *Психологічні умови поліпшення якості уроку* : зб. статей / за ред. Г. С. Костюка, І. О. Синиці. Київ : Рад.шк., 1959. С. 3–17.
288. Костюк Г. С. Психологія в середній школі : методичні вказівки. Київ : Рад. шк., 1948. 81 с.
289. Кремень В. Підняти освіту не можна, не піднявши авторитет учителя. *Освіта України*. 1998. № 26 (24 червня). С. 5.
290. Кремень В. Г. Психолого-педагогічна наука в ідеологічній протекції. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія* : матер. методологічного семінару АПН України. Київ : Гнозис, 1998. С. 3–6.
291. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер. *Экзистенциальный анализ* : бюллетень. 2009. № 1. С. 31–46.
292. Крилов І. Система освіти в Україні (1917–1930). Мюнхен, 1956. 96 с. ЦДАЗУ (Центр. держ. архів заруб. українці).

293. Кримський А. Ю. Твори : у 5-ти т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 5. Кн. 1. Листи. 547 с.
294. Крымец Л. Определяющие основания философских идей П. Д. Юркевича и К. Д. Ушинского в контексте формирования философии образования XIX века. *Філософія освіти*. 2013. № 2 (13). С. 371–378.
295. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, МакДен, 2012. 410 с.
296. Кузікова С. Б., Федорова Є. В. Рефлексивні технології у дискурсі самотворення особистості. URL : http://www.pj.kherson.ua/file/psychology_01/ukr/9.pdf
297. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск : Изд-во ХК ИПППК ПК, 2001. 152 с.
298. Кузь О. М. Репрезентації суб'єктності в постсучасності : монографія. Харків : ФОП Лібуркіна Л. М. : ІНЖЕК, 2010. 312 с.
299. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів. *Шлях виховання і навчання*. 1930. Ч. 7. С. 204.
300. Кумель Л. Образование в эпоху Хрущева : «оттепель» в педагогике? *Неприкосновенный запас*. 2003. № 2 (28). URL : <http://magazines.russ.ru/nz/2003/2/kumel.html>
301. Кучерявец В. Г. До питання про технологію самотворення себе як особистості (на матеріалі книги-самопрезентації І. А. Зязюна «Педагогіка добра: ідеали і реалії»). URL : file:///C:/Users/SDR/Downloads/Ltkp_2008_43_37.pdf
302. Кучинська І. О. Розвиток ідеї громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2012. 39 с.

303. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі. *Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 7–10.
304. Лазурский А. Ф. Об естественном эксперименте. *Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике*. С.-Петербург : Издание бюро съезда, 1911. С. 142–152.
305. Лай В. А. Школа дѣйствія. Реформа школы сообразно требованіямъ природы и культуры. С.-Петербургъ : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1914. 213 с. (V).
306. Лай В. А. Экспериментальная педагогика / пер. Є. И. Воскресенской ; под ред. В. Є. Игнатъева. *Вопросы педагогической психологии*. Москва : Типографія т-ва И.Д. Сытина, 1912. Вып. 2. 235 с.
307. Левківський М. В. Відповідальність особистості у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ–Житомир : Вид. центр ЖДУ, 2004. Кн. II. С. 80–84.
308. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця : Нова книга, 2002. 512 с.
309. Лейбниц Г. В. Сочинения : у 4-х т. / ред., авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов. Москва : Мысль, 1989. Т. 4. С. 325.
310. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
311. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 3–28.
312. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1999. № 2. С. 7–11.
313. Литвин А. Андроник Степович. К вопросу о положении частной средней школы. Вступна стаття. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. № 2. URL : <http://ipa.udpu.org.ua/article/view/15400/13231>
314. Литвинов В. Ренесансний гуманізм в Україні. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2000. 472 с.

315. Лихачов Б. Т. Педагогика : курс лекций / под. ред. В. А. Сластенина. Москва : Владос, 2010. 647 с.
316. Лихачов Б. Т. Педагогика : курс лекций. 4-е изд., перераб.и доп. Москва : Юрайт-М, 2001. 607 с.
317. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 304 с.
318. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. *Стратегії підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до роботи з дітьми в сучасному освітньому просторі* : кол. моногр. / ред. Г. О. Лопатіна. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. С. 46–83.
319. Ліннік О. О. Формування суб'єктної позиції майбутнього педагога. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2. С. 24–28.
320. Лодий П. Д. Логические наставления, руководствующие к познанию и различению истинного от ложного. В пользу студентов Санктпетербургскаго педагогическаго института, Сочиненныя онаго института ординарным профессором, словесных искусств и философии доктором, коллежским советником Петром Лодием. С.-Петербургъ, 1815. URL : <http://raceja.narod.ru/lodiy/logicheskiya-nastavleniya.html>
321. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : спецкурс із дидактики. Харків : Основа, 1990. 89 с.
322. Локк Д. Сочинения : в 3-х т. Москва : Мысль, 1985. Т. 1. 621 с.
323. Лубенець Т. Педагогическія бесѣды. Изд. 2-е, доп. и перераб. С.-Петербургъ : Изданіе книжнаго магазина П. В. Луковникова, 1913. 580 с.
324. Лук'янець В. С., Кравченко О. М., Озадовська Л. В. Сучасний науковий дискурс: оновлення методологічної культури : монографія. Київ : ВІПОЛ, 2000. 304 с.
325. Макаренко А. С. Очерк работы Полтавской колонии им. М. Горького. 5 лет работы с детьми-правонарушителями : сб. статей работников

- полтавских учреждений для правонарушителей / под ред. Г. Г. Ващенко. Полтава, 1925. С. 31–49.
326. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 368 с.
327. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1986. Т. 7. 320 с.
328. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 400 с.
329. Макарушка О. Творча школа. *Рідна школа*. 1927. Рік 1. Ч. 1. С. 3–4.
330. Макарчук І. О. Рефлексивний потенціал освітньої парадигми. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. Вип. 2. С. 77–80.
331. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
332. Мамонов М. А. На уроці учень повинен працювати. *Радянська школа*. 1955. № 1. С. 32–36.
333. Мамонтов Я. А. Право держави і право дитини. *Соціальне виховання*. 1922. № 1. С. 34–42.
334. Маркозова О. О. Самостійність людини як основна передумова досягнення життєвого успіху. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2013. № 4 (18). URL : file:///C:/Users/SDR/Downloads/Vnyua_2013_4_19.pdf
335. Маркузе Г. Разум и революция. Гегель и становление социальной теории. Санкт-Петербург : «Владимир Даль», 2000. 541 с.
336. Мармуров В. В., Давидов П. Г. Духовність як основа розвитку особистості у вітчизняних педагогічних етико-аксіологічних концепціях. *Філософські науки : зб. наук. праць*. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. Випуск II. С. 93–100.
337. Матеріали до II і III Всеукраїнської наради по освіті (10.03.1920 – 02.06.1923). *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 1. Спр. 937. 236 арк.

338. Матеріали по організації єдиної трудової школи України. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 1. Спр. 388. Арк. 115–117.
339. Матеріали щодо уніфікації системи народної освіти (25.09.1928 – 7.02.1929). *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 8. Спр. 525. 210 арк.
340. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва : Педагогика, 1988. 192 с.
341. Медушевская О. М. Теория и методология когнитивной истории. Москва : РГГУ, 2008. 358 с.
342. Мещеряков Д. С. Рівні розвитку суб'єктності. URL : <http://www.newlearning.org.ua>
343. Міхно О. П. Педагогічний портрет вихованця колегії Павла Галагана початку ХХ століття (за матеріалами кондуїтних списків). *Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (22 жовтня 2015 р., м. Київ). Київ : Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, 2015. С. 93–101.
344. Міхно О. П. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як передумова реалізації індивідуального підходу у вітчизняній школі 1940 – 1980-х років: джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічний альманах*. 2015. № 1. С. 56–64.
345. Міхно О. П. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як складова диференціації навчально-виховного процесу вітчизняної школи (40–80-ті рр. ХХ ст.). *Педагогіка і психологія*. 2015. № 3. С. 64–74.
346. Монахова Л. Ю. Актуальные исследования реализации гуманитарной парадигмы в современном образовании. *Человек и образование*. 2014. № 1 (38). С. 181–186.
347. Морозов В. В. Філософія педагогічного дискурсу : монографія. Київ : МП «Лєся», 2014. 400 с.

348. Мостовий А. Дальтон-план в світлі наших прагнень. *Шлях освіти*. 1924. № 7. С. 66–77.
349. Музиченко О. Ф. Проблема комплексності в Німеччині і у нас. *Шлях освіти*. 1924. № 4–5. С. 68–106.
350. Музиченко О. Ф. Реформа школи чи шкільна реформація? *Вільна українська школа*. 1918–1919. № 4. С. 201–207.
351. Музиченко О. Ф. Реформа школи чи шкільна реформація? *Вільна українська школа*. 1918–1919. № 6–7. С. 1–10.
352. Музыченко А. Комплексность и комплексная программа в старших группах семилетки. *Радянська школа*. 1925. № 1. С. 41–61.
353. Музыченко А. Монизм и школа. *Русская школа*. 1908. Т. 4. С. 3–30.
354. Музыченко А. Отчетъ о спеціальныхъ занятіяхъ педагогикой въ заграничной командировкѣ (1906–1908 г.). Нѣжинъ : Типо-лит. насл. В. К. Меленевскаго, 1909. 67 с.
355. Музыченко А. Что такое педагогика и чему она учить? : Оттискъ изъ IX тома «Народной Энциклопедіи» Харьк. Общ. Грам. Москва, 1912. С. 134–181.
356. Музыченко А. Ф. Культура народа, мировоззрение ребенка и комплексность. *Радянська школа* (бывш. Освіта Донбаса). 1928. № 7/8. С. 3–16.
357. Музыченко А. Ф. На пути к демократизации школы (из отчета профессорского стипендиата). *Русская школа*. 1907. № 7–8. С. 1–22.
358. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменологія развития, детство, отрочество. 4-е изд. Москва : Академия, 1999. 456 с.
359. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/1953 н. р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1344. 2 арк.
360. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1957/1958 н. р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2348. 7 арк.

361. Нагорна Л. П. Історична культура: концепт, інформаційний ресурс, рефлексивний потенціал / НАН України. Інститут політичних та етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. Київ : ІПІННД, 2014. 382 с.
362. Найчук А. В. Філософсько-педагогічна думка України в контексті світової: цивілізаційна взаємодія : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 21 с.
363. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.) : посібник / за заг. ред. Н. П. Дічек. Київ : Педагогічна думка, 2017. 768 с.
364. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів України (кінець XIX – XX ст.) / за ред. : О. В. Сухомлинської, В. С. Курила. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. 444 с.
365. Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Заповіт, 1996. 304 с
366. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347. URL : rada.gov.ua.
367. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
368. Невмержицька О. В. Аксіологічні виміри вітчизняного освітнього простору: історичний аспект : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 490 с.
369. Нестеренко Г. О. Проблема самореалізації особистості в контексті синергетичної парадигми. *Грані : науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах*. Дніпропетровськ, 2000. № 5 (13). С. 51–57.
370. Нечаевъ А. П. Современная экспериментальная психология въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія. Петроградъ : Типографія П. П. Сойкина, 1917. 284 с.
371. Никитин В. А. Социокультурные изменения, определяющие новые задачи исследования образования. URL : <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/mat/22>

372. Ничипоренко И. И. Письмо А. И. Степовичу (6 сентября 1903 г., г. Киев). *Національна наукова б-ка ім. В. І. Вернадського. Інститут рукопису*. Ф. 179. Спр. 700. 5 арк.
373. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczya>
374. Новгородцев П. И. Об историческом и философском изучении идей. *Вопросы философии и психологии*. Москва, 1900. год XI, кн. IV (54). С. 658–685.
375. Новиков С. Г. А. С. Макаренко: марксизм и советский воспитательный проект 1920-1930-х годов. *Историко-педагогический журнал*. 2011. № 1. С. 130–137.
376. Нові державні гімназії. *Вільна українська школа*. 1918. № 10. С. 359.
377. Новоміська С. Ю. Виховання у дітей інтересу до навчання. *Радянська школа*. 1950. № 5. С. 28–33.
378. О мерах по улучшению работы комсомола в школах : Постановление XII Пленума ЦК ВЛКСМ (март 1944 г.). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.)* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 283–287.
379. О начальной и средней школе : постановление ЦК ВКП(б) (25 августа 1931 г.). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.)* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 156–160.
380. О педологических извращениях в системе Наркомпросов : Постановление ЦК ВКП (б). *Правда*. 1936. 5 июля.
381. О преподавании логики и психологии в средней школе : решение ЦК ВКП(б) (4 декабря 1946 г.). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.)* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 184–185.

382. О работе комсомола в начальной и средней школе : постановление X Пленума ЦК ВЛКСМ (10 января 1940 г.). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.)* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 281–283.
383. Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе : постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) 3 сентября 1935 г. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.)* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 170–172.
384. Об Уставе средней общеобразовательной школы : Постановление Совета Министров СССР от 08.09.1970 № 749. URL : http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/official_documents/Postanovleni_e_Ob_ustave_SOCH_1970.pdf
385. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : постановление ЦК ВКП(б) (25 августа 1932 г.) *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.)* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 161–164.
386. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов (1917–1973 гг.)* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 161–164.
387. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : кол. монография / под ред. О. А. Базалука. Киев : Кондор, 2011. Т. 1. 328 с.
388. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 1995. 216 с.

389. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. Москва : ТЦ «Сфера», 2000. 448 с.
390. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читань в Українським Народнім Університеті. Київ : Вид-во Книгарні Є. Череповського, 1918. 271 с.
391. Огієнко Іван (митрополит Іларіон). Рятуння України / упоряд. М. С. Тимошик. Київ : Наша культура і наука, 2005. 464 с.
392. Огнев'юк В. О. Осягнення освіти: підсумки ХХ століття. Київ : Навчальна книга, 2003. 111 с.
393. Огородник І. В., Русин М. Ю. Українська філософія в іменах / за ред. М. Ф. Тарасенка. Київ : Либідь, 1997. 328 с.
394. Ольховая Т. А. Педагогический аспект проблемы развития субъектности. *Вопросы гуманитарных наук*. 2005. № 2 (17). С. 233–237.
395. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.
396. Онищук В. Активізація навчання старшокласників. Київ : Рад. шк., 1978. 128 с.
397. Онкович Г., Андрущенко В., Бойченко М. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти / гол. редкол. : В. Г. Кремень ; АПН України. Київ, 2007. 332 с.
398. Опанасюк Г. О. Виховання гуманної особистості школяра в педагогічній спадщині Івана Огієнка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1996. 24 с.
399. Орлов А. Б., Радзиховский Л. А. Психологические аспекты воспитания учителя. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол). *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 110–111.
400. Освітня хроніка на сторінках періодичних видань 1917–1920 рр. (з фондів Педагогічного музею України). *Педагогічний музей України* / укл. : В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська. Київ : ПМУ, 1917. 182 с.

401. Осмина Е. В. Психология субъектополагающего взаимодействия : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Институт педагогики и психологии профессионального образования РАН. Казань, 2012. 336 с.
402. Основні документи про школу : збірник-довідник / упоряд. Є.С. Березняк. Київ : Рад. шк., 1973. 359 с.
403. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы : Постановление Верховного Совета СССР от 12.04.1984 г. URL : http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/official_documents/Postanovl_O_reforme_school_1984.pdf
404. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір : монографія / за ред. І. Г. Титова. Київ : Академія, 2015. 152 с.
405. Останинъ Н. Факторы дѣтскаго счастья. Педагогическіе очерки. Одесса : Тип. Акціонернаго Южно-Рускаго Печатнаго Дѣла, 1901. 248 с.
406. Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) : коллективная монография. Москва : Новое литературное обозрение, 2015. 720 с.
407. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Концев XIX – начало XX века / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Панчина. Москва : Педагогика, 1991. 448 с.
408. Панасенко Е. А. Моделі експериментів у педагогічній психології та педології в Україні у 20–30-ті рр. XX ст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2016. № 1. С. 152–159.
409. Пантюк М. П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 398 с.
410. Панфілов О. Ю., Савченко О. О. Суб'єктність як парадигмальна особливість сучасного освітнього процесу. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія* : зб. наук. праць. Харків : Право, 2011. С. 40–47.

411. Парадиський О. Дальтон-план і комплекси. *Шлях освіти*. 1925. № 9. С. 117–133.
412. Пастух Б. Борис Грінченко – безкомпромісний лицар національної ідеї. Луганськ : Книжковий світ, 2006. 200 с.
413. Патаки Ф., Хиллиг Г. Самоутверждение или конформизм? К вопросу идейно-политического становления А. С. Макаренка. Марбург, 1987. 75 с.
414. Педагогика : учеб. пособие для ф-тов повышения квалификации преподавателей / под ред. А. П. Кондратюка. Київ : Вища школа, 1976. 375 с.
415. Педагогіка : навч. посіб. / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Вища школа, 1986. 543 с.
416. Педагогічний пошук / упоряд. І. М. Баженова. Київ : Рад. шк., 1988. 496 с.
417. Педология : учеб. / под ред. А. Б. Залкинда. Москва : Гос. уч. пед. из-во, 1934. 231 с.
418. Педологія : підруч. для педагогічних інститутів / за ред. О. С. Залужного. Харків : Рад. шк., 1933. 332 с.
419. Педологія : підруч. для педагогічних технікумів / за ред. Г. С. Костюка. Харків–Київ : Рад. шк., 1933. 294 с.
420. Пелипенко А. А. Двойная субъектность истории. URL : <http://apelipenko.ru>
421. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.) : монографія. Чернівці : Рута, 2002. 520 с.
422. Перша українська гімназія імені Т. Шевченка в Києві. *Вільна українська школа*. 1917. № 2. С. 113–115.
423. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. 2-е вид., доп. Львів : СПОЛОМ, 2005. 244 с.
424. Петренко О. Б. Педагогіка діалогу В. О. Сухомлинського як умова виховання толерантності особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 46. С. 98–102.
425. Петренко О. Б. Постнекласична парадигма освіти й виховання : теоретичний аналіз. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 40–49.

426. Петренко О. Б. Трансформація системи освіти й виховання : модернізація, реформування, інновація чи історико-педагогічна реконструкція. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 2. С. 54–63.
427. Петров В. Українські культурні діячі Української РСР 1920 – 1940. Нью-Йорк : Вид-во «Пролог», 1959. 79 с. *ЦДАЗУ* (Центр. держ. архів заруб. українці).
428. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология : учеб. пособие. Москва : Академия, 2001. 496 с.
429. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 509 с.
430. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 17–31.
431. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 3. С. 100–109.
432. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / Інститут педагогічних інновацій РАО. Москва, 1993. 76 с.
433. Петръ В. И. О задачахъ средней школы. Київ : Типографія И. И. Горбунова, 1900. 8 с.
434. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 360 с.
435. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 304 с.
436. Пласт. Ужгород : Тиса, 1923. С. 7–9.
437. Пластовий співанок / збір. Б. Дуб. Ужгород : Ватра, 1928. 72 с.
438. Положення про досвідні станції Головсоцвиху при Наркомпросі УСРР на плани і місячні звіти про роботу відділів Головсоцвиху. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1599. 124 арк.

439. Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів : дод. до наказу Міністерства освіти УРСР № 164 від 21.05.1986 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1986. № 13. С. 4–21.
440. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. Москва : Новая школа, 2004. 304 с.
441. Полянский А. Трудова школа и поступовый учитель. *Учитель. Прил. «Урядового Вѣстника шк. оддѣла цив. управы Подк. Руси»*. 1926. № 1–3. С. 25–28.
442. Польське педагогічне товариство (1868–1939 рр.). *ЦДІА України* (Центр. держ. істор. архів України, м. Львів). Ф. 445. Оп. 1. 20 арк.
443. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика. Санкт-Петербург : НОУ «Экспресс», 2005. 321 с.
444. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 530 с.
445. Попович О. Наука мови в школі народній. *Bukowiner Schule*. 1905. № 1. С. 9–17.
446. Поскрипко А. М. Педагогічне керівництво самостійною роботою учнів. *Радянська школа*. 1957. № 8. С. 64.
447. Постанова колегії Міністерства освіти УРСР і президії Республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ від 10 березня 1988 р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 9347. Арк. 5–11.
448. Правила для учнів середньої загальноосвітньої школи Української РСР від 11.10.1972 р. *Основні документи про школу* / упоряд.-сост. Є. С. Березняк. Київ : Рад. шк., 1982. С. 297–298.
449. Прибора Т. О. Розвиток ідеї самоврядування учнів у педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01

- / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2009. 20 с.
450. Про вивчення індивідуальних особливостей учнів : Рішення колегії від 19.04.1971 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1971. № 12. С. 12–13.
451. Про затвердження Інструкції про організацію та діяльність гімназії, Інструкції про організацію та діяльність ліцею : Наказ Міністерства освіти України від 20.07.1995 № 217. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0007-96>
452. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР : Постанова КП України і РМ Української РСР від 8 грудня 1966 р. № 900. URL : <http://www.uazakon.com/document/tpart21/isx21550.htm>.
453. Про народну освіту : Закон УРСР від 28.06.1974 № 2778-VIII. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html
454. Про організацію факультативних занять учнів 7–10 класів загальноосвітніх шкіл в УРСР у 1967/68 навчальному році : Постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР. *Радянська школа*. 1966. № 8. С. 20–22.
455. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
456. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) (18 грудня 2006 року). URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
457. Про підсумки застосування психолого-педагогічної системи «Розвивальне навчання» (Ельконіна Д. Б., Давидова В. В. та інших) у загальноосвітніх навчальних закладах України : Наказ МОН України від 24.07.2001 р. № 552. URL : http://centro.at.ua/publ/oficijni_dokumenti/nakaz_mon_ukrajini_552_vid_24072001_roku/4-1-0-23
458. Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи : Постанова ЦК Компартії

- України і Ради Міністрів Української РСР від 10.07.1984 р. № 281. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html
459. Про проведення загального навчання : Постанова ВУЦВК і РНК УРСР від 30 липня 1924 р. *Культурне будівництво в Українській РСР 1917–1927 рр.* : зб. документів і матеріалів / упоряд. : В. М. Волковинський, П. С. Гончарук, А. Д. Гришин та ін. Київ : Наукова думка, 1979. С. 340.
460. Про реформу загальноосвітньої і професійної школи : зб. документів і матеріалів. Київ : Рад. шк., 1984. 110 с.
461. Про шкільну мережу загального навчання : Постанова Ради Народних Комісарів УРСР від 25 листопада 1924 р. *Культурне будівництво в Українській РСР 1917–1927 рр.* : зб. документів і матеріалів / упоряд. : В. М. Волковинський, П. С. Гончарук, А. Д. Гришин та ін. Київ : Наукова думка, 1979. С. 344–345.
462. Проблемы методологии системного исследования / ред. И. В. Блауберг и др. Москва : Мысль, 1970. 455 с.
463. Програма школи – на широке обговорення. *Виробнича думка : тиж. дод. до газ. «Народний учитель»*. 1929. №. 4/5. С. 1.
464. Проект положення про Єдину трудову школу УСРР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 1. Спр. 385. 14 арк.
465. Прокопенко Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект. URL : <http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02%282%29/Prokopenko>
466. Промова посла А. Волошина дня 7.VII.1929 на з'їзді руської молоді. *Свобода*. Ужгород, 1929. Ч. 29, 18 липня. С. 2; Ч. 30, 25 липня. С. 2–3. URL : <http://litopys.org.ua/volosh/volosh10.htm>
467. Проскура О. В. Януш Корчак та Яків Резнік: досвід самопроекування. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Вип. 9. Т. 2. С. 156–185.
468. Протоколи засідань Колегії Наркомосу УСРР (1922) ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1619. 208 арк.

469. Протоколы общего собрания подкарпатских русских радъ и первых 5-ти заседаний Центральной Русской Народной Рады. Ужгородъ : Печатано въ книгопечатню акціонного товариства «УНІО», 1919. 17 с.
470. Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи. *Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки*. Харків : Державне видавництво України, 1925. № 1. С. 7–17.
471. Проц М. О. Теорія і практика розвитку авторської школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2015. 363 с.
472. Психологическая наука в России ХХ столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 576 с.
473. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И. В. Дубровиной. Москва : «Академия», 1995. 123 с.
474. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : монографія / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ : ІЗІН, 1998. 192 с.
475. Радченко Е. В., Ранг К. А. Понимание субъектности в философии и языкознании. *Вестник ЮУрГУ*. 2012. № 2. С. 74–78.
476. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учебное пособие / Е. Н. Волкова и др. Нижний Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.
477. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах : монография / Ф. Г. Мухаметзянова и др. Казань : Изд. центр «ТИСБИ», 2016. 252 с.
478. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 41 с.

479. Ратальський В. Найновіший напрям в науці виховання. *Учитель*. 1905. Ч. 1. С. 30–33.
480. Реєнт О. П. Історичні події в Україні XIX – початку XX ст.: сучасний дослідницький інтерес. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2003. № 6. С. 7–12.
481. Резолюції II Всеукраїнського учительського з'їзду в Києві. *Вільна українська школа*. 1917. № 1. С. 32–35.
482. Репина Н. И. Генезис идей сотрудничества в истории отечественной педагогики середины XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2004. 178 с.
483. Резнік Я. Б. Комплексне навчання (З досвіду дитячого дому). *Радянська освіта*. 1923. Ч 2. С. 34–44.
484. Резнік Я. Б. Організація освітньої праці (З книги : До нової школи). *Радянська освіта*. 1924. № 7. С. 27–31.
485. Риккерт Г. Философия жизни : пер. с нем. Київ : «Ника-центр», 1998. 512 с.
486. Роджерс К. Свобода вчитися для вісімдесятих років (фрагменти з книги). *Психологічні аспекти гуманізації освіти* : книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. Київ–Рівне, 1996. С. 107–125.
487. Розпорядження по народній освіті УСРР (10 січня – 27 грудня 1927 р.) *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 7. Спр. 239. 239 арк.
488. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. Дніпропетровськ : Промінь, 2000. 160 с.
489. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність. Дніпропетровськ : Промінь, 2001. 178 с.
490. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. Москва : Аспект Пресс, 1999. 429 с.

491. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
492. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Ученые записки Высшей школы Одессы*. 1922. Т. 2. С. 148–154.
493. Русаков А. Решение неразрешимого. Владимир Репкин. *Эпоха великих открытий в школе 90-х годов*. URL : <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22>
494. Русова С. На день реформи Шкільних Округ. *Вільна українська школа*. 1917. № 3–4. С. 178–179.
495. Русова С. Нова школа. Вид. друге. Київ : Вид-во «Українська школа», 1917. 20 с.
496. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці. *Шлях виховання і навчання*. 1932. Ч. 1. С. 1–12; Ч. 4. С. 185–190.
497. Руссо Ж.-Ж. Сочинения / сост. Т.Г. Петенкина. Калининград : Янтарная сказка, 2001. 416 с.
498. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Минск : Беларуская Навука, 1998. 319 с.
499. Ряппо Я. П. Основні положення освітньої системи УСРР. Протоколи центрального методологічного комітету Наркомпрому УСРР № 1 – 10 та матеріали до них *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 3. Спр. 467. Арк. 82–93.
500. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
501. Савченко О. Я. Розвиваюче навчання. *Українська радянська енциклопедія* : у 12-ти т. 2-е вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1983. Т. 9. 558 с. URL : http://leksika.com.ua/11590310/ure/rozvivayuche_navchannya
502. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Рад. шк., 1982. 176 с.
503. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–15.

504. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического похода. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 3. С. 9–13.
505. Савчин М. В. Духовна парадигма психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 252 с.
506. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
507. Салій І. М. Обличчя столиці в долях її керівників. Г. Гринько / ред. В. Ковалинський. Київ: Довіра, 2008. С. 49–50.
508. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
509. Селиверстова Е. Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания. *Педагогика*. 2013. № 10. С. 25–33.
510. Селихановичь А. Очеркъ общей педагогики для семьи, школы и самовоспитанія. Київ: Тип. С. В. Кульженко, 1913. 194 с. (III).
511. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный вигляд. *Психологические исследования*: электр. журнал. 2012. Т. 5. № 24. URL: <http://psystudy.ru>
512. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Издат. корпорация «Логос», 1999. 272 с.
513. Сикорскій І. А. Психологіческія основы воспитанія и обученія. Київ: Лито-типографія Т-ва І. Н. Кушнеревъ и К, 1909. 112 с.
514. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. Москва: Наука, 1984. 160 с.
515. Синергетика і освіта: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
516. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов / отв. ред. В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехович. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 536 с.

517. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
518. Системно-структурный подход. URL: <https://murzim.ru/nauka/filosofija/25099-sistemno-strukturnyy-podhod.html>
519. Ситніков О. П. Освіта в Український СРР (1920-ті роки): історіографія: автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.06 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2003. 15 с.
520. Сімович В. Розвиток студентського життя в Чернівцях. *Січ*: альманах в пам'ять 40-х роковин заснування товариства «Січ» у Відні / збір. і вид. З. Кузеля і М. Чайківський у Львові. 1908. С. 502–531.
521. Сірополко С. О. Дальтон-план в шкільному вихованні та навчанні. Львів: Видавництво взаємної допомоги українського вчителства, 1928. 35 с.
522. Сірополко С. О. Завдання нової школи. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Бібліотекознавство. Книгознавство*. 2013. Вип. 3. С. 274–282.
523. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: у 2-х т. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 1. 531 с.
524. Скотна Н. В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів: Українські технології, 2005. 384 с.
525. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. Дрогобич: Вимір, 2004. 348 с.
526. Сластенин В. А. Суб'єктно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2006. № 5. С. 17–30.
527. Слободчиков В. И. Парадигмы развития психологии и образования. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm3/slob.html>
528. Слуцкий И., Шехтман О. На пути к Дальтонскому плану. *Шлях освіти*. 1925. № 4. С. 127–134.
529. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–

- 1990 pp.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 562 с.
530. Смаль-Стоцький С. Що повинні ми робити? *Буковина*. 1906. Ч. 13. С. 3.
531. Смаль-Стоцький С. Як будився зі сну український народ на Буковині. *Ювілейний календар Товариства «Просвіта» на рік 1928*. Львів, 1927. С. 62–68.
532. Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование. *Интеграция образования*. 2015. Т. 19. № 1. С. 111–117.
533. Собрание постановлений правительства СССР. 1978. № 1. С. 8.
534. Совместная работа школы, семьи и общественности по коммунистическому воспитанию детей и молодежи : стенограмма IV Всесоюзных чтений от 23.03.1976 г., г. Киев. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8876. 190 арк.
535. Современные педагогические течения / сост. П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. Москва : Польза В. Антик и К°, 1913. (Тип. П. П. Рябушинского). 219 с.
536. Соколянський І. Організація педагогічного процесу за комплексною системою, методика й методична техніка. *Радянська освіта*. 1926. № 1. С. 11–16.
537. Соколянський І. О. Про поведінку особистості. *Радянська освіта*. 1925. № 4. С. 17–25.
538. Соколянський І. П. Дещо з основних питань радянської педагогіки. *Радянська освіта*. 1928. № 12. С. 6–12.
539. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода : монография. Харьков : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2006. 576 с.
540. Соловейчик С. Л. Непрописные истины воспитания : избранные статьи. Москва : АСТ, 2017. 224 с.

541. Соловцова И. А. Специфика гуманитарно-целостного подхода в исследовании педагогических явлений и процессов. URL : <http://subscribe.ru/archive/science.humanity.laboratory/html>
542. Сологуб А. И. Креативное образование: талант и здоровье : монография. Кривой Рог : Иви, 2000. 264 с.
543. Солодова Е. А., Ефимов П. П. Трансдисциплинарность – современная педагогическая технология интеграции знаний. *Интеграция образования*. 2014. № 2 (75). С. 20–24.
544. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології. Харків : Ранок, 2002. 128 с.
545. Ставицький О. О. Психологічні умови усвідомлення молодшими школярами моральної вимоги : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології АПН України. Київ, 1994. 20с.
546. Старик В. Між націоналізмом і толерантністю. Чернівці : Прут, 2009. 184 с.
547. Статут Дрогобицької гімназії імені Богдана Лепкого Дрогобицької міської ради Львівської області. URL : <https://dr-gimnasium.e-schools.info/pages/statut-gmnaz>
548. Стебліна О. М. Натурфілософський романтизм Д. Велланського : дис. ... канд. філос. наук : 19.00.05. Київ, 2010. 205 с.
549. Стенограма IV з'їзду вчителів Української РСР від 29.03.1977 р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8928. 306 арк.
550. Степаненко М., Бойко А. Педагогічна концепція А. С. Макаренка і сучасність (до 125-ї річниці від дня народження). *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 23–29.
551. Стерледев Р. К. К вопросу о понятии субъектности. *Исторические, философские, политические и юридические наук, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2011. № 6 (12). Ч. 2. С. 160–163.

552. Стефанов П. Другорічники в школах соцвиху м. Харкова (1928–29 навч. рік). *Шлях освіти*. 1929. № 10. С. 113–119.
553. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2015. 608 с.
554. Ступарик Б. Перший педагогічний конгрес у Львові. *Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність* : наук. альманах / упор. і ред. Д. Герцюк, С. Ярема. Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», 2001. Ч. 1. С. 150–159.
555. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 144 с.
556. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании / науч. ред. Н. Б. Крылова. Москва : НИИ школьных технологий, 2008. 161 с.
557. Сухомлинский В. А. В Центральный Комитет КПСС тов. Хрущову Н. С. (13 июля 1958 г.). *Советская педагогика*. 1988. № 12. С. 82–88. (Публикация О. В. Сухомлинской).
558. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. 8-е изд. Київ : Рад. школа, 1984. 288 с.
559. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А. П. Н., 2003. С. 47–66.
560. Сухомлинська О. В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 4–24.
561. Сухомлинська О. В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С. 15–26.
562. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад. шк, 1976. Т. 2. 658 с.
563. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад. шк, 1976. Т. 1. 654 с.

564. Сучасні виховні технології: соціалізаційні виклики і педагогічний контекст : методологічний семінар. URL : <http://old.ipv.org.ua/home/76-2013-11-11-07-50-08.html>
565. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.
566. Теплов Б. М. Психология : учебник для средней школы. Изд. 5-е, испр. и доп. Москва : Учпедгиз, 1951. 263 с.
567. Тичина П. За культуру та дисципліну в школі. *Радянська освіта*. 1944. № 1 (11 травня). С. 1.
568. Тлумачний словник української мови. URL : <http://eslovník.com/>
569. Тодорова И. С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1988. 172 с.
570. Труды Киевского педагогического съезда (12–19 апреля 1916 года). Київ : Типографія Т-ва И.Н. Кушнеревъ и К^о, 1916. 779 с.
571. Тузова Т. М. Субъектность как проблема и задача. *Мировоззренческий и философско-методологические основания инновационного развития современного общества: Беларусь, регион, мир* : матер. междунар. науч. конфер. (5–6 ноября 2008 г., г. Минск). Минск : Право и экономика, 2008. С. 50–59.
572. Українська педагогіка в персоналіях / за ред. О. В. Сухомлинської. У 2-х кн. Київ : Либідь, 2005. Кн. 2. XX ст. 550 с.
573. Унт И. Э. Изучение учащихся и составление педагогических характеристик классным руководителем : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тартуский государственный университет. Тарту, 1955. 18 с.
574. Учебный материал и учебные ситуации: психологические аспекты / под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. Київ : Рад. шк., 1986. 143 с.
575. Учитель, которого ждуть: из опыта Полтавского педагогического института им. В. Г. Короленко / авт. кол. : И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос,

- Н. П. Лебедик и др. ; под ред. И. А. Зязюна. Москва : Педагогика, 1988. 152 с.
576. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Твори* : у 6-ти т. Київ : Рад. школа, 1952. Т. 4. С. 21–451.
577. Фаріна Я. О. Суб'єкт і суб'єктність як соціальні феномени : наукові інтерпретації. *Наукові праці. Соціологія*. 2012. Вип. 172, Т. 184. С. 42–46.
578. Федоренко І. Т. Формування самостійності учнів у навчально-виховній роботі школи. Київ : Рад. шк., 1963. 152 с.
579. Федорова О. А и Б сидели на трубе, или междисциплинарность когнитивных исследований. *Логос*. 2014. № 1. С. 19–34.
580. Федчик В. А. Співвідношення традиційного і інноваційного в дидактиці Дж. Дьюї. URL : http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Pedagogica/doc.htm
581. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. Москва : Издательский центр «Академия», 1995. 427 с.
582. Фихте И. Г. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение : пер. с нем. Минск : Харвест, Москва : АСТ, 2000. 784 с.
583. Філософія освіти : навч. посібн. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
584. Філософія: світ людини / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. Київ : Либідь, 2003. 432 с.
585. Філософська думка в Україні : біобібліографічний словник /авт. кол. : В. С. Горський, М. Л. Ткачук, В. М. Нічик та ін. ; ред.-упоряд. М. Л. Ткачук ; відп. ред. В. С. Горський. Київ : Університетське видавництво «Пulsари», 2002. 244 с.
586. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., переробл. і доп. Київ : Голов. ред. Української радянської енциклопедії, 1986. 800 с.
587. Формирование личности старшеклассника / под ред. И. В. Дубровиной. Москва : Педагогика, 1989. 168 с.
588. Франк С. Л. Смысл жизни. *Смысл жизни* : антология / сост., общ. ред. Н. К. Гаврюшина. Москва : Прогресс-Культура, 1994. Вып. II. С. 489–583.

589. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ : пер. з англ. Львів : Літопис, 2000. 269 с.
590. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 288 с.
591. Фурс В. Социально-критическая философия после «смерти субъекта». Сочинения : в 2-х т. Вильнюс : ЕГУ, 2012. Т. 1. 434 с.
592. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. Москва : Республика, 1993. 447 с.
593. Хижняк З. І., Маньківський В. К. Історія Києво-Могилянської академії. Київ : Видавничий дім «КМ Академія», 2003. 184 с.
594. Хиллиг Г., Окса Н., Моргун В. «Г. Ващенко – педагог от Бога». Мелитополь : 2000. 76 с.
595. Хіллїг Г. «Мазепинець» Ващенко про «Яничара» Макаренка: взаємини відомих українських педагогів. *Рідна школа*. 1995. № 6. С. 69–74.
596. Ходанич Л. П. Виховний потенціал дитячої літератури Закарпаття : монографія. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2010. 208 с.
597. Хоменко А. В. Суб'єктність як провідний принцип виховання особистості. *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*. 2013. № 3 (59). С. 16–23.
598. Хриков Є. М. Закони та закономірності розвитку педагогічної науки. *Історико-педагогічний альманах*. 2007. № 2. С. 20–27.
599. Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Калининградский государственный университет. Калининград, 2003. 385 с.
600. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 383. 138 арк.
601. Цюра С. Педагогіка особистого досвіду : практикум для самостійної роботи. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 185 с.

602. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии. *Психологическая наука в СССР* : сб. статей. В 2-х т. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 51–109.
603. Чамата П. Р. Особливості розвитку самосвідомості у дітей. *Радянська школа*. 1956. № 7. С. 11–19.
604. Чамата П. Р. Про генезис самосвідомості дитини. *Наукові записки НДІ психології* / за ред. Г. С. Костюка. Київ: Рад. шк., 1949. Т. 1. С. 224–242.
605. Чамата П. Р. Про самосвідомість учнів та шляхи керівництва цим процесом. *Радянська школа*. 1963. № 4. С. 8–12.
606. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ : Знання, 1965. 48 с.
607. Челпановъ Г. Сборникъ статей (психологія и школа). Москва : Типо-литогр. Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К^о, 1912. 257 с.
608. Чепіга Я. Моральне внушіння в справі виховання. *Світло*. 1910. Кн. 2. Жовтень. С. 20–33.
609. Чепіга Я. Педологія, або наука про дітей. *Світло*. 1911. № 5. С. 4–9.
610. Чепіга Я. Проблеми виховання і навчання в світлі науки й практики : зб. психо-педагогічних статей. Київ : Друкарня Першої Київської Артїлі Друкарської Справи, 1913. Кн. 1. 158 с.
611. Чепіга Я. Проект української школи: (3-й, 4-й, 5-й і 6-й рік навчання). *Світло*. 1913. Кн. 4. С. 12–29.
612. Чепіга Я. Проект української школи: (перші два роки). *Світло*. 1913. Кн. 3. С. 14–30.
613. Чепіга Я. Проект української школи. Ґрунтові постуляти проекта. *Світло*. 1913. Кн. 2. С. 31–41.
614. Чепіга Я. Ф. Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці. Київ : Українська школа, 1918.
615. Чепіга Я. Ф. До трудової вільної школи! *Вільна українська школа*. 1918–1919. № 8–9 (березень–квітень). С. 81–85.

616. Чепіга Я. Ф. На шляху до трудової школи: методичні й дидактичні поради щодо зміни в освіті й вихованні. Київ : Шкільна освіта, 1920. 24 с.
617. Чепіга Я. Ф. Практична трудова підготовка. *Вибрані педагогічні твори* / упор., наук. ред. Л. Д. Березівська. Харків : ОВС, 2006. С. 260–287.
618. Чепіга Я. Ф. Що то є комплекс. *Вибрані педагогічні твори* / упор., наук. ред. Л. Д. Березівська. Харків : ОВС, 2006. С. 287–291.
619. Чепіль М. М. Провідні ідеї Першого українського педагогічного конгресу і завдання сучасного виховання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 309–318.
620. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.) : монографія. Дрогобич : Відродження, 2001. 503 с.
621. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології : навч. посібн. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.
622. Чернівці : полікультурна мозаїка. URL : https://www.novadoba.org.ua/sites/default/files/files/razom_na_odniy_zemli/2.5.pdf
623. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1996. 24 с.
624. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Київ : Вид-во «Обрій» при УКСП «Кобза», 1992. 230 с. (Спадок).
625. Шабатура Л. М. Субъектность как личностная основа развития. URL : http://www.culturalnet.ru/cong_files/Shabatura_L_4congress.doc
626. Шамрай В. В. Педагогіка як практично-дієва свідомість. *Синергетика і творчість* : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 266–279.
627. Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2007. 20 с.

628. Шаравара Т. О. Історіографія освітніх реформ у російській імперії другої половини XIX – початку XX ст. *Український історичний журнал*. 2011. № 5. С. 147–161.
629. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Москва : Педагогика, 1979. 136 с.
630. Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Москва : Книгоиздательство «Грамотеи», 1915. Кн. 1. Дѣти въ трудовой обстановкѣ. 183 с.
631. Шевченко С. М. Розвиток «Дослідного дитячого будинку» під керівництвом Я. Б. Резніка на початку XX століття. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2007. Вип. 36. С. 216–218.
632. Шевчук О. М. Організація і зміст навчально-виховного процесу Колегії Павла Галагана (1871–1920 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 20 с.
633. Шехавцова С. О. Поняття суб'єктності в сучасному психолого-педагогічному дискурсі. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Вип. LIX. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 290–297.
634. Шиянов Е. Н., Бобрышов С. В. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании. *Педагогика*. 2006. № 6. С. 10–19.
635. Ш-ра. Роковини Т. Шевченка в першій українській ім. Т. Шевченка гімназії. *Вільна українська школа*. 1918. № 7. С. 185–187.
636. Шумский В. Б. «Смерть» и «возрождение» субъекта: индивидуальность в историко-культурном и экзистенциальном контекстах. *Мир психологии*. 2011. № 1. С. 44–55.
637. Щудло С. А. Якість освіти і нові моделі організації навчального процесу. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. пр. Харків : Видавничий центр ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2005. С. 566–571.

638. Щупленков Н. О., Щупленков О. В. Субъектность как интегральная психо-философская характеристика человека. *Психология и психотехника*. 2013. № 9. С. 51–82.
639. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю. Новые технологии воспитательного процесса. Москва : Новая школа, 1994. 112 с.
640. Экземплярский И. Т. Семейное начало в Колегии Павла Галагана. *Нац. наук. б-ка ім. В. І. Вернадського. Інститут рукопису*. Ф. 179. Спр 896.
641. Юркевич П. Д. Философские произведения. Москва : Правда, 1990. 672 с.
642. Ющишин І. Ідея кооперативів в педагогії. *Учитель*. 1909. Ч. 5–6. С. 89–91.
643. Ющишин І. Спільні змагання і обов'язки. *Учитель*. 1911. Ч. 1. С. 5–8.
644. Ющишин І. Які реформи потрібні в народнім шкільництві Галичини. *Діло*. 1910. Ч. 226. С. 3–4.
645. Ющишин І. М. Суспільне виховання в народній школі. *Учительське слово*. 1939. Ч. 8. С. 48–55.
646. Ягупов В. В. Педагогіка. Київ : Либідь, 2002. 560 с. URL : http://eduknigi.com/ped_view.php?id=23
647. Ягупов В. В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини. *Проблеми освіти : науково-метод. зб.* Київ : Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. Вип. 27. С. 160–170.
648. Ягупов В. В. Теоретичні основи особистісно-орієнтованого навчання. *Творча особистість у системі неперервної освіти : матер. міжнар. наук. конференції*. Харків : ХДПУ, 2000. С. 414–417.
649. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированого обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 37–38.
650. Якобсон С. Г., Морева Г. И. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 55–61.

651. Янкович О. І., Янкович І. І. Метод взаємодії «від серця до серця» в українській та зарубіжній педагогіці. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1 (53). С. 56–59.
652. Янкович О., Беднарик Ю., Анджеевська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ імені В. Гнатюка, 2015. 212 с.
653. Янченко Т. В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2017. 529 с.
654. Ярема Я. На педагогічні теми. *Наша школа*. 1912. Кн. 6. С. 12–18.
655. Ярема Я. Психографія в школі. *Яким Ярема* / упоряд., ред. і прим. С. Яреми. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. С. 118–152.
656. Ярошовець В. І. Гуманістичний зміст методології пізнання. *Психологія і суспільство*. 2012. № 4 (50). С. 9–26.
657. A cyclopedia of education / P. Monroe (Ed.). New York : Macmillan, 1911–13.
URL : <https://catalog.hathitrust.org/Record/001066739>
658. Agency and self-awareness: Issues in philosophy and psychology / J. Roessler, N. Eilan (eds.). New York : Oxford University Press, 2003. 432 p.
659. Bach-Olasik T., Koscianek-Kukacja J., Kozłowski W. Idea podmiotowości w wychowaniu. *Problemy Opiekunczo-Wychowawcze*. 1991. № 1. S. 340–341.
660. Bałachowicz J. Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela. *Nauczyciel w systemie edukacyjnym teraźniejszość i przyszłość*. I. Adamek, W. Żmijewska (red.). Kraków : Wyd. nauk. UP, 2009. S. 12.
661. Baley S. Osobowosc. Licealna Biblioteka Filozoficzna. Lwow. T. 5, 1939. 36 s.
662. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. № 37. P. 122–147.

663. Brezinka W. Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Kraków : Wydawnictwo WAM, 2005. 240 s.
664. Bykowski L.-J. Idealy wychowawcze doby obecnej, a szkoła średnia w przyszłości. *Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*. Rocznik XXVIII. T. 1. 1912. S. 89–116.
665. Bykowski L.-J. System daltonski. Próba oceny. *Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*. Rocznik XLV. Zeszyt 1. 1929. S. 260–271.
666. Bykowski L.-J. Z doświadczeń psychologicznych nad klasą pierwszą. Lwów, 1914.
667. Czerepaniak-Walczak M. O podmiotowości z perspektywy pedagogiki. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. Lublin, 1996. S. 55–57.
668. Czyj umysł? Krytyczne podejście do problemu podmiotowości. K. Zamiara (red.). Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007. 154 s.
669. Davies B. Agency as a Form of Discursive Practice. A Classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*. 1990. Vol. 11. № 3. P. 341–61.
670. Dembiński M. Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej : monografia. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013. 442 s.
671. Dewey E. The Dalton laboratory plan. New York : E. P. Dutton & co, 1922. 173 p.
672. Erikson E. H. Identity. Youth and crisis. New York : W.W. Norton, 1968. 336 p.
673. Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation. *J.G. Fichtes. Sämtliche Werke ; herausgegeben von I.H. Fichte*. 8-th Baende. Berlin : Veit & Comp., 1845/1846. Bd. 7. pp. 283–303.
674. Galian O. Diagnostyka jako element wsparcia podmiotowości ucznia w ramach kryzysowych procesów cywilizacyjnych. *Na Pograniczach. Dylematy społeczno-ekonomiczne Pogranicza. Seria : Na Pograniczach Kultur i Narodów*. Sanok :

- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, 2017. Tom VII. S. 51–61.
675. Gminy szkolne. *Wolna Szkoła*. Lwów. 1911. Rocz. 1. № 8–9. S. 302–303.
676. Górniewicz J. Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, toleracja, twórczość, wyobraźnia. Olsztyn : Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, 2001. 131 s.
677. Górniewicz J. Podmiotowosc jako problem pedagogiczny. *Kultura i społeczeństwo*. 1994. № 2–3.
678. Górská L. Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej. Szczecin, 2008. 324 s.
679. Halian O. Philosophical, psychological and pedagogical aspects of understanding agency of the personality in the academic discourse of the twentieth century. *European Humanities Studies : State and Society / Europejskie Studia Humanistyczne : Państwo i Społeczeństwo*. 2016. Issue No. 1. P. 63–74.
680. Halian O. The theoretical basis for the development of the concept «agency of the personality of a pupil» at the crossroads of Ukrainian, Polish and Russian scientific traditions. *Annales Universitatis Mariae Cbrie-Sklodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*. Vol. XXVIII, 2. Lublin – Polinia, 2015. P. 47–57.
681. Harre R. Social being. Oxford : Blackwell, 1979. 246 p.
682. Historia szkolnictwa, oświaty i wychowania na ziemiach odłączonych II Rzeczypospolitej Kresach Południowo-Wschodnich: wprowadzenie; czasopisma szkół średnich / oprac. J. Kowalczyk. Kraków, 2009. T. 7. Cz. 1 : Gimnazjum. Państwowe szkoły średnie we Lwowie w XIX i XX wieku. 678 s.
683. Jarymowicz M. Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne. Warszawa : PWN, 2008. 214 s.
684. Klar A. Metoda projektów w nauczaniu. *Echo nauczycielskie*. 1932. № 1. S. 10–14.
685. Lewicki J. Geneza i Organizacja Szkół Nowego Typu. *Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*. 1908. R 24. T. 1. S. 306–323.

686. Lewowicki T. Podmiotowosc ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym. Warszawa, 1991. 101 s.
687. Martin J. Self-regulated learning, social cognitive theory and agency. *Educational Psychologist*. 2004. № 39 (2). P. 135–145.
688. Matiaszkowa I. Podmiotowosc w nauczaniu i wychowaniu, albo wspolny udzial i odpowiedzialnosc. Warszawa, 1958. 98 s.
689. Meissner A. Wklad Galicji w rozwój nauk pedagogicznych. *Galicja i jej dziedzictwo*. Rzeszów, 1993. T. 3. S. 79–97.
690. Meynert M. J. Conceptualizations of childhood, pedagogy and educational research in the postmodern: A critical interpretation. Lund University Department of Sociology / Division of Education. Lund, 2014. 168 p.
691. Mieszalski S. Interpretacje podmiotowości dziecka: kultura – szkoła – wczesna edukacja. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2005. № 2. URL : <http://www.uwm.edu.pl/pwe/>
692. Ness R. B. Innovation Generation: How to Produce Creative and Useful Scientific Ideas. New York : Oxford University Press, 2012. 272 p.
693. Nowe Plany Naukowe Austriackich Szkół Średnich oras Przepisy o Uprawnieniu ich Uczniów. *Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*. 1909. Rocznik XXV. Dodatok 2. 153 s.
694. Od twórczości do podmiotowości / M. K. Stasiak (red.). Łódź : Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2005. 283 s.
695. Pannenkowa I. Myśli o wychowaniu narodowem. Lwów : Nakł. Polskiego Twa pedagogicznego, 1918. 98 s.
696. Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży / Gurycka A. (red.). Warszawa : Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 1989. 248 s.
697. Rucinski S. Podmiotowosc z punktu widzenia pedagoga. *Podmiotowosc jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny* / B. Suchodolski (red.). Warszawa, 1991. S. 131–146.

698. Schiek G. Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt/M. : Campus-Verlag, 1982. 229 s.
699. Stasiak M. K. Refleksje wokół pojęcia podmiotowości. *Civitas Hominibus. Rocznik filozoficzno-społeczny*. Łódź : Wyd.WSHE, 2006. Cz. 1. S. 5–8.
700. Szmyd K. Zachodnia myśl pedagogiczna i jej postulaty reform szkoły na łamach kwartalnika «Muzeum» (1890–1914). *Galicja i jej dziedzictwo*. Rzeszów, 2000. T. 14. S. 193–203.
701. Taylor C. What is human agency? *The self. Psychological and philosophical issues*. T. Mishel (ed.). Oxford : Blackwell, 1977. P. 103–135.
702. Tetens J. N. Philosophische Versuche uber die menschliche Natur und ihre Entwicklung. Bd. 1–2. Leipzig, 1777. Bd. 1. P. 150–151.
703. The Oxford handbook of interdisciplinarity / R. Frodeman, J. Thompson Klein, C. Mitcham (eds.). Oxford : Oxford University Press. 2010. 600 p.
704. Trzópek J. Na tropach podmiotu: Między filozoficznymi a empirycznymi ujęciami podmiotu. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. 388 s.
705. Twardowski K. Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej. Lwów : Nakł. T-wa pedagogicznego, 1901. 224, XVI s.
706. Vykhrušč A. Pedagogical Ideas of Ukraine in the Context of the European Traditions. *European Integration through Education*. Lublin : Maria Curie-Skłodowska University Press, 2004. P. 485–498.
707. Wojtyła K. Osoba i czyn. Kraków : Polskie towarzystwo teologiczne, 1969. 328 s.
708. Working with the Big Ideas in Science Education / W. Harlen (ed.). Hatfield, UK : Association for Science Education, 2015. 58 p.
709. Yankovych O. Organization of successful activities as an educational technology of higher pedagogical educational institutions of Ukraine. *LIPINT*:

Internatoinal Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. 2014. Vol. 1. P. 21–31.

710. Zacinski B. Podmiotowość jako cel i srodek wychowania. Lublin, 1986. 116 s.

711. Zhongxin D., Jun L. On the Philosophy of Subjectivity Education in China. *Journal of Education and Practice*. 2012. Vol. 3. No 4. URL : iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

1. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 360 с.
2. Галян О. І. Вікові особливості дитини – основа вибору та реалізації виховних технологій. *Психологічні особливості ефективності виховних технологій*: монографія / за ред. М. В. Савчина. Дрогобич: «Коло», 2005. С. 52–73.
3. Галян О. І. Молодші школярі: вікові аспекти виховання: навчальний посібник. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2009. 70 с.
4. Галян О. І. Психолого-педагогічна експертиза: тексти лекцій. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. 176 с.
5. Галян О. І. Педагогіка суб'єктності: методичні матеріали до семінарських занять та самостійної роботи студентів. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 100 с.
6. Галян О. І. Зміст та особливості реалізації виховних технологій у підлітковому віці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науково-методичний журнал. 2003. № 3. С. 125–132.
7. Галян О. І. Особистість як цінність у практиці психологічної допомоги. *Молодь і ринок*: науково-педагогічний журнал. 2007. № 9 (32). С. 30–32.
8. Галян О. І. Психологічні аспекти включеності юнаків у процес виховання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 41. Рівне: РДГУ, 2008. С. 39–42.
9. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (42–43). С. 58–63.
10. Галян О. І. Генеза уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняній філософсько-педагогічній традиції (від часів Княжої доби до початку ХХ століття). *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*

- / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2015. № 28 (361). С. 75–81.
11. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності (до 100-річчя Київського педагогічного з'їзду). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 37. С. 84–94.
 12. Галян О. І. Ідея суб'єктності особистості як предмет науково-педагогічного пошуку : категорійно-поняттєве поле дослідження. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»* / Редкол. : С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Київ : Міленіум, 2016. Вип. 233. С. 339–347.
 13. Галян О. І. Розвиток суб'єктності школяра як орієнтир фахової підготовки майбутнього педагога. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. Вип. 2/34. С. 30–37.
 14. Галян О. І. Моніторинг суб'єктності школяра засобом психолого-педагогічної характеристики : історико-педагогічний аспект. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Випуск LXIX. Том 1. 2016. С. 12–17.
 15. Галян О. І. Погляди на суб'єктнісну сутність школяра у матеріалах Першого Українського Педагогічного Конгресу. *Молодь і ринок* : науково-педагогічний журнал. 2016. № 5 (136). С. 50–55.
 16. Галян О. І. Екстраполяція ідеї суб'єктності на особистість школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №4 (58). С. 97–104.
 17. Галян О. І. Принцип суб'єктності особистості школяра у навчально-виховному процесі : теоретичне обґрунтування потреби запровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 144. С. 343–347.
 18. Галян О. І. Самодіяльність і самоактивність школяра як формовияв його суб'єктності (історичний аспект). *Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки* / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького 2017. Вип. 6. С. 30–37.
 19. Галян О. І. Логіка генерування, розвитку та трансформації ідеї (на прикладі дослідження суб'єктності особистості школяра). *Вісник Житомирського*

- державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки : науковий журнал / гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 60–66.
20. Галян О. І. Ідея суб'єктності у вітчизняних особистісно-орієнтованих технологіях виховання (досвід 90-х років ХХ століття). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. праць / за ред. Т. Степанової. № 2 (57), травень 2017. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 126–132.
 21. Галян О. І. Формування професійної компетентності педагога засобами навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності». *Молодь і ринок* : науково-педагогічний журнал. 2017. № 8 (151). С. 130–134.
 22. Галян О. І. Погляд на суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі А. С. Макаренка та Г. Г. Ващенко. *Історико-педагогічний альманах*. 2017. Вип. 2. С. 12–20.
 23. Галян О. І. Перспективність розробки ідеї суб'єктності школяра в умовах гуманітарної педагогічної парадигми. *ScienceRise: Pedagogical Education* : науковий журнал. 2017. № 12 (20). С. 27–31.
 24. Галян О. І. Специфіка інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. Вип. 6/38. С. 105–115.
 25. Галян О. І. Психологічні основи реалізації виховних технологій. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. Lublin, 2004. Т. XXIV. S. 279–288.
 26. Галян О. І. Особистісний контекст виховної взаємодії. *Aktualne problemy w współczesnej nauki* : Zbiór raportów naukowych ; 28.06.2013 – 30.06.2013. Warszawa : Wydawca : Sp.z.o.o. Diamond tradingtour, 2013. Część 2. Str. 55–59.
 27. Галян О. І. Суб'єктність особистості : ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. *Психологія особистості* : науковий журнал. 2017. № 1 (8). С. 59–67.
 28. Галян О. І. Суб'єктність особистості у педагогічному дискурсі ХХ століття : постановка проблеми. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (22), Issue : 45. С. 23–26.
 29. Halian O. The theoretical basis for the development of the concept «agency of the personality of a pupil» at the crossroads of Ukrainian, Polish and Russians

- cientific traditions. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*. Vol. XXVIII, 2. Lublin – Polonia, 2015. P. 47–57.
30. Halian O. Philosophical, psychological and pedagogical aspects of understanding agency of the personality in the academic discourse of the twentieth century. *European Humanities Studies : State and Society / Europejskie Studia Humanistyczne : Państwo i Społeczeństwo*. 2016. Issue No. 1. P. 63–74.
31. Galian O. Diagnostyka Jako Element Wsparcia Podmiotowości Ucznia w Ramach Kryzysowych Procesów Cywilizacyjnych. *Na Pograniczach. Dylematy społeczno-ekonomiczne Pogranicza. Seria : Na Pograniczach Kultur i Narodów*. Sanok : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, 2017. Tom VII. S. 51–61.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Галян О. І. Вплив монологічної та діалогічної парадигми на суб'єктну активність учасників навчально-виховного процесу. *Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні* : зб. матер. Другої міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : «Коло», 2005. С. 124–131.
33. Галян О. І. Особистісні зміни в юнацькому віці як чинник вибору стратегій виховної взаємодії. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матеріалів II міжнар. наук.-практ. конфер. (20–21 травня 2005 р.). Дрогобич – Львів, 2005. С. 178–185.
34. Галян О. І. Самостворення особистості у контексті життєвого шляху людини. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матер. IV міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2007. С. 216–218.
35. Галян О. І. Врахування змін особистісного та соціального розвитку у вихованні дітей різного віку. *Психологічні проблеми соціальної адаптації та правової реабілітації громадян* : зб. тез Круглого столу. Львів : ЛьвДУВС, 2007. С. 24–26.
36. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра в ракурсі педагогічного дискурсу кінця XX – початку XXI століття. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конфер. (22–23 травня 2015 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 52–55.
37. Галян О. І. Орієнтованість освітнього процесу на розвиток суб'єктності школяра як аспекту їх самоусвідомлення. *Гуманізм. Людина. Свідомість* : матер. 27-х міжнар. людинознавчих філософських читань / Ред. колегія :

- В. С. Возняк (голов. ред.), О. А. Ткаченко, В. В. Лімонченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. С. 129–131.
38. Галян О. І. Педагогіка суб'єктності особистості як методологічна основа сучасного освітнього процесу. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матер. III міжнар. наук.-практ. конфер. (06–07 квітня 2016 р., м. Суми). Т. 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 240–243.
39. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра : новий орієнтир освіти чи традиція вітчизняної психопедагогіки? *Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект* : матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (3–4 червня 2016 р., м. Львів). Львів, 2016. С. 45–49. (CD-диск).
40. Галян О. І. Розвиток суб'єктності як чинник забезпечення позитивного психічного здоров'я. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : зб. тез Всеукраїнської наук.-практ. конфер. (21 жовтня 2016 р., м. Львів) / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : ЛьвДУВС, 2016. С. 64–68.
41. Галян О. І. Формування у майбутніх педагогів поняття про суб'єктність особистості школяра. *Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі* : матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (28–29 жовтня 2016 р., м. Одеса). Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 11–12.
42. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра у ціннісному вимірі : пошук педагогічних корелят. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конфер. (26–27 жовтня 2017 р., м. Дрогобич) / за заг. ред. М. М. Чепіль. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. С. 61–65.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

43. Галян О. І. Соціально-психологічні детермінанти виховання особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Т. VI. Вип. 2. С. 66–71.
44. Галян О. І. Особистісний розвиток молодших школярів як основа реалізації виховних технологій. *Динаміка наукових досліджень '2004* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конференції. Т. 2. Психологія. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. С. 18–19.

- 45.Галян О. І. Вияв особистісних змін у способах самоствердження підлітків. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : зб. матеріалів III міжнар. наук.-практ. конференції. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2006. С. 87–91.
- 46.Галян О. І. Психологічний аналіз труднощів виховання дітей та молоді. *Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави* : тези доповідей та повідомлень учасників міжнар. наук.-практ. конфер. (22 листопада 2013 р., м. Львів). Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2013. С. 118–122.

Додаток Б

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені
ІВАНА ФРАНКА

82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24, тел./факс(03244)1-04-74
Р/р35224001000379УДК у Львівській обл. МФО- 825014, ЗКПО 02125438
e-mail:administrator@drohobych.net

Від 29 грудня 2017 р. № 3690

ДОВІДКА

про проведення Галян Оленою Іванівною дослідження на тему: «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», виконаного на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук із спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки та впровадження його результатів у навчальний процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Науково-дослідна робота з теми дисертації Галян Олени Іванівни «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття» виконувалась на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань використовувалася низка методів, серед яких загальнонаукові, пошуково-бібліографічний, персоналістично-біографічний, історико-типологічний, компаративний, порівняльно-педагогічний, прогностичний. Комплексно вони, на основі вивчення архівних даних, бібліографічних видань, бібліотечних фондів, сприяли аналізу змісту поняття «суб'єктність» та її наявності у змісті навчально-виховного процесу в Україні в історичній ретроспективі; допомогли розкрити діяльність та педагогічні погляди вчених-педагогів, які спричинилися до втілення ідеї суб'єктності в освітню практику; порівнянню подій, явищ, фактів, поглядів на досліджувану проблему з реаліями сьогодення та виявленню можливості впровадження ідеї суб'єктності у практику сучасної української освіти.

Упродовж тривалого часу О.І. Галян на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка втілювала у практику основні ідеї розробленої нею концепції розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття. Завдяки дискусіям за участі науково-педагогічних працівників кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, практичної психології соціально-гуманітарного факультету, а також педагогіки та методики початкової освіти факультету початкової та мистецької освіти, їй вдалося вийти на оптимальний рівень її розуміння, кінцевий варіант якої представлений у тексті дисертації. Теоретичні положення дослідження О.І. Галян ґрунтовно доповнили зміст таких навчальних дисциплін, як «Загальна педагогіка», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Сімейна дошкільна педагогіка», а навчальна дисципліна «Педагогіка суб'єктності» увійшла в освітні програми циклу професійної підготовки майбутніх педагогів на історичному, філологічному

факультетах як вибірково. Слід відзначити вдале структурування навчального матеріалу згаданої дисципліни, представленого в однойменному посібнику.

Зроблені автором висновки стали засадничими під час роботи із слухачами курсів підвищення кваліфікації – педагогічними працівниками навчальних закладів різного рівня та їх керівниками. Це сприяло усвідомленню ними власного досвіду організації співдії з школярами та колегами і мотивувало на реалізацію ідеї суб'єктності особистості у професійній діяльності.

Матеріали дисертації неодноразово презентувалися О.І. Галян на науково-практичних конференціях, наукових і науково-методичних семінарах та круглих столах, що проводилися у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка.

Довідку про впровадження результатів дослідження Галян О.І. на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», виконаного на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, обговорено і затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти (протокол № 27 від 05 грудня 2017 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти ДДПУ імені Івана Франка,
доктор педагогічних наук, професор



Чепіль М.М.

Проректор з наукової роботи
доктор педагогічних наук, професор



Пантюк М.П.



Підпис п. Чепіль М.М., Пантюк М.П.
засвідчую: Начальник відділу кадрів
Дрогобицького державного педагогічно-
го університету імені Івана Франка





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

02.02.2018 № 03-28/02/307

на №

від

У спеціалізовану вчену раду Д 36.053.01
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Довідка

про впровадження у навчально-виховний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки результатів наукового дослідження
Галян Олени Іванівни «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», виконаного із спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
для здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Результати дисертації Галян О.І., в якій досліджено особливості розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття, впроваджено у навчальний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Викладачі кафедри педагогіки у роботі зі студентами застосовують навчально-методичні та наукові розробки дослідниці, серед яких навчальний посібник «Експериментальна психологія» з грифом «Рекомендовано МОН України», методичний посібник «Педагогіка суб'єктності», наукові статті, що опубліковані у фахових виданнях з педагогічних наук та елементи запропонованої автором навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності», одними із завдань якої є конструювання продуктивного навчально-виховного процесу, в якому заохочується прояв як суб'єктності школярів, так і власної суб'єктності; розвиток професійного мислення як мислесеми, в яких становлення суб'єктності є важливим орієнтиром сучасної освіти і школи. Пропонована авторкою навчальна дисципліна, у якій провідною є категорія «суб'єктність», сприятиме розв'язанню актуальних педагогічних завдань та вирішення освітніх проблем у контексті суб'єкт-орієнтованого освітнього процесу; виявленню умов прояву суб'єктності особистості школяра у навчально-виховній спів дії, становленню професійної суб'єктності педагога.

Галян О.І. є учасником наукових заходів, що організовуються в університеті. Один із них – міжнародна наукова конференція «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (2016 р.), де дослідниця виступила із доповіддю «Використання психолого-педагогічної характеристики як засобу моніторингу суб'єктності школяра в умовах сучасної дитячої міграції». Матеріали доповіді надруковані у збірнику наукових праць «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя».

Вважаємо, що наукові напрацювання Галян Олени Іванівни доповнять методологічну базу, як педагогічної науки, так і суміжних з нею психології та філософії.

Перший проректор,
проректор з адміністрування та розвитку

Вик.:
проф. Ж.П.Вірна
(0332) 24-93-92



проф. А.В. Цьось



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
 e-mail: cic@edu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

12.02.2018 № 25/03
 на № _____

У спеціалізовану вчену раду Д 36.053.01
 Дрогобицького державного
 педагогічного університету імені Івана Франка

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження

Галян Оленою Іванівною

**«Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі
 XX століття»**, поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі
 спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Довідкою засвідчуємо, що Галян Олена Іванівна, працюючи над дисертацією «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття», впроваджувала її результати в навчальний процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Наукові напрацювання дослідниці є змістовними. Дві її праці («Гене́за уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняній філософсько-педагогічній традиції (від часів Княжої доби до початку XX століття)»; «Самодіяльність і самоактивність школяра як формовияв його суб'єктності (історичний аспект)») опубліковані в 2015 та 2017 рр. у фаховому виданні «Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки».

У навчальному процесі використовувались також і методичні напрацювання Галян Олени Іванівни. Зокрема, її навчально-методичний посібник «Педагогіка суб'єктності», що розроблений згідно з однойменною робочою навчальною програмою. У ньому розкрито ідею суб'єктності школяра, а освітнє середовище, яке створює простір для презентації наявного в дитині та розвиткові потенційного в ній, орієнтує на вияв ним власної суб'єктної сутності.

Результати впровадження наукового дослідження Галян Олени Іванівни «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття» обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 12 січня 2018 року).

Проректор з наукової, інноваційної
 та міжнародної діяльності, професор



С. В. Корновенко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 09.01.2018 № 411
На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів наукового дослідження
ГАЛЯН ОЛЕНИ ІВАНІВНИ
на тему "Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному
педагогічному дискурсі ХХ століття" (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та
історія педагогіки) у навчально-виховний процес Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка

Поняття "суб'єкт", "суб'єктна активність", "суб'єкт пізнання", "суб'єктність" набули особливої актуальності у дослідженнях педагогів і психологів ХХ століття, коли змінились орієнтири освіти та ставлення до учасників освітнього процесу. Тому цілком доречно зацікавленість Галян Олени Іванівни питаннями педагогічного дискурсу, предметом якого є суб'єктність школяра.

Галян О.І. під час навчання в докторантурі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка провела низку цікавих досліджень, результати яких презентувала в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка. Варто відзначити змістовність зроблених О.І. Галян узагальнень та її вміння акцентувати на головному.

Суб'єктність дослідниця відобразила у різних профілях. Один із них, учнівський, представлений психолого-педагогічною характеристикою атрибутів суб'єктності. Вважаємо, це урізноманітнить підходи до оцінювання особистісних якостей та навчальних компетенцій школярів. А запровадження в освітню програму підготовки майбутніх учителів навчальної дисципліни "Педагогіка суб'єктності" забезпечить формування у них компетентності в сфері реалізації ідеї суб'єктності в навчально-виховному процесі школи. Водночас, врахування динаміки вікових змін школярів у контексті їхнього особистісного становлення, зокрема й розвитку суб'єктності на засадах зростаючої потреби в самоздійсненні, стане пріоритетом у виборі педагогом змістових аспектів програми виховання.

Ознайомлення з науковими доробками О.І. Галян переконує в їхній теоретичній і практичній значущості, що доповнять зміст сучасного освітнього простору.

Впровадження результатів наукового дослідження Галян Олени Іванівни на тему "Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття" обговорено на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 6 від 14.12.2017 року).

Проректор
з наукової роботи та міжнародних зв'язків



В. П. Зінченко

Український
Католицький
Університет

вул. Іл. Свенціцького, 17,
м. Львів, 79011
тел.: (38/032) 240-99-40
факс: (38/032) 240-99-50



Ukrainian
Catholic
University

vul. Svetsitskogo, 17
Lviv, 79011, Ukraine
email: info@ucu.edu.ua
www.ucu.edu.ua

05. 02. 2018 № 42/18

ДОВІДКА

про впровадження Галян Оленою Іванівною результатів дослідження на тему
«Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному
педагогічному дискурсі ХХ століття» у навчально-виховний процес
Українського Католицького університету

Галян Олена Іванівна презентувала результати власного наукового дослідження в Українському католицькому університеті, впроваджуючи окремі його положення у роботу зі студентами. Зокрема, студентів та викладачів ознайомлено зі змістом та структурою навчальної дисципліни «Педагогіка суб'єктності», спрямованої на поглиблене вивчення сутнісних характеристик, змістовних та процесових аспектів самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості в системі створення людиною свого світу, себе як особистості і суб'єкта життєтворення. Навчальна дисципліна передбачає орієнтацію та залучення студентів до розроблення програми особистісного та професійного саморозвитку, участь у дискусіях щодо категорії «суб'єктність» в ситуації кризовості різних сфер буття особистості тощо.

Проведена робота дозволила верифікувати структурні елементи моделі розвитку ідеї суб'єктності школяра, а також профілів суб'єктності, якими вона представлена, а саме: суспільно-особистісний, освітньо-науковий та учнівський. Дослідження засвідчило відповідність обраного дослідницького методу основним концептуальним ідеям вивчення досліджуваного феномену.

Представлені у навчальному посібнику «Педагогіка суб'єктності» матеріали, цілісно розкривають напрями підготовки студентів до семінарських занять та самостійної роботи під час вивчення суб'єктності сутності та можливостей розвитку суб'єктності школяра в умовах педагогічної співдії, ознайомлення з тенденціями розвитку ідеї суб'єктності особистості як міждисциплінарної категорії, осмислення чинників і умов становлення суб'єктності школяра та професійної суб'єктності педагога.

Опубліковані О.І. Галян у фахових вітчизняних та закордонних виданнях результати наукового дослідження використовуються у навчальному процесі УКУ викладачами та студентами під час підготовки до практичних і семінарських занять, виконання кваліфікаційних робіт.

Проректор з наукової роботи,
Доктор історичних наук, професор

І.Я.Скочилас

СВІДЧИТИ. СЛУЖИТИ. СПІЛКУВАТИСЯ.





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.ks.ua; http://www.kspu.edu
МФО 820172 код за ЄДРПОУ 02125609 р/р 3522 7222 000120; 3521 2022 000120 банк Держказначейська служба України, м. Київ

№ 16/18 2018 р. № 19-31/169
На № _____ від _____ 201__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи Галян Олени Іванівни
«Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ
століття», поданої
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
в освітній процес Херсонського державного університету

Ознайомлення з основними науковими результатами дослідження на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», які презентувала Галян О. І., засвідчує наявність низки суттєвих теоретичних і практичних положень для підготовки майбутніх педагогів. Зокрема, заслуговують уваги виокремлені дослідницею педагогічні закономірності розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра, що є актуальними не лише для досліджуваного періоду, а загалом для педагогічного дискурсу. Запропонований методологічний принцип суб'єктності особистості школяра в навчально-виховному процесі дає підстави розглядати дитину, яка здатна до внутрішньої самоорганізації, самовияву, усвідомленого і відповідального засвоєння соціокультурного досвіду, формування життєвих цінностей та смислів.

Матеріали з розробленого курсу «Педагогіка суб'єктності», використовувалися викладачами кафедри під час викладання курсів «Педагогіка», «Теорія та методика виховної роботи у закладах освіти», для студентів РВО спеціальності 6.010201 Фізичне виховання*, 6.020303 Філологія (українська мова та література*), 6.020303 Філологія (іспанська, англійська мова та література*), 6.020303 Філологія (німецька, англійська мова та література *), 6.020303 Філологія (французька, англійська мова та література *), 6.020302 Історія (правознавство) з метою підготовки майбутніх педагогів до реалізації суб'єкт-орієнтованих технологій навчання і виховання. Наукові публікації Галян О. І. змістовно розкривають сутність ідеї суб'єктності особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття.

Результати дисертаційної роботи з теми «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, розглянуто і затверджено на засіданні кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету (протокол від 05.02.2018 року № 9).

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



С. А. Омельчук

Корольова І. І.
(0552) 32-67-74



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15

E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

25.01.2018 № 24-01-12

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження Галян Олені Іванівни на тему **«Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття»** у навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету, виконаного на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка, історія педагогіки

Довідка надана доценту кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Галян Олені Іванівні про те, що результати її наукового дослідження «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття» впроваджуються в навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету. Зокрема, основні положення дослідження поповнили зміст низки навчальних педагогічних і психологічних дисциплін, що читаються на кафедрі педагогіки і психології (дошкільної та корекційної), теорії і методики виховання. Так, у зміст лекцій включені засадничі положення концепції дослідження, що повною мірою розкривають сутність таких категорій, як «суб'єкт», «суб'єктність», «саморух», «саморозвиток» тощо. Їх розгляд визначений науковим обґрунтуванням потреби розгляду людини як унікальної, індивідуально-неповторної особистості.

Взято до уваги розроблені Оленою Іванівною методичні рекомендації, які відображають сучасні тенденції оновлення освітньої галузі на засадах гуманістичного і гуманітарного підходів. Їхній зміст сприяє системній організації самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів під час опрацювання змістових компонентів педагогіки суб'єктності, що підвищує рівень методологічної підготовки майбутніх педагогів.

Вважаю, що наукові напрацювання Галян Олені Іванівни є вагомим внеском у розвиток методології педагогічної науки в контексті сьогодишньої парадигми модернізації змісту освіти в Україні.

Перший проректор
доктор психологічних наук, професор



Павелків Р.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 405-15-51, факс (056) 405-15-41
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

05 ЛЮТ 2018

№ 09/1 - 49/3

На № _____

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження Галян Олени Іванівни
на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному
педагогічному дискурсі ХХ століття», виконаного на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка, історія
педагогіки) у навчально-виховний процес
Криворізького державного педагогічного університету

Галян Олена Іванівна як докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впродовж 2016 – 2017 н. р. впроваджувала результати наукового дослідження у навчальний процес Криворізького державного педагогічного університету. Дослідження О.І. Галян «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття» є актуальним та значущим у контексті тих соціальних процесів, що відбуваються в українському суспільстві, і допомагає зрозуміти царину людської особистості.

Основні концептуальні положення дослідження, розкриті в теоретичних напрацюваннях Галян О.І., стимулювали змістове розширення низки програм навчальних дисциплін, що читаються на психолого-педагогічному факультеті та факультеті дошкільної і технологічної освіти. Варто відзначити їхню спрямованість на розуміння сутності особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців.

Опубліковані Галян О.І. наукові праці використовуються студентами під час написання курсових та магістерських робіт, а також викладачами у процесі підготовки до лекційних і практичних занять із загальної педагогіки, методології педагогіки, історії педагогіки, методики виховної роботи. Викладачі кафедри асимілюють наукові доробки здобувачки в науково-дослідницьку діяльність, що проводиться на кафедрах відповідно до загального плану роботи кафедр та університету.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження О. І. Галян на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття» розглянуто і схвалено на засіданні кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи (протокол № 6 від 22 січня 2018 року) та вченій раді психолого-педагогічного факультету (протокол № 5 від 25 січня 2018 року)

РЕКТОР



[Handwritten signature]

Я. В. ШРАМКО



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

**КНЗ «ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

вул. Бидгощська, 38/1, м. Черкаси, 18003, тел./факс 64-21-78
web: <http://oipopp.ed-sp.net>, e-mail: oipopp@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139133

від 02.02.2018 № 33/01-18

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гаян Олени Іванівни на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у
вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», поданої на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук із спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та
історія педагогіки

Адміністрація Комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» засвідчує, що результати дисертаційного дослідження О.І. Гаян було впроваджено у навчальний процес інституту на курсах підвищення кваліфікації при викладанні філософських та психолого-педагогічних дисциплін.

Вважаємо за доцільне зазначити, що створена авторкою структурно-функціональна модель суб'єктності особистості школяра, що побудована відповідно до системно-структурного та синергетичного підходів, розроблені О.І. Гаян матеріали щодо суб'єкт-орієнтованої стратегії співдії формують у слухачів цілісне уявлення про суб'єктність як наукову категорію. Запропоновані дисертанткою ідеї використовуються науково-педагогічними працівниками Інституту також і в підготовці педагогів до реалізації суб'єкт-орієнтованих технологій навчання і виховання, включені до навчальних програм з «Педагогіки», «Філософії освіти», «Психології». Вони дають можливість по-іншому розглядати педагогічні концепції ХХ століття, бачити у деяких з них суб'єктну орієнтованість.

Апробація результатів дисертаційного дослідження О.І. Гаян засвідчила доцільність його подальшого впровадження в теорію та практику української педагогічної освіти. Результати впровадження наукового дослідження Гаян Олени Іванівни на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття» обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки і психології КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» (протокол № 1 від 22 січня 2017 року).

Ректор, кандидат
педагогічних наук, доцент

Н. М. Чепурна

Проректор, доктор
педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Г. А. Назаренко



Г. А. Назаренко



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
“САМБІРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ
ІМЕНІ ІВАНА ФІЛИПЧАКА”**

вул. Івана Филипчика, 14, м.Самбір, Львівська область, 81400, тел. (03236)3-22-56, (03236) факс 3-35-2
E-mail: pedcollege@ukr.net, код ЄДРПОУ 02137003

Від 05.02.2018р. № 04-12/44

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Галян Олени Іванівни на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у
вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття»
у навчально-виховний процес
Самбірського педагогічного коледжу імені Івана Филипчика

Галян Олена Іванівна в Самбірському педагогічному коледжі імені Івана Филипчика у 2017 році впроваджувала результати власного дослідження в навчально-виховний процес. Зокрема, для викладачів коледжу презентувався навчально-методичний посібник «Педагогіка суб'єктності», матеріали якого доповнюють зміст підготовки майбутніх учителів у контексті реалізації освітньої програми в Україні. На заняттях з педагогіки і психології авторка ознайомила студентів із концептуальними положеннями свого дослідження, відповіла на питання, які задавали студенти стосовно структурних компонентів моделі суб'єктності особистості школяра та пояснила сутність виокремлених закономірностей розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра.

На засіданні циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін було відзначено, що матеріали дослідження «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття» сприятимуть формуванню професійної культури майбутніх педагогів, а тому їх доречно використовувати для підготовки майбутніх педагогів до реалізації суб'єкт-орієнтованих технологій навчання і виховання.

Довідку про впровадження результатів дисертації Галян Олени Іванівни «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», виконаної за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, затверджено на засіданні циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін (протокол № 5 від 11 січня 2018 року).



Директор ОЗНОР
«Самбірський педагогічний коледж
імені Івана Филипчика»

В.П. Вантух

Додаток В

Відомості про апробацію результатів дослідження

Основні положення дисертації та результати дослідження представлено в доповідях на конференціях різного рівня:

- *міжнародних, проведених в Україні*: Другій Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні» (Дрогобич, 2005), Міжнародній науково-практичній конференції «Молодіжна політика: проблеми і перспективи» (Дрогобич, 2006; 2007), Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читаннях (Київ, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (Одеса, 2015), 27-х Міжнародних людинознавчих філософських читаннях (Дрогобич, 2015), Міжнародній науковій конференції «Виховання у контексті цивілізаційних процесів: вітчизняний і зарубіжний досвід» (Дрогобич, 2016), III Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект» (Львів, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (Одеса, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (Луцьк, 2016), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми підготовки вчителя і його професійного удосконалення» (Чернігів, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна початкова освіта: проблеми, теорія та практика» (Дрогобич, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст» (Дрогобич, 2017);

- *міжнародних, проведених за кордоном*: Міжнародній науково-практичній конференції «Aktualne problemy w współczesnej nauce» (Warszawa, Polska, 2013), Scientific and Professional Conference «Modern problems of education and science – 2015» (Budapest, Hungary, 2015), Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z udziałem Gości Zagranicznych «Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka» (Lublin, Polska, 2015), Roland Barthes VIII International Scientific Conference «The Problems of Empirical Research in Psychology and Humanities» (to the 100th anniversary of the birth of Roland Barthes) to be held in the framework of European Academic Assembly – 2015–2016 (Krakow,

Poland, 2016), Międzynarodowej Konferencji Naukowa «Na pograniczach kultur i narodów. Gospodarka – społeczeństwo – kultura» (Sanok, Polska, 2016);

- *всеукраїнських*: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічні детермінанти становлення громадянськості сучасної молоді у контексті спадщини А. Макаренка» (Київ–Полтава, 2004), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно-орієнтованому освітньому середовищі» (Київ, 2015 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Виховна робота з дітьми: теорія і практика» (Дрогобич, 2017), науковому семінарі «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2017), теоретико-практичному семінарі «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (Львів, 2017);

- *регіональних*: «Методика Марії Монтессорі: історико-психологічний аналіз становлення та практика реалізації в роботі з дітьми з особливими потребами» (Дрогобич, 2016).

Додаток Г

Таблиця Г 1

Зіставлення педагогічних поглядів А. Макаренка і Г. Ващенко

на суб'єктність школяра у виховному процесі

Параметри зіставлення поглядів	Концептуальні положення педагогічних ідей	
	А. Макаренко	Г. Ващенко
Спрямування педагогічних поглядів	Соціально-особистісна педагогіка	Українська національна педагогіка
Сутність виховання	«Виховати людину – отже, виховати в ній перспективні шляхи, на яких розташовується її завтрашня радість».	«Виховання ми визначаємо, як формування людської особистості. У ньому бере участь виховник, що спрямовує розвиток молодії людини до певної мети, і вихованець, що не тільки сприймає вплив, а й сам, відповідно до його вказівок, активно діє на свої психічні і фізичні властивості».
Мета виховання	«Виховати громадянина». «Зрозуміло, що вона (мета) формулюється з наших суспільних потреб, із прагнень радянського народу, із цілей і завдань нашої революції, з цілей і завдань нашої боротьби». «Під метою виховання я розумію програму людської особистості, програму людського характеру, ...ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої ми повинні прагнути». «Гідним нашої епохи організаційним завданням може бути тільки створення методу, який, будучи загальним і єдиним, водночас дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед за лініями своїх схильностей».	Виховання «всебічно розвиненого активного діяча для суспільного добра», «виховання жертвенних борців за волю України та будівників її політичного й культурного життя».
Ідеал виховання	Кваліфікований культурний робітник	«...питання про ролі педагога в основному моменті його роботи – у виробі виховного ідеалу, дуже складне і ...розв'язання його вимагає великої

Завдання виховання	Виховати колективіста	обережності». «Всякий виховний ідеал включає в себе елементи загальнолюдські й національні». «Вироблення в людини здібності керувати собою й обставинами, спрямовуючи свою діяльність до високої мети». «Основне завдання чітко і стисло висловлене в гаслі: «Служба Богові й Батьківщині»».
Вимоги до педагога	Повинен вміти, «відповідно до якостей особистості, її схильностей і здібностей, скерувати цю особистість у найпотрібніший для неї бік».	«Перш за все він мусить бути досвідченим психологом, що добре розбирається в індивідуальних властивостях вихованця, у його природних нахилах і здібностях. Педагог має справу з живою людиною, що, як дар Божий, має свободу волі». «Справжній педагог неодмінно мусить мати чітко усвідомлений виховний ідеал, який він і реалізує в процесі систематичної, довготривалої праці».
Авторитет педагога (вихователя)	Учительський авторитет ґрунтується на відповідальності насамперед. Авторитет потрібно створювати самим, використовуючи для цього життєві ситуації. Про батьківський авторитет писав: «смысл авторитета в тому, що він не вимагає жодних доказів, що він приймається як безсумнівна перевага старшого, як його сила й цінність, яку видно, так би мовити, простим дитячим оком». Розрізняв авторитет істинний і хибний.	«Це не є зовнішній авторитет, що спирається лише на вік виховника та його становище, як такого, і підтримується виключно суворістю й карами або винагородами. Це є авторитет внутрішній, що спирається на почуття щирої пошани й навіть любови до педагога».
Позиція педагога у вихованні	«Позитивне в людині доводиться завжди проектувати, і педагог це повинен робити»; «якнайбільше вимог до людини, але zarazом і якнайбільше поваги до неї».	«Виховник діє на свідомість і волю вихованця, але так, щоби той сприйняв його науку й поради, як щось своє, згідне з його волею, бажане для нього. Водночас виховник усіма засобами

		стимулює власну ініціативу вихованця, його творчі поривання». «Педагогічний процес не є лише розвиток, а й формування особистості, виховання під певним керівництвом. Але це керівництво не мусить перетворюватися в насильство над природою дитини». «Вихованець, як і педагог, має свободну волю, що є найціннішим скарбом окремої людини, народів і цілого людства. Тому у вихованні не повинно бути місця ламанню волі вихованця; виховник мусить діяти на вихованця, впливаючи на його свідомість і враховуючи його фізичні й психічні властивості».
Позиція вихованця	«Особистість... не об'єкт виховного впливу, а його носій – суб'єкт, але суб'єктом вона стає тільки у разі вираження інтересів усього колективу»	«Педагог має справу з дітьми, живими істотами, що являють собою живі індивідуальності зі своєрідними психофізичними особливостями. Відповідно до цих особливостей, кожна дитина по-своєму реагує на кожен захід педагога, і він не може бути байдужим до її реакції»
Характер	«У поняття характер я вкладаю весь зміст особистості, тобто й характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, рішуче всю картину людської особистості»	«Викристалізовані властивості людської психіки, що виробляються в неї наслідком свідомої праці над собою».
Відношення «людина – суспільство»	Людину не можна мислити поза суспільством	Головне питання: «чи може людина бути свободною в суспільстві, і де межі її свободи», «окрема людина, шануючи свою свободу і гідність, не має права насилувати волю і порушувати права другої людини».
		«Суспільство є дуже

важливим чинником у формуванні людської особистості».

«Ми розв'язуємо цю проблему в дусі християнства, себто стоїмо на тому, що людина є образ і подоба Бога й тому має абсолютну вартість, але разом з тим повноту життя вона може знайти лише у свободному служінні Богові й суспільству».

«Суспільство й особа в ньому (християнстві – О.Г.) органічно поєднуються і взаємно доповнюють себе».

Атрибутивні характеристики суб'єктності особистості

Ідея свободи та відповідальності

Єдність свободи й необхідності
Про трудове виховання: «важливо, щоби дитині була надана деяка свобода у виборі засобів і вона повинна бути відповідальною за виконання роботи та її якість».
«Дисципліна – це свобода».
Відповідальність як виховний засіб

«Людина є з природи вільна істота, сама людська гідність засновується на свідомості своєї свободи»;
«...свобода народу не може бути без свободи людини»;
«...визнаємо свободу волі, але не абсолютну, а обмежену і стосункові»;
«... формування особистості через процес засвоєння і продукції може відбуватися при ріжній участі свободної волі людини. Вона ... може вибирати і засвоювати те, що визнає за вартісне, і відкидати те, що визнає за шкідливе і безвартісне»;
«...можна сказати, що людина морально відповідає за свій характер. Як той євангельський раб, вона не відповідає за кількість одержаних від володаря талантів, а відповідає за те, що зробила з ними».

Ідея самостійності та ініціативності

«Якщо уявити собі безмірну свободу для дитини, це ...згубно. [Але] якщо дитина повинна про все запитувати, завжди до вас приходити завжди питати дозволу й діяти, як ви сказали, то в неї не залишиться простору для

«...починаючи з наймолодших років, батьки і школа, керуючи процесом формування особистості дитини, мусить розвивати в неї активність і ініціативу, виховувати в неї свідомість і почуття відповідальності не

Ідея творчої
самореалізації

власної ініціативи, для власної винахідливості і власного ризику. Це так само погано».

«Якщо ваша дитина вправляється тільки в тому, що виконує свої бажання й ніколи не вправляється в гальмуванні, у неї ніколи не буде сильної волі». «... надати дитині можливість самодіяльності і правильного розвитку її здібностей...».

«Головне в дитячий грі ...щоби дитина придумувала, будувала, комбінувала».

«...виховувати уяву й розмах думки».

«Творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона усвідомлено вбачає в ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця для неї є основною формою прояву особистості й таланту».

тільки за свою працю, а й за поведінку взагалі. З кожним роком перебування дитини в школі ініціатива й активність її мають поширюватися й поглиблюватися...».

«Для розвитку в дітей громадянської ініціативи й активності, а разом з тим і бадьорості треба заводити в наших школах на здорових засадах самоврядування».

«В процесі навчання учитель стимулює їхню (*учнів – О.Г.*) самостійну працю в напрямку поширення знань і розвитку творчих розумових здібностей, ...підтримує інтерес ...до самостійних дослідів над природою, підтримує нахили до самостійної творчості в галузі науки чи мистецтва».

Додаток Д

Таблиця Д 1

**Порівняльна характеристика моделей спілкування
дорослих з дітьми**

Імперативна	Критерії аналізу	Особистісно-орієнтована
Забезпечити оволодіння дітьми знаннями, уміннями і навичками	Мета	Сприяти становленню дитини як особистості (знання, уміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб взаємодії)
«Роби, як я!»	Позиція співдії	«Не поряд, не над, а спільно!»
Пояснення, настанови, заборона, вимога, погроза, покарання, нотації	Способи взаємодії	Розуміння, визнання і прийняття особистості дитини
Диктат і опіка	Тактика	Співпраця
Реалізувати програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій. У результаті – ілюзорна впевненість у ефективності виховних впливів	Позиція педагога	Виходити з інтересів дитини і перспектив її розвитку
Взаємне відчуження, перевага реактивності над активністю, невротизація і психопатизація дітей. Діти втрачають ініціативність, живуть за подвійним стандартом «для себе» і «для інших».	Результат	Розширення «ступеня свободи» дитини (з врахуванням вікових особливостей) здібностей, перспектив. «Перспектива розвитку» у вихованні сигналізує, в якому напрямі, як змінюється особистість дитини і визначає виховуваність – готовність до певних впливів.

Додаток Е

Таблиця Е 1

Стандартизована модель характеристики суб'єктності школяра

Показники інституціолізованих вимог до особистісних проявів школяра	Показники прийняття / виконання групових норм і неписаних правил міжособистісної взаємодії	Педагогічна оцінка проявів суб'єктності (самостійності, ініціативності, творчості, свободи, відповідальності) як особистісного потенціалу школяра	Педагогічні рекомендації для батьків, учителів, соціальних працівників щодо спілкування, субкультурної соціалізації, виховання, навчання та розвитку учня
Перелік цінностей	Диференціація цінностей на прийнятні та неприйнятні (з нав'язаних культурою ззовні), а також ініційовані самим суб'єктом	Оцінка кожної цінності за принципом диференціалу по кожній шкалі: ініціативність / виконавський послух; творчість / репродуктивність; свобода / уязлеженість (приреченість); відповідальність / жертвна зовнішня детермінованість	Тенденції розвитку кожного маркера суб'єктності з метою гармонізації цілісного профілю суб'єктності
Перелік рис характеру: моральних, інтелектуальних, емоційних, вольових			
Перелік здібностей і особистісних здатностей: загальних і спеціальних здібностей, обдарувань, талантів і проявів геніальності; фундаментальних та інструментальних здатностей особистості			
Перелік поведінкових патернів, соціально-рольових моделей, саморегулятивних можливостей, спрямованостей активності на предмет, ситуацію, себе чи інших			

Додаток Ж

Робоча навчальна програма навчальної дисципліни

«Педагогіка суб'єктності»

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка



РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
ПЕДАГОГІКА СУБ'ЄКТНОСТІ

Галузь знань 01 Освіта

Спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)

Статус дисципліни вибіркова (за вибором студента)

Інститути (факультети) університету

Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти

Форма навчання	Курс	Семестр	Загальний обсяг дисципліни / кредити ECTS	Кількість годин				Вид семестрового контролю
				Аудиторні заняття			самостійна робота	Залік
				Разом	лекції	семінарські		
Денна	III	V	3 / 90	32	16	16	58	+
заочна	III	V	3 / 90	12	8	4	78	+

Робоча програма складена на основі освітньої програми та навчального плану підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Розробник:

канд. психол. наук, доцент, докторант Галан О.І.

Схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Протокол № 4 від 04 квітня 2017 р.

Зав. кафедри проф. Чепіль М.М.

Схвалено на засіданні науково-методичної ради соціально-гуманітарного факультету.
Протокол № 4 від 20 квітня 2017 р.

Схвалено на засіданні науково-методичної ради університету.
Протокол № 5 від 23 травня 2017 р.

1. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Мета – дати уявлення про педагогічний підхід до дослідження категорії «суб'єктність» в аспекті розв'язання актуальних педагогічних завдань та вирішення педагогічних проблем суб'єкт-орієнтованого освітнього процесу; розкрити умови прояву суб'єктності особистості школяра у педагогічній співдії та становлення професійної суб'єктності педагога.

Предмет: суб'єктність особистості як психолого-педагогічний феномен; розвиток і трансформація ідеї суб'єктності; педагогічні умови ефективного впровадження ідеї суб'єктності в освітній процес.

Завдання: ознайомити студентів з онтофеноменологічною характеристикою суб'єктності особистості, її атрибутами, критеріями та показниками, генезою генерування, розвитку і трансформації ідеї суб'єктності школяра; спонукати до використання набутого знання з метою конструювання продуктивного освітнього процесу, в якому заохочується прояв як суб'єктності школярів, так і власної суб'єктності; розвивати професійне мислення як мислесеми, в яких становлення суб'єктності є важливим орієнтиром сучасної освіти і школи; сприяти прояву творчого ставлення до професійної діяльності; підвищувати рівень професійної компетентності та формувати психолого-педагогічну культуру майбутніх учителів.

Заплановані результати навчання: **знати** концептуальні засади дослідження суб'єктності особистості як психолого-педагогічного феномену; атрибути (предиктори) суб'єктності особистості школяра; критерії та показники суб'єктності школяра; психолого-педагогічні умови ефективності впровадження ідеї суб'єктності особистості школяра; проблеми розвитку суб'єктності особистості школяра та їх вирішення; чинники й умови становлення суб'єктності педагога; **уміти** обґрунтовувати принцип суб'єктності особистості школяра у освітньому процесі; аналізувати логіку генерування, розвитку, апробації та трансформації ідеї суб'єктності; вивчати рівень розвитку атрибутів суб'єктності школяра; складати психолого-педагогічну характеристику школяра у вимірах його суб'єктності; аналізувати освітній процес з позиції можливостей розвитку суб'єктності школяра; використовувати теоретичні знання з питань суб'єктності у шкільній практиці; реалізовувати власну суб'єктність.

Місце дисципліни у структурно-логічній схемі підготовки фахівців: вивчається разом із фаховими методиками, після засвоєння знань із навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Історія України».

Зміст навчальної дисципліни: Педагогіка суб'єктності як напрям наукових досліджень і практики роботи сучасних закладів освіти. Предмет та завдання педагогіки суб'єктності особистості. Розвиток суб'єктності як орієнтир сучасної педагогіки. Концептуально-когнітивний вимір понять «суб'єкт» і «суб'єктність». Суб'єктність школяра. Структурно-змістова модель суб'єктності особистості школяра. Атрибути (предиктори) суб'єктності особистості школяра. Відображена суб'єктність (В.А. Петровський). Логіка генерування, розвитку і трансформації педагогічних ідей. Філософсько-педагогічні передумови формування уявлень про суб'єктну сутність людини. Порівняльний аналіз педагогічних ідей та представленість у них предикторів суб'єктності. Педагогічна модель виховного ідеалу. Особливості апробації, впровадження і трансформації ідеї суб'єктності особистості школяра. Критерії та показники суб'єктності школяра. Оцінка самостійності,

ініціативності, креативності, свободи та відповідальності школяра як атрибутів його суб'єктності. Психодіагностика суб'єктності особистості. Психолого-педагогічна характеристика школяра у вимірах його суб'єктності. Освіта як розширення можливостей розвитку особистості. Цілі сучасної освіти і школи. Мета розвитку суб'єктності. Метакомпетенції та розвиток суб'єктності. Організація освіти, орієнтованої на розвиток суб'єктності особистості школяра. Обґрунтування принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі. Функціонування системи навчальної і виховної взаємодії педагога й учнів у контексті розвитку їх суб'єктності. Зміна схем мислєдїяльності педагога під час реалізації суб'єктнісного підходу до навчання–виховання–розвитку школяра. Виховання суб'єктної позиції. Нове завдання педагога – формування особистісного світосприйняття школяра на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань (гуманітарний спосіб пізнання). Суб'єктна і авторська позиція школяра у навчальній діяльності. Суб'єктивований об'єкт. Дидактична концепція гуманітаризації змісту шкільних підручників (О.М. Журавльова). Педагогічні умови ефективності впровадження ідеї суб'єктності особистості школяра. Індивідуальний освітній маршрут як засіб супроводу розвитку суб'єктності школярів. Проблеми розвитку суб'єктності особистості школяра та їх вирішення: апробовані моделі. Обґрунтування змісту поняття «професійна суб'єктність педагога». Структура суб'єктних властивостей педагога. Суб'єктна позиція педагога. Чинники й умови становлення суб'єктності педагога. Професійно-особистісний розвиток педагога як об'єкт педагогічної рефлексії. Компетентності педагога у сфері становлення суб'єктності школяра і власної професійної суб'єктності.

2. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назва теми	Кількість годин					
	Денна форма навчання			Заочна форма навчання		
	лекції	семінарські	самостійна робота	лекції	семінарські	самостійна робота
Тема 1. Педагогіка суб'єктності особистості, її предмет та завдання	2	2	8	1	-	13
Тема 2. Генеза ідеї суб'єктності особистості у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі	4	4	10	2	2	13
Тема 3. Вивчення суб'єктності особистості школяра	2	2	10	1	-	13
Тема 4. Розвиток суб'єктності як педагогічна мета	2	2	10	1	-	13
Тема 5. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра у процесі навчання–виховання–розвитку	4	4	10	2	2	13
Тема 6. Професійна суб'єктність педагога	2	2	10	1	-	13
Разом за семестр	16	16	58	8	4	78

3. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Зміст лекційного курсу для студентів денної форми навчання

№ з/п	Перелік тем лекцій, їх анотації	К-сть годин
1	<i>Педагогіка суб'єктності особистості, її предмет та завдання</i> Педагогіка суб'єктності як напрям наукових досліджень і практики роботи сучасних закладів освіти. Предмет та завдання педагогіки суб'єктності особистості. Концептуально-когнітивний вимір понять «суб'єкт» і «суб'єктність». Суб'єктність школяра та відображена суб'єктність. Структурно-змістова модель суб'єктності особистості школяра. Атрибути (предиктори) суб'єктності особистості школяра [5, с.3-13]; [6, с.3-7]; [13]; [17, с.58-63]; [18, с.90-95]; [27, с.230-242]; [30, с.100-109]; [31, с.5-16]; [41, с.21-24]; [45, с.290-297]	2
2	<i>Генеza ідеї суб'єктності особистості у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі</i> Логіка генерування, розвитку і трансформації педагогічних ідей. Філософсько-педагогічні передумови формування уявлень про суб'єктну сутність людини. Порівняльний аналіз педагогічних ідей та представленість у них предикторів суб'єктності. Педагогічна модель виховного ідеалу. Особливості апробації, впровадження і трансформації ідеї суб'єктності особистості школяра. [1]; [5, с.11-95]; [7]; [8]; [9]; [13]; [15, с.80-133]; [21, с.43-48]; [27, с.230-242]; [32]; [39]	4
3	<i>Вивчення суб'єктності особистості школяра</i> Критерії та показники суб'єктності школяра. Оцінка самостійності, ініціативності, креативності, свободи та відповідальності школяра як атрибутів його суб'єктності. Психодіагностика суб'єктності особистості. Психолого-педагогічна характеристика школяра у вимірах його суб'єктності. [4, с.5-17]; [5, с.164-176]; [18, с.90-95]; [20, с.6-9]; [31, с.41-60]; [33, с.312-323]	2
4	<i>Розвиток суб'єктності як педагогічна мета</i> Освіта як розширення можливостей розвитку особистості. Мета розвитку суб'єктності. Метакомпетенції та розвиток суб'єктності. Організація освіти, орієнтованої на розвиток суб'єктності особистості школяра. Обґрунтування принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі. [1]; [7]; [8]; [9]; [11, с.192-195]; [14, с.182-466]; [22, с.3-100]; [23, с.3-276]; [24]; [25, с.77-80]; [29, с.233-237]; [37, с.285-293]; [40]	2
5	<i>Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра у процесі навчання–виховання–розвитку</i> Функціонування системи навчальної і виховної взаємодії педагога й учнів у контексті розвитку їх суб'єктності. Виховання суб'єктної позиції. Нове завдання педагога – формування особистісного світосприйняття школяра на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань (гуманітарний спосіб пізнання). Суб'єктна і авторська позиція школяра у навчальній діяльності. Суб'єктизований об'єкт. Дидактична концепція гуманітаризації змісту шкільних підручників. Педагогічні умови ефективності впровадження ідеї суб'єктності особистості школяра. Індивідуальний освітній маршрут як засіб супроводу розвитку суб'єктності школярів. Проблеми розвитку суб'єктності особистості школяра та їх вирішення: апробовані моделі. [2, с.187-196]; [10, с.3-290]; [19, с.3-40]; [28, с.194-210]; [35]; [38, с.25-33] <i>Професійна суб'єктність педагога</i> Обґрунтування змісту поняття «професійна суб'єктність педагога». Структура	4

6	суб'єктних властивостей педагога. Суб'єктна позиція педагога. Чинники й умови становлення суб'єктності педагога. Професійно-особистісний розвиток педагога як об'єкт педагогічної рефлексії. Компетентності педагога у сфері становлення суб'єктності школяра і власної професійної суб'єктності. [3, с.3-298]; [16, с.280-320]; [26, с.3-101]; [42, с.3-184]; [43,с.200-310]; [44, с.60-67]	2
	Разом за семестр:	16

Зміст оглядових лекцій для студентів заочної форми навчання

№ з/п	Перелік тем лекцій, їх анотації	К-сть годин
1	<i>Педагогіка суб'єктності особистості, її предмет та завдання</i> Предмет та завдання педагогіки суб'єктності особистості. Концептуально-когнітивний вимір понять «суб'єкт» і «суб'єктність». Суб'єктність школяра та відображена суб'єктність. Структурно-змістова модель суб'єктності особистості школяра. [5, с.3-13]; [6, с.3-7]; [13]; [17, с.58-63]; [18, с.90-95]; [27, с.230-242]; [30, с.100-109]; [31, с.5-16]; [41, с.21-24]; [45, с.290-297]	1
2	<i>Генеza ідеї суб'єктності особистості у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі</i> Філософсько-педагогічні передумови формування уявлень про суб'єктну сутність людини. Порівняльний аналіз педагогічних ідей та представлень у них предикторів суб'єктності. Педагогічна модель виховного ідеалу. Особливості апробації, впровадження і трансформації ідеї суб'єктності особистості школяра. [1]; [5, с.11-95]; [7]; [8]; [9]; [13]; [15, с.80-133]; [21, с.43-48]; [27, с.230-242]; [32]; [39]	2
3	<i>Вивчення суб'єктності особистості школяра</i> Критерії та показники суб'єктності школяра. Оцінка самостійності, ініціативності, креативності, свободи та відповідальності школяра як атрибутів його суб'єктності. Психодіагностика суб'єктності особистості. Психолого-педагогічна характеристика школяра у вимірах його суб'єктності. [4, с.5-17]; [5, с.164-176]; [18, с.90-95]; [20, с.6-9]; [31, с.41-60]; [33, с.312-323]	1
4	<i>Розвиток суб'єктності як педагогічна мета</i> Цілі сучасної освіти і школи. Мета розвитку суб'єктності. Організація освіти, орієнтованої на розвиток суб'єктності особистості школяра. Обґрунтування принципу суб'єктності особистості школяра в освітньому процесі [1]; [7]; [8]; [9]; [11, с.192-195]; [14, с.182-466]; [22, с.3-100]; [23, с.3-276]; [24]; [25, с.77-80]; [29, с.233-237]; [37, с.285-293]; [40]	1
5	<i>Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра у процесі навчання–виховання–розвитку</i> Функціонування системи навчальної і виховної взаємодії педагога й учнів у контексті розвитку їх суб'єктності. Суб'єктна і авторська позиція школяра Педагогічні умови ефективності впровадження ідеї суб'єктності особистості школяра. Проблеми розвитку суб'єктності особистості школяра та їх вирішення: апробовані моделі. [2, с.187-196]; [10, с.3-290]; [19, с.3-40]; [28, с.194-210]; [35]; [38, с.25-33]	2
6	<i>Професійна суб'єктність педагога</i> Обґрунтування змісту поняття «професійна суб'єктність педагога». Чинники й умови становлення суб'єктності педагога. Компетентності педагога у сфері становлення суб'єктності школяра і власної професійної суб'єктності. [3, с.3-298]; [16, с.280-320]; [26, с.3-101]; [42, с.3-184]; [43,с.200-310]; [44, с.60-67]	1
	Разом за семестр:	8

Перелік семінарських занять для студентів денної форми навчання

№ з/п	Тема семінарського заняття	К-сть годин
1	Суб'єктність особистості в міждисциплінарному дискурсі [5, с.3-13]; [6, с.3-7]; [13]; [17, с.58-63]; [18, с.90-95]; [27, с.230-242]; [30, с.100-109]; [31, с.5-16]; [41, с.21-24]; [45, с.290-297]	2
2	Логіка генерування та розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра [1]; [5, с.11-95]; [7]; [8]; [9]; [13]; [15, с.80-133]; [21, с.43-48]; [27, с.230-242]; [32]; [39]	2
3	Логіка трансформації ідеї суб'єктності особистості школяра [1]; [5, с.11-95]; [7]; [8]; [9]; [13]; [15, с.80-133]; [21, с.43-48]; [27, с.230-242]; [32]; [39]	2
4	Психолого-педагогічна характеристика школяра у вимірах його суб'єктності [4, с.5-17]; [5, с.164-176]; [18, с.90-95]; [20, с.6-9]; [31, с.41-60]; [33, с.312-323]	2
5	Метакомпетенції та розвиток суб'єктності особистості в сучасній освіті [1]; [7]; [8]; [9]; [11, с.192-195]; [14, с.182-466]; [22, с.3-100]; [23, с.3-276]; [24]; [25, с.77-80]; [29, с.233-237]; [37, с.285-293]; [40]	2
6	Зміст психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра [2, с.187-196]; [10, с.3-290]; [19, с.3-40]; [28, с.194-210]; [35]; [38, с.25-33]	2
7	Психолого-педагогічний аналіз апробованих моделей розвитку суб'єктності особистості школяра [2, с.187-196]; [10, с.3-290]; [19, с.3-40]; [28, с.194-210]; [35]; [38, с.25-33]	2
8	Професійна суб'єктність педагога [1]; [7]; [8]; [9]; [11, с.192-195]; [14, с.182-466]; [22, с.3-100]; [23, с.3-276]; [24]; [25, с.77-80]; [29, с.233-237]; [37, с.285-293]; [40]	2
Разом за семестр:		16

Перелік семінарських занять для студентів заочної форми навчання

№ з/п	Тема семінарського заняття	К-сть годин
1	Логіка генерування, розвитку, апробації та трансформації ідеї суб'єктності особистості школяра [1]; [5, с.11-95]; [7]; [8]; [9]; [13]; [15, с.80-133]; [21, с.43-48]; [27, с.230-242]; [32]; [39]	2
2	Зміст психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра [2, с.187-196]; [10, с.3-290]; [19, с.3-40]; [28, с.194-210]; [35]; [38, с.25-33]	2
Разом за семестр:		4

Зміст самостійної (індивідуальної) роботи

Номер тижня	Зміст самостійної роботи	К-сть годин
1	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 1 Скласти порівняльну таблицю концептуалізації понять «особистість», «суб'єкт», «суб'єктність».	8
2	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 2 Написати есе: «Як виникають ідеї».	5
3	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 3 Підготувати реферат: Ідея суб'єктності особистості у педагогічних теоріях (теорія на вибір)	5
4	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 4 Вивчити прояви суб'єктності знайомого школяра. Прокоментувати отримані результати.	10
5	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 5 Проаналізувати концепцію «Нової української школи» з позиції відображення в ній ідеї суб'єктності особистості школяра і педагога.	10

6	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 6 Проаналізувати вимоги до підручника з позиції врахування у суб'єктності особистості школяра процесі засвоєння представленої в ньому інформації	5
7	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 7 Підготуватися до дискусії: «Як забезпечити прояв суб'єктності школяра у навчальному середовищі», «Як виховувати суб'єктність».	5
8	Опрацювання теоретичного матеріалу до СЗ 8 Проаналізувати можливості розвитку власної суб'єктності як майбутнього професіонала	10
Разом за семестр:		58

4. ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

Впродовж семестру студент виконує одне завдання. В його основі – вибір об'єкта дослідження, проведення діагностичних процедур та інтерпретація отриманих результатів, визначення напрямків та змісту психолого-педагогічного супроводу). Результати роботи оформляються у вигляді повідомлення обсягом до 5 сторінок друкованого тексту. Тема: Психолого-педагогічна характеристика школяра у вимірах його суб'єктності (вік на вибір).

Критеріями оцінювання індивідуального завдання є: ступінь виконання завдання (3 балів); рівень самостійності (5 балів); повнота розкриття (5 балів); обґрунтованість та аргументованість основних висновків (5 балів); якість оформлення (2 балів).

5. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

- монологічні (лекція, повідомлення тощо);
- діалогічні (бесіда, проблемний діалог);
- коучинг;
- моделювання;
- репродуктивний;
- проблемно-пошуковий;
- дослідницький.

6. МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

- усне опитування;
- письмова самостійна робота;
- метод практичної перевірки знань (розв'язання педагогічних задач, аналіз ситуацій).

7. ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Відповіді на семінарських заняттях	Самостійна робота	Індивідуальне завдання	Сума
60	20	20	100

Загальний бал відповідей на семінарських заняттях обчислюється за формулою, де A – сума усіх поточних оцінок за чотирибальною шкалою, включаючи оцінки «2», n – кількість цих оцінок (не менше трьох), $\frac{A}{n}$ – середня оцінка поточного контролю: $x_1 = \frac{A}{n} \cdot 12$

8. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. URL : <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczya.pdf>
2. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп. Київ : Знання, 2008. 566 с.
3. Дьяков С.І. Суб'єктність педагога. Психосемантичні моделі та технологія дослідження : навч. посібник. Миколаїв : ММІРЛ, ВМУРЛ «Україна», 2008. 320 с.

4. Особистісне становлення дитини : суб'єктний вимір : монографія / за ред. І. Тітова. Київ : ВЦ «Академія», 2015. 152 с.
5. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах : монография / Ф.Г. Мухаметзянова и др. Казань : Изд. центр Ун-та упр. «ТИСБИ», 2016. 252 с.
6. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. Москва : Институт практической психологии, 1997. 288 с.

Допоміжна

7. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [Електронний ресурс]. URL : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111-.html?showall=&start=4>
8. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): затверджено постановою спільного засідання колегії Міністерства освіти і науки й Президії АПН України від 22 листопада 2001 р. № 12/5-2 [Електронний ресурс]. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/?list=2
9. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347 [Електронний ресурс]. URL : rada.gov.ua.
10. Антонова И.П. Субъектность как интегративное свойство обучаемости : монография. Київ; Славянск: Маторин Б.И., 2009. 323 с.
11. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2011. №2. С. 192–195.
12. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. 324 с.
13. Борытко Н.М. Субъектность как ведущая идея гуманитаризации образования : Лекция с презентацией в Power Point (43 слайда). Версия 1.0. Москва : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2005. URL : <http://www.eidos.ru/shop/ebooks/220142/index.htm>
14. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія . Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
15. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
16. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: монографія. Дрогобич : Ред.-видав відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 357 с.
17. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. 2015. №1-2. С. 58–63.
18. Гусакова М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики // Пед. образование в России. 2015. № 4. С. 90–95.
19. Журавлева О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника : автореф. дис. ... д-ра пед. н. Санкт-Петербург, 2013. 48 с.
20. Кодлюк Я. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності // Початкова школа. 2013. № 1. С. 6–9.
21. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 43–48.
22. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
23. Кузь О.М. Репрезентації суб'єктності в постсучасності : монографія. Харків : ФОП Лібуркіна Л.М. : ІНЖЕК, 2010. 312 с.
24. Лызь Н.А. О субъектности и духовности как целевых характеристиках воспитания [Электронный ресурс]. URL : <http://auditorium.ru/aud/v>
25. Макарчук І.О. Рефлексивний потенціал освітньої парадигми // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2011. Вип. 2. С. 77–80.
26. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Педагогика, 1996. 121 с.

27. Назаретян А.П. Универсальная эволюция субъектности : от ретроспекции к прогностике // Мир психологии. 2000. № 1(21). С. 230–242.
28. Овчинникова К.Р. Дидактическое проектирование как мыследеятельность // Мир психологии. 2014. № 3. С. 194–210.
29. Ольховая Т.А. Педагогический аспект проблемы развития субъектности // Вопросы гуманитарных наук. 2005. № 2(17). С. 233–237.
30. Петровский В.А. Субъектность : новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 100–109.
31. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. Москва : Новая школа, 2004. 304 с.
32. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. Харків : «ОВС», 2001. 256 с.
33. Развитие субъекта образования : проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е.Д. Божович. Москва : ПЕРСЭ, 2005. 400 с.
34. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учебное пособие / Е.Н. Волкова и др. Нижний Новгород : НГПУ имени К.Минина, 2012. 250 с.
35. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 528 с.
36. Савченко С.В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода // Соц. педагогіка: теорія та практика. 2005. №3. С. 9–13.
37. Селиванова О.Г. Концептуальные основы становления субъектности ученика в личностноориентированном обучении // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И.Герцена. 2008. № 62. С. 285–293.
38. Селиверстова Е.Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25–33.
39. Слободчиков В.И. Парадигмы развития психологии и образования [Электронный ресурс]. URL : <http://charko.narod.ru/tekst/alm3/slob.html>
40. Соловцова И.А. Специфика гуманитарно-целостного подхода в исследовании педагогических явлений и процессов [Электронный ресурс]. URL : <http://subscribe.ru/archive/science.humanity.laboratory/html>
41. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / под ред. Н.Ф. Талызиной. Москва : Педагогика, 1984. 472 с.
42. Сыромятников И.В., Ожерельева И.Г., Репин Э.В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста : концептуальные подходы к определению и развитию : монография. Москва : Изд-во СГУ, 2009. 209 с.
43. Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2003. 385 с.
44. Чернобровкін В.М. Педагогічна діяльність з позицій суб'єктного підходу // Освіта Донбасу. 2011. № 1 (144). С. 60–67.
45. Шехавцова С.О. Поняття суб'єктності в сучасному психолого-педагогічному дискурсі // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. В.І. Сипченка. Вип. LIX. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 290–297.

9. ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

1. http://stud.com.ua/60810/psihologiya/psihologichni_osnovi_subyecktnosti_osviti
2. <http://poradumo.com.ua/264476-c-89/>
3. http://valyakodola.com.ua/publ/klasnomu_kerivniku/testi_opituvalniki/anketa_sub_39_ektnist_uchniv_v_osvitnomu_procesi_5_7_kl/23-1-0-164
4. <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/handle/123456789/599>

Додаток 3

Запрошення на Перший педагогічний конгрес у Львові (1935 р.)

(з особистого архіву Я. Яреми)

МАЄМО ШАНУ ЗАПРОСИТИ НА

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗІЗД

що відбудеться у Львові 2 і 3 листопада 1935 з такою програмою:

І. СУБОТА, 2. ЛИСТОПАДА 1935 в 10 год. пер. полуд.:

Відкриття З'їзду РШ. — Голова Рідної Школи,
проф. Іван Галушинський

1) Проф. Др Степан Балей — Психологія характеру

ПОПОЛУДНІ:

2) Проф. Др. Яким Ярема — Українська психіка в історично-культурних виявах і наша програма виховання

3) Проф. Ярослав Кузьмів — Напрямні національного виховання

4) Др Всеволод Метельський — Спроба характеристики української дитини

5) Др Осип Філяс — Школа та поширення гасел гігієни серед громадянства

ІІ. НЕДІЛЯ, 3 ЛИСТОПАДА 10 год. перед полуднем.:

6) Інсп. РШ. Володимир Кузьмович — Проблеми української шкільної політики

7) Інж. Роман Білинський — Достроїння школи до вимог нашого господарського життя

ПОПОЛУДНІ:

8) Др Володимир Січинський — Ужиткове мистецтво в системі виховання

9) Др Станислав Людкевич — Організація музичного виховання

10) Проф. Степан Гайдучок — Вплив фізичного виховання на вдачу нашої дівчоти

Ев. несутеві зміни програми застерігаємо собі.

Відкриття З'їзду і перший реферат відбудеться в салі Музичного Т-ва ім. Лисенка при вул. Шашкевича, наради в суботу пополудні й у неділю рано та пополудні — в салі Т-ва „Українська Бесіда“ при вул. Рутівського 22. (Нар. Дім).

Вступ на салю за виказанням карти вступу.

ЗА ГОЛОВНУ УПРАВУ РІДНОЇ ШКОЛИ:

Іван Галушинський
ГоловаДр Мирон Жонвалець
Секретар

ЗА ДІЛОВИЙ КОМІТЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗІЗДУ:

Іван Галушинський, голова РШ.

предсідник

Володимир Ладзкевич, н.л. Учит. Тро. ласка
І. заступник предсідникаІван Жучин
І. секретарІван Милик, н.л. Вж. П. Уч. Вчит.
ІІ. заступник предсідникаДр Маркіян Терлецький
ІІ. секретарВсі, що наміряють брати особисту участь у Педагогічному Зізді зволіють дати про це відомість на адресу:
РІДНА ШКОЛА, ЛЬВІВ — СЛОВАЦЬКОГО 14.

Додаток И

Таблиця И 1

**Педагогічні концепції, у яких репрезентовано
ідею суб'єктності особистості школяра**

Назва	Автор (и), або представники	Сутність	Засадничі положення
Педагогіка співпраці	Амонашвілі Ш. О., Ільїн Є. М., Караковський В. А., Лисенкова С. М., Шаталов В. Ф., Щетинін М. П. та ін.	Основне завдання: зробити дитину нашим (дорослих) добровільним соратником, співробітником, однодумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати (Амонашвілі Ш. О.)	Основні ідеї: - ідея зміни стосунків; - ідея важкої мети (на основі віри в можливість її досягнення); - ідея опори (опорних сигналів); - ідея навчання без примусу; - ідея вільного вибору (завдання, тема твору, складання завдань для однокласників); - ідея випередження (заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку); - ідея великих блоків (6-10 тем-уроків в один блок для виокремлення провідної думки, логічних зв'язків); - ідея відповідної форми (наприклад, аналіз художнього твору має художню форму, пояснення математичної задачі – точні формулювання); - ідея самоаналізу (оцінювання діяльності кожного один одним і вчителем); - ідея інтелектуального тла класу (заохочення прагнення до різноманітних знань, а не тільки шкільних); - ідея колективного творчого виховання («усе творчо, інакше навіщо»); - ідея співпраці з батьками; - ідея особистого підходу; - ідея співпраці вчителів.
Педагогіка підтримки	Газман О. С.	Педагогічна діяльність спрямована на розвиток унікальності дитини, на становлення її авторської позиції в житті, підтримку її самостійності та дорослішання. Ключове поняття: свободоздатність	Тактики підтримки: «захист», «допомога», «сприяння», «взаємодія» Педагогічне кредо тактики «захисту» – дитина не повинна бути жертвою обставин. Педагогічне кредо «допомоги» – дитина багато може зробити сама і при цьому успішно, якщо буде активна в реалізації своїх намірів, потрібно допомогти їй переконатися в цьому. Педагогічне кредо «сприяння» – дитина завжди має об'єктивну можливість обирати і може стати суб'єктом вибору. Педагогічне кредо «взаємодії» – домовленість – це випробування свободою і відповідальністю

Продовження таблиці ІІ

Педагогіка свободи	Має багатовікову історію Наприкінці 80-х – початку 90-х рр. XX ст. отримала подальший розвиток завдяки працям Газмана О. С., Запорожця О. В., Щедровицького П. Г., Растригіної А. М.	Педагогічна концепція, спрямована на розробку засобів, які допомагають людині в саморозвитку, самовизначенні та самореалізації. Розглядає дитину як унікальну духовну самість	Аспекти ідеї свободи: - свобода дитини; - свобода вчительської праці; - свобода школи; - освітня політика, орієнтована на цінність свободи
Педагогіка гідності	Асмолов О. Г.	Першоосновою педагогіки гідності є погляди Я. Корчака. Гідність – це повага до себе, усвідомлення своїх прав і значущості. Педагогіка гідності – концептуальний підхід, заснований на визнанні самоцінності особистості дитини та повазі до неї	Основні ідеї: - людина – найвища цінність; - головне в школі – утвердити та розвивати гідність особистості, підтримати її права і свободи, розкрити потенціал неповторної індивідуальності, здібностей кожного та скерувати їх на благо самої особистості та навколишніх.
Педагогіка розвитку	Виготський Л. С. Давидов В. В., Ельконін Д. Б.	Підхід у навчанні та вихованні, методи і організаційні форми якого детермінують виникнення розвивального ефекту педагогічних впливів	- мета: створення умов для виникнення суб'єктних, самостійних, ініційованих дітьми форм діяльності; - завдання освітньої системи – проектувати розвиток як взаємовідбиття, обмін стратегіями побудови дії; - суб'єктною формою організації поведінки є дія, оптимально – якщо вона пробно-пошукова; - основний акцент на побудові, відтворенні та перетворенні критеріїв досягнень і досяжності, а не досягнення заданого рівня результативності; - освічена людина – це та, для якої входження в різні соціальні, культурні реальності спричиняє побудову власної дії.
Особистісно орієнтоване виховання	Бех І. Д. Бойко А. М. Бондаревська Є. В.	Створення такої виховної ситуації, яка б забезпечувала розвиток творчих потенцій кожного з учасників виховної співдії, їх особистісне зростання, прийняття іншого як цінності в усіх складності його особистісних і поведінкових проявів Сутність: розбудити інтерес дитини до власної особистості, до саморозвитку за допомогою самоцінної діяльності.	Основні положення: - мета: сприяння становленню й розвитку особистості вихованця; - основна лінія поведінки: координування очікувань і вимог, максимальні можливості особистісного зростання вихованця; - способи спілкування вихователя з вихованцем: розуміння, визнання і прийняття особистості школяра.

Продовження таблиці ІІ

Особистісно-орієнтоване навчання	Балл Г. О. Гончаренко С. У. Машбиць Ю. І. Подмазін С. І. Савченко О. Я. Серіков В. В. Якіманська І. С.	Зробити навчання сферою самоствердження учня	Основні положення: - мета: виявлення суб'єктного досвіду школяра та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні, самореалізації; - завдання: розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного, розвиток пізнавальних здібностей, допомога в самопізнанні, самоактуалізації, формування культури життєдіяльності, яка уможливить продуктивну побудову власного життя; - ознаки: стимулювання розвитку, саморозвитку і відповідальності школярів, зосередженість на їхніх потребах, гуманізація навчального спілкування, співпраця і співтворчість суб'єктів педагогічного процесу, переважання навчального діалогу, турбота про фізичне та психоемоційне здоров'я школярів, адаптація методики викладання до їхніх можливостей.
Виховання дитини як людини культури	Бондаревська Є. В.	Виховання – це педагогічна допомога дитині в становленні її суб'єктності, культурній ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Засадничі положення ґрунтуються на визнанні людини культури вільною; гуманною; духовною; особистістю і творчою, й адаптивною.	Основні положення: – дитина як представник антропогенної цивілізації майбутнього; – сутність ставлення до дитини: надання їй можливості мати простір свободи для автономізації, вибору, оцінювання, здійснення вчинків; – механізм виховання: внутрішньо детермінований саморух особистості до своєї «ідеальної» форми, індивідуальної цілісності, самобутності; – критерії вихованості: рівень ціннісно-смыслового розвитку та самоорганізації особистості, здатність до моральної саморегуляції, міра педагогічної допомоги школяреві в самопобудові власної особистості.

Додаток К

**Хронологічний список публікацій, у яких висвітлено концептуальні засади
розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра
та / або атрибутів суб'єктності**

1900

Андреевский И. С. Классическое и реальное образование. Глухов : Печ. насл. Шумицкого, 1900. 52 с.

Новиков Н. Наука, школа и жизнь. Одесса : В.Н.Маракуев, 1900. 63 с.

Петръ В. И. О задачахъ средней школы. Київъ : Типографія И.И. Горбунова, 1900. 10 с.

Терновский Н. М. Мысли к вопросу о реформе средней школы. Житомир : Тип.-лит. М. Дененмана, 1900. 51 с.

1901

Барановський М. Педагогіка для семінарій учительських і вчителів шкіл народних. Чернівці : Руська Рада, 1901. 102 с.

Останинъ Н. Факторы дѣтскаго счастья. Педагогическіе очерки. Одесса : Тип. Акціонернаго Южно-Русскаго Печатнаго Дѣла, 1901. 248 с.

Сикорский И. А. Душа ребенка: с кратким очерком дальнейшей психической эволюции. *Энциклопедия семейного воспитания и обучения*. СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1901. Вып. XXX–XXXII. 104 с.

1903

Андреевский И. Е. Научныя основы педагогіки. Киев : Южно-Русское Книгоиздательство Ф.А. Иогансона, 1903. 136, IV с.

Лубенець Т. Педагогическія беседы. СПб. : Изд. кн. магазина В. П. Луковникова, 1903. 256 с.

1904

Заболотский П. А. К вопросу о реформе средней школы. *Филологические записки*. № 1–6. С. 1–24.

1905

Іванчук О. Моральна вартість просвітної праці – а практична сторона життя народу. *Учитель*. Ч. 9. С. 121–123; Ч. 10. С. 139–140.

Карбулицький І. Виховуй дитину до самостійності! *Bukowiner Schule*. № 2. С. 81–85.

Попович О. Наука мови в школі народній. *Bukowiner Schule*. № 1. С. 9–17.

Ратальський В. Найновіший напрям в науці виховання. *Учитель*. Ч. 1. С. 30–33.

1906

Біленький Т. Хід науки. *Учитель*. Ч. 19. С. 285–287; Ч. 20. С. 297–303.

Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. Москва : Б. и., 1906. 291 с.

1907

Музыченко А. Ф. На пути к демократизации школы (из отчета профессорского стипендиата). *Русская школа*. № 7–8. С. 1–22.

Сикорский И.А. Киевский Педагогический Фребелевский Институт и его задачи. Київ : Лито-типографія товарищества И. Н. Кушнеревъ и К, 1907. 23 с.

1908

Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (домъ свободного ребенка). Изд. 2-е, исп. и доп. Москва : Типо-литографія Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К°, 1908. 149 с.

1909

Бартошевський І. Християнсько-католицька педагогія або Наука о вихованю. Львів : З печатне А. В. Шийковского, 1909. 425, IVс.

Сикорский И.А. Психологическія основы воспитанія и обученія. Изд. 3-е, доп. Київ : Лито-типографія Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К, Киевское Отдѣленіе, 1909. 113 с.

1910

Іванчук О. Проблем націоналізації нашого вихованя. *Учитель*. Ч. 10. С. 147–149; Ч.11.

Євшан М. Проблеми творчості. *Українська хата*. № 6. С. 24–31.

Чепіга Я. Моральне внушіння в справі виховання. *Світло*. Кн. 2. С. 20–33.

Юцишин І. Які реформи потрібні в народнім шкільництві Галичини. *Діло*. Ч. 226. С. 3–4.

1911

Ананьин С. А. Детские идеалы. *Русская школа*. № 7/8. С. 210–219.

Зеньковский В. Принципъ индивидуальности въ психології и педагогикѣ. *Вопросы философии и психологии*. Москва, 1911. Год XXII, кн. 110 (V). С. 815–855.

Канюк С. Дидактика, доповнена «Основами льогіки» : Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. Чернівці : Руська Рада, 1911. 118 с

Сикорский И. А. Душа ребенка. Изд. 3-е, доп. Київ : Тип. С.В.Кульженко, 1911. 193 с.

Чепіга Я. Ґрунтовні принципи нормальної школи. *Світло*. Кн. 1. С. 3–7.

Чепіга Я. Педологія або наука про дітей. *Світло*. № 5. С. 4–9.

Юцишин І. Спільні змагання і обов'язки. *Учитель*. Ч. 1. С. 5–8.

1912

Музыченко А. Что такое педагогіка и чему она учит (Оттискъ изъ IX тома «Народной Энциклопедіи» Харьк. Общ. Грам.). Москва, 1912. С. 134–157.

Флеровъ Вс.А. Впечатлѣнія дѣтства. По воспоминаніямъ Л.Н.Толстого и Н.И.Пирогова. Київ : Типографія 1-й Київ. Артели Печатнаго Дѣла, 1912. 59 с.

Челпановъ Г. Сборникъ статей (психологія и школа). Москва : Типо-литоґр. Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К°, 1912. 257 с.

Яким Я. На педагогічні теми. Шкільна реформа. – Суспільність і школа. – Поступ наук. – Психологія і новочасний напрям шкільної освіти. *Наша школа*. 1912. Кн. 6. С. 12–18.

1913

Вахтеровъ В. П. Основы новой педагогики. Москва : Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1913. Т. 1. 582 с.

Лубенець Т. Педагогическія бесѣды. Изд 2-е, доп. и перераб. СПб. : Изд. кн. магазина В.П.Луковникова, 1913. 580 с.

Селихановичъ А. Очеркъ общей педагогики для семьи, школы и самовоспитанія. Кієвъ : Тип. С.В.Кульженко, 1913. 197 с.

Чепіга Я. Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики. Збірник психо-педагогічних статей. Кієвъ : Друкарня Першої Кієв. Артлі Друкарської Справи, 1913. Кн.1. 160 с.

Чепіга Я. Проект української школи. Ґрунтові постуляти проекта. *Світло*. Кн. 2. С. 31–41.

Чепіга Я. Проект української школи: (перші два роки). *Світло*. Кн. 3. С. 14–30.

Чепіга Я. Проект української школи. *Світло*. № 4. С. 12–29.

1914

Ананьин С.А. Очерки по педагогике средней школы. *Журн. М-ва нар. просвещения*. № 1. С. 56–93.

Лай В. А. Школа дѣйствія. Реформа школы сообразно требованіямъ природы и культуры / В. А. Лай ; пер. с нем.. С.-Петербургъ : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1914. 213 с. (V).

1915

Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Москва : Книгоиздательство «Грамотей», 1915. Кн. 1. Дѣти въ трудовой обстановкѣ. 183 с.

1916

Павлова М.А. Практическое руководство к изучению личности ребенка при помощи экспериментального исследования: пособие для составления дневника или школьной характеристики применительно к курсу VIII-го педагогического класса женских гимназий : с приложением таблиц для экспериментально-психологического исследования личности. Одесса : А.А. Ивасенко, 1916. 85 с.

Труды Кієвскаго педагогическаго съѣзда (12–19 апреля 1916 года). Кієвъ : Типографія Т-ва И.Н. Кушнеревъ и К°, 1916. 779 с.

1917

Русова С. Нова школа. Кієвъ : Друкарня Т-ва «Час», 1917. 22 с.

1918

З'їзд юнацьких спілок. *Вільна українська школа*. 1918–1919. № 2. С. 121.

Масарик Т. Г. Идеали гуманности. Вінніпег : Накладом Руської Книгарні, 1918. 47 с.

Чепіга Я.Ф. Вільна школа. Її ідеї й здійснення їх в практиці. Кієвъ : Українська школа, 1918.

Чепіга Я. До трудової вільної школи. *Вільна українська школа*. 1918-1919. № 8-9. С. 81-85.

1919

Музиченко О. Ф. Реформа школи чи шкільна реформація? *Вільна українська школа*. 1918-1919. № 4. С. 201-207.

Музиченко О. Ф. Реформа школи чи шкільна реформація? *Вільна українська школа*. 1918-1919. № 6-7. С. 1-10

Про середню школу : Постанова Народного комісаріату освіти УРСР (01 лютого 1919)

Сірополко С. Завдання нової школи. *Республіка*. Станіслав, 1919. (9; 10; 11 травня).

1920

Євшан М. Національне виховання (гадки і мрії). *Життя і мистецтво*. Ч. 2. С. 38-41.

1922

Волошин А. Яка праця чекає нас для піднесення освіти серед населення? *Свобода*. Ужгород, 1922. Ч. 53, 9 липня; Ч. 54, 16 липня; Ч. 55, 23 липня.

Гавп Р. Психологія дитини; перекл. з нім. Л.І. Колесниченка. Харків : Державне видавництво України, 1922. 107 с.

Мамонтов Я. А. Право держави і право дитини. *Соціальне виховання*. № 1. С. 34-42.

Мамонтов Я. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Харків : Всеукраїнське державне видавництво, 1922. Ч. 1. Педагог як митець. 80 с.

1923

Зильберштейн А. И. Дальтонская система. *Шлях освіти*. 1923. № 9-10. С. 154-170.

Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування. *З практики трудової школи. Педагогічний збірник* / за ред. В. Дурдуківського. Ч.1. Теорія та методика. Київ : Вид-во «Слово», 1923. С. 13-31.

Клин Б. Національне виховання. Берлін : Вид-во «Українське слово», 1923. 64 с.

Резнік Я. Б. Комплексне навчання (з досвіду дитячого дому). *Радянська освіта*. 1923. Ч 2. С. 34-44

1924

Волошин А. О соціальному вихованню. Ужгород : Выдане пед. тов-ва Подкарп. Руси, 1924. Ч. 1. 52 с.

Мостовий А. Дальтон-план в світлі наших прагнень. *Шлях освіти*. 1924. № 7. С. 66-77.

Резнік Я. Б. Організація освітньої праці (3 книги : До нової школи). *Радянська освіта*. 1924. № 7. С. 27-31.

1925

Блонский П. П. Педология в массовой школе первой ступени. Москва : Работник просвещения, 1925. 100 с.

Волошин А. Наша задача. *Подкарпатська Русь*. Річник II. Ч. 1. С. 1–2.

Макарушка О. Індивідуалізація в навчанні. *Українська школа*. Ч. 4–6. С. 3–14.

Музыченко А. Комплексность и комплексная программа в старших группах семилетки. *Радянська школа*. № 1. С. 41–61.

Русова С. Дидактика. Прага : Видавниче т-во «Сіяч» при Українському Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова, 1925. 190 с.

1926

Полянский А. Трудовая школа и поступовый учитель. *Учитель. Прил. «Урядового Вѣстника шк. оддѣла цив. управы Подк. Руси»*. № 1–3. С. 25–28.

Ряппо Я. П. Чергові завдання науково-методологічної роботи. *Шлях освіти*. № 2. С. 1–11.

Скрипник Н. За единую систему народного образования : доклад на Всеукраинском Партсовещании по делу народного образования.

Соколянський І. Організація педагогічного процесу за комплексною системою, методика й методична техніка. *Радянська освіта*. № 1. С. 11–16.

1927

Миронів М. Дитячий рух у школах із великою кількістю піонерів

Соколянський І. Про дисципліну. *Радянська освіта*. № 2. С. 1–10.

Ющишин І. Драматизації в школі. *Шлях виховання й навчання*. № 9. С. 4–12.

1928

Ананьїн С. А. Дитяча художня творчість і педагогічні збочення. *Радянська освіта*. № 10. С. 48–52.

Кисілевська О. Самовиховання. *Наша книга : Альманах «Жіночої долі» з додатком календаря на рік 1929*. Коломия : Б.в., 1928. С. 152–166.

Сірополко С. О. Дальтон-план в шкільному вихованні та навчанні. Львів : Видавництво взаємної помочі українського вчителства, 1928. 35 с.

Соколянський І. П. Дещо з основних питань радянської педагогіки. *Радянська освіта*. № 12. С. 6–12.

1929

Бельский Ф. Педагогика как наука (до питання про методологію педагогіки). Луганськ : Б. в., 1929. 16 с.

Ващенко Г. Загальні методи навчання. Харків : Держвидав, 1929. 231 с.

1930

Скрипник М. За єдину систему народної освіти : доповідь на Всеукраїнській парт нараді в справі народної освіти. *Радянська освіта*. № 5–6. С. 1–13.

Килпатрик У. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. Москва : Работник просвещения, 1930. 35 с.

1931

О начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б) (25 августа 1931 г.). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сборник документов. 1917–1973 гг.* / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва : Педагогика, 1974. С. 156–160.

1932

Домбровський А. Наука стилю ві народній школі. *Методика і шкільна практика. Дод. до «Шлях виховання й навчання»*. Кн. 1. С. 1–5.

Лукіянович Д. За нову школу. Львів, 1932.

Макаренко А. С. Педагоги пожимают плечами

Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б) (1932)

1933

Кузьмів Я. Синтетичне навчання. *Шлях виховання й навчання*. 1933. Кн. 1. С. 6–13; Кн. 2–3. С. 65–80.

Педологія : підруч. для педагогічних інститутів / за ред. О. С. Залужного. Харків : Рад. шк., 1933. 332 с.

Педологія : підруч. для педагогічних технікумів / за ред. Г. С. Костюка. Харків–Київ : Рад. шк., 1933. 294 с.

Ющишин І. Нові наукові програми в народних школах. *Методика і шкільна практика: Дод. до «Шлях виховання й навчання»*. С. 133–136.

1934

Грушкевич М. Будуйте підвалини вашого характеру! *Українське юнацтво*. Ч. 2. С. 5–7.

Грушкевич М. Пізнай себе! *Українське юнацтво*. Ч. 3. С. 4–6.

Грушкевич М. Самовиховання. *Українське юнацтво*. Ч. 1. С. 4–5.

Петрів Д. Плян виховання. *Методика і шкільна практика : Дод. до «Учительського слова»*. С. 46–49.

1935

Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові 1935. Львів : Накл. Т-ва «Рідна школа», 1938. 252 с.

Чамата П. Р., Гриценко Г. П. Про розпис уроків для початкової та середньої школи. *Комуністична освіта*. № 10. С. 58–66.

1936

М. К. (Малицька К.) Виховуймо характери. *Світ молоді : Дівочий журнал*. Ч. 2. С. 4–5.

1937

В. Г. (за Т. Тотом). Різьби свій характер. *Українське юнацтво*. Ч. 12. С. 181.

Дзерович Ю.-К. Педагогіка. Львів : Накл. Греко-католической Богословской Академії, 1937. 240 с.

Костюк Г. С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі. *Комуністична освіта*. № 8. С. 52–64.

Макаренко А.С. Цель воспитания (1937)

1938

Петрів Д. Занедбана ділянка (на маргінезі т.з. планів виховання). *Методика і шкільна практика : Дод. до «Учительського слова»*. С. 41–42.

1939

Біланюк П. Де шукати джерел внутрішньої карності. *Шлях виховання й навчання*. Кн. 2. С. 115–119.

Задумайся над собою. *Шлях молоді*. Ч. 1–2. С. 3.

Юцишин І. М. Суспільне виховання в народній школі. *Учительське слово*. Ч. 8. С. 48–55.

1940

Ніжинський М. П. Про виховання в учнів почуття відповідальності. *Комуністична освіта*. № 7.

Педагогіка / за ред. С. Х. Чавдарова. Київ : Рад. шк., 1940. 492 с.

1941

Костюк Г. С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. *Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології*. Київ : Рад. шк., 1941. Т. 2 : Психологія. С. 3–35.

Педагогіка / за ред. С. Х. Чавдарова. Київ : Рад. шк., 1941. 492 с.

1943

Волошин А. Педагогічна методологія. Прага : Пробосм, 1943. Кн. 1. Методологія навчання. 204 с.

1946

У Центральному Комітеті КП(б)У. *Радянська школа*. № 6. С. 1–3.

Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. *Радянська школа*. № 6. С. 4–14.

1947

Аснін В. І. Про психологічні основи виховання свідомої дисципліни у молодших школярів. *Радянська школа*. № 3. С. 9–16.

Логіка і психологія в середній школі. *Радянська школа*. № 1. С. 2–4.

Макаренко А. С. Дисципліна і засоби впливу (з неопублікованих матеріалів). *Радянська школа*. № 2. С. 8–14.

Теплов Б. М. Психологія (укр. мовою).

Чавдаров С. Х. Найдемократичніша в світі школа. *Радянська школа*. № 5. С. 29–49.

1948

Ліпман Й. А. Виховання свідомої дисципліни в школі. *Радянська школа*. № 1. С. 10–20.

1949

Костюк Г. С. Актуальные вопросы формирования личности ребенка. *Советская педагогика*. № 11. С. 73–101.

Чамата П. Р. Про генезис самосвідомості дитини. *Наукові записки НДІ психології* / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Рад. шк., 1949. Т. 1. С. 224–242.

1950

Новоміська С. Ю. Виховання у дітей інтересу до навчання. *Радянська школа*. № 5. С. 28–33.

1951

Чамата П. Р. За дальше поліпшення викладання логіки й психології в середній школі. *Рідна школа*. № 6. С. 18–24.

1952

Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Лондон : Вид-во Спілки української молоді, 1952. Ч. 1. 256 с.

1953

Ващенко Г. Г. Свобода людини як філософсько-педагогічна і політична проблема. *Визвольний шлях*. Ч. 9. С. 26-30; Ч. 10. С. 23-25; Ч. 11. С. 28-31; Ч. 12. С. 16-22.

1955

Жаворонко О. І. Формування відповідальності у дітей молодшого шкільного віку. *Радянська школа*. № 8. С. 17–21.

Мамонов М. А. На уроці учень повинен працювати. *Радянська школа*. № 1. С. 32–36.

Сапожникова Л. С. Формування мотивів дисциплінованої поведінки у молодших школярів. *Радянська школа*. № 7. С. 26–30.

1956

XX з'їзд КПРС: завдання розвитку народної освіти та педагогічної науки. *Радянська школа*. № 4. С. 3–16.

Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів. *Радянська школа*. № 9. С. 22–27.

Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру. Мюнхен : Авангард, 1956. 54 с.

Ключарьова М. Л. Клуби старшокласників. *Радянська школа*. № 1. С. 62.

Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи. *Радянська школа*. № 11. С. 21–30.

Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития. *Советская педагогика*. № 12. С. 60–74.

Пастух М. С. Розвивати самодіяльність та ініціативу шкільних комсомольських організацій. *Радянська школа*. № 6. С. 8–15.

Хоменко К. До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики. *Праці республіканської психологічної конференції*. Київ : Рад. шк., 1956. Т. 6. С. 68–73.

Чавдаров С. Х. Проблема дитинства в працях І. Я. Франка. *Радянська школа*. № 8. С. 40–50.

Чамата П. Р. Особливості розвитку самосвідомості дітей. *Радянська школа*. № 7. С. 11–19.

1957

Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Боффало-Мюнхен: Накладом осередку СУМ ім. Л.Українки в Боффало, 1957. Ч. 2. 273 с.

Ващенко Г. Проєкт системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен: Накладом Центрального Комітету СУМ, 1957. 48 с.

Винниченко І. А. Педагогічні вимоги до проведення масових заходів з учнями. *Радянська школа*. № 4. С. 30–37.

Петрів І. Навчання й виховання – паралельні процеси. *Методика і шкільна практика: Дод. до «Учит. слова»*. Канада. 1957. Ч. 10. С. 11–12.

Помагайба В. І. За піднесення якості роботи початкових класів. *Радянська школа*. № 2. С. 3–10.

Поскрипко А. М. Педагогічне керівництво самостійною роботою учнів. *Радянська школа*. № 8. С. 64.

Шульга М. С. Активізація розумової діяльності учнів при проведенні фізичних дослідів. *Радянська школа*. № 4. С. 60–62.

1958

Гнеденко Б. В. Математическое образование. *Известия*. № 303. 21 декабря.

Петрів І. Навчання й виховання це паралельні процеси новітньої школи (Уривок з доповіді підчас II Пед. конференції ОУП в Торонто). *Рідна школа*. Ч. 2(3). Травень. С. 11–13.

Шатенко О. Основні засоби виховання свідомої дисципліни в учнів 5-7 класів. Київ: Рад. шк., 1958. 80 с.

1959

Костюк Г. С. Психологічні питання поліпшення якості уроку. *Психологічні умови поліпшення якості уроку: зб. статей / за ред. Г. С. Костюка, І. О. Синиці*. Київ: Рад. шк., 1959. С. 3–17.

Помагайба В. Эмоциональность как фактор активизации учащихся в учебном процессе. *Советская педагогика*. № 4. С. 62–68.

1960

Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии. *Психологическая наука в СССР: сб. статей*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 51–109.

1961

Березняк Є. С. Розвиток самостійності та ініціативи учнів у процесі навчання. Київ: Рад. шк., 1961. 83 с.

Сухомлинский В. А. За творческое отношение учащихся к труду. *Школа и производство*. № 1. С. 6–11.

1963

Зильберштейн А.И. Роль наглядности в активизации познавательной деятельности учащихся. *Советская педагогика*. № 3. С. 27–34.

Костюк Г. С. Навчання і розумовий розвиток учнів. *Радянська школа*. № 2. С. 17–25.

Федоренко І. Т. Формування самостійності учнів у навчально-виховній роботі школи. Київ : Рад. шк., 1963. 152 с.

Чамата П. Р. Про самосвідомість та шляхи педагогічного керівництва цим процесом. *Радянська школа*. № 4. С. 44–48.

1965

Костюк Г. С. Психологічні питання виховуючого навчання. *Радянська школа*. № 9. С. 19–26.

Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість. Київ : Вища шк., 1965. 127 с.

Сазонова М. Активізація самостійної праці учнів. *Радянська школа*. № 12. С. 68–72.

Сухомлинский В. А. Воспитание и самовоспитание. *Советская педагогика*. № 12. С. 23–30.

Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ : Знання, 1965. 48 с.

1966

Кругляк М. Розвиток самостійного мислення учнів при застосуванні різних методів навчання в V–VII класах. *Педагогіка* : республ. наук.-метод. зб. Київ : Рад. шк., 1966. Вип. 3. Дидактичні питання програмованого навчання. Шляхи поліпшення методів навчання. С. 153–161.

Помагайба В. І. Як допомагати дітям добре вчитися. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1966. 48 с.

Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР : Постанова КП України і РМ Української РСР № 900 від 8 грудня 1966 р. URL : <http://www.uazakon.com/document/tpart21/isx21550.htm>.

Про організацію факультативних занять учнів 7–10 класів загальноосвітніх шкіл в УРСР у 1967/68 навчальному році : Постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР. *Радянська школа*. 1966. № 8. С. 20–22.

Соколова О. Самостійна робота учнів з підручником на уроках у V–VII класах. *Педагогіка* : республ. наук.-метод. зб. Київ : Рад. шк., 1966. Вип. 3. Дидактичні питання програмованого навчання. Шляхи поліпшення методів навчання. С. 135–142.

Сухомлинский В. А. Учите ребенка мыслить. *Правда Украины*. 19 нояб.

Шумило Н. Самостійна навчальна робота як фактор динаміки працездатності дітей V–VII класах. *Радянська школа*. № 1. С. 24–28.

Ящишин О. О. Роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії. *Психологія*. Київ : Рад. шк., 1966. Вип. 3. С. 129–137.

1967

Киричук О. І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. *Радянська школа*. № 3. С. 67

Мирний І. Керівництво самостійною роботою учнів. *Радянська школа*. № 7. С. 39–44.

1968

Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1968. 45 с.

1969

Галузинський В., Масленнікова Н. Самовиховання та самоосвіта школярів. Київ : Рад. шк., 1969. 151 с.

Коротяєв Б. І. Взаємозв'язок репродуктивної і творчої діяльності при засвоєнні знань. *Радянська школа*. № 11. С. 25–33.

Сухомлинський В. О. Вчити вчитися. *Початкова школа*. № 2 (серпень).

1970

Алексюк А. М. Значення і суть проблемності у навчанні. *Радянська школа*. № 3. С. 28–37.

Коротяєв Б. І. Вчити оволодівати знаннями. *Радянська школа*. № 11. С. 37–45.

Сапожнікова Л. С. Індивідуальні особливості самовиховання підлітків. *Психологія*. Київ : Рад. шк., 1970. Вип. 8. С. 116–124.

1971

Про вивчення індивідуальних особливостей учнів : рішення колегії (19.04.1971 р.). *Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. № 12. С. 12–13.

1972

Зильберштейн А. И. Некоторые вопросы управления познавательной деятельностью учащихся при решении ими проблемных задач. *Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников* : научное издание ; Казанский гос. пед. ин-т. Казань : Б. и., 1972. С. 37–40.

Коротяєв Б. И. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении. *Советская педагогика*. № 4. С. 141.

Костюк Г. С. Про психологічні основи оптимізації шкільного навчання. *Радянська школа*. № 3. С. 4–16.

Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітньої школи : Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР.

Правила для учнів середньої загальноосвітньої школи Української РСР.

Соболев І. І. Психологічні умови проблемного навчання. *Радянська школа*. 1973. № 6. С. 21–28.

1974

Про народну освіту : Закон УРСР від 28.06.1974 № 2778-VIII.

Макляк М.М., Голєва З.В. Керівництво самовихованням підлітків. *Радянська школа*. № 9. С. 44–48.

1975

Дусаицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения. *Вопросы психологии*. № 3. С. 92–102.

Жарський Е. Мета й ідеал виховання. *Рідна школа*. № 1. С. 5–7.

Кондратьєва С. В., Роздобудько В. М. Основи індивідуального підходу до учня. Київ, 1975. 46 с.

Куценко Л. П. Самопізнання й самовиховання старшокласників. *Психологія*. Київ : Рад. шк., 1975. Вип. 14. С. 69–71.

1976

Совместная работа школы, семьи и общественности по коммунистическому воспитанию детей и молодежи: стенограмма IV Всесоюзных чтений (23.03.1976 г., г. Киев)

Суходлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 55–208.

Суходлинський В. О. Свобода і обов'язок: з листів до сина. *Радянська школа*. 1976. 4 січ.

1977

Доповіді делегатів IV-го з'їзду учителів Української РСР (29.03.1977 р., м. Київ)

О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду : Постановление ЦК КПСС и СМ СССР № 1111 от 22.12.1977.

1978

Алексюк А. М. Проблемність у навчанні. *Питання проблемного навчання* : зб. наук. праць. Київ : Рад.шк., 1978. С. 7–21.

Зільберштейн А. І. Керування пізнавальною діяльністю учнів в умовах проблемного навчання. *Питання проблемного навчання* : зб. наук. праць. Київ : Рад. шк., 1978. С. 7–20.

Онищук В. Активізація навчання старшокласників. Київ : Рад. шк., 1978. 128 с.

Пидкасистый П. И., Коротяев Б. И. Самостоятельность учащихся в обучении: учебн. пособие. Москва : МГПИ, 1978. 76 с.

Положення про учнівський комітет у загальноосвітній школі (1978)

1979

Захаренко О., Мазурик С. Школа над Россю. Київ : Рад. шк., 1979. 152 с.

Резнік А. Б. Самоосвіта учнів у школі. Київ : Знання, 1979. 48 с.

Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. Москва : Педагогика, 1979. 136 с.

1980

Гузик М. П. Витоки інтересу: із виступу М. П. Гузика, вчителя Ананьївської середньої школи Одеської області. *Радянська освіта*. 26 квітня. С. 7.

Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. Москва : Просвещение, 1980. 120 с.

Сарієнко В. К. Пізнавальна самостійність як єдність репродуктивної і творчої діяльності учнів. *Радянська школа*. № 4. С. 36–43.

Татенко В. Психолого-педагогічні передумови вдосконалення виховного процесу. Київ : Т-во «Знання», 1980. 32 с.

1981

Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ : Рад. шк., 1981. 456 с.

Войтко В. И. Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса. *Вопросы психологии*. 1981. № 3. С. 69–78.

Зязюн І. А. Моєму колезі – молодому вчителю: Умови досягнення радості пед. творчості. *Початкова школа*. № 10. С. 3–7.

1982

Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. Київ : Рад. шк., 1982. 133 с.

Дідора М. І. Особливості самостійності молодших школярів в учбовій діяльності. *Психологія*. Київ : Рад. шк., 1982. Вип. 21. С. 75–80.

Савченко О. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. Київ : Рад. шк., 1982. 176 с.

1983

Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. Київ : Рад. шк., 1983. 136 с.

1984

Про реформу загальноосвітньої і професійної школи : зб. документів і матеріалів. Київ : Рад. шк., 1984. 110 с.

Момот Л. Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. Київ : Рад. шк., 1984. 64 с.

1986

Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів : дод. до наказу Міністерства освіти УРСР № 164 від 21.05.1986 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. № 13. С. 4–21.

Педагогіка : навч. посіб. / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Вища школа, 1986. 543 с

1988

Аверин Н.А., Львов Е. С. Как научить учиться. Київ : О-во «Знание» УССР, 1988. 48 с.

Педагогічний пошук / упоряд. І. М. Баженова ; пер. з рос. Київ : Рад.шк., 1988. 496 с.

Учитель, которого ждут : Из опыта Полтавского педагогического института им. В. Г. Короленко / авт. кол : И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. П. Лебедик и др. ; под ред. И. А. Зязюна. Москва : Педагогика, 1988. 152 с.

Цимбалюк В. І. Удосконалення уроку літератури. *Українська мова та література в школі*. № 5. С. 14–19.

1989

Балл Г. О., Таранов Л. М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія*. Київ : Рад.шк., 1989. Вип. 32. С. 7–15.

Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1989. 47 с.

Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1989. 280 с.

1990

Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : спецкурс із дидактики. Харків : Основа, 1990. 89 с.

1991

Знак З. В. Філософія і демократизація освіти. *Рідна школа*. № 8.

Карпенко І. М., Белогоров В. М. На шляху до нового мислення. Про концепцію формування творчого соціального мислення школярів. *Радянська школа*. № 3. С. 44–50; № 4. С. 43–47.

Киричук О. В. Основні принципи і структура організації виховного процесу в школі. *Рідна школа*. № 12. С. 3–11.

Конвенція ООН про права дитини (1989, ратифікована Україною у 1991)

Концепція середньої загальноосвітньої школи в Україні (1991)

Красовицький М. Ю. Людина – мета, а не засіб. *Рідна школа*. № 11. С. 10–13.

Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. *Рідна школа*. №5. С. 47–51.

Неженцев Ю. І. «Державна культура» і педагогіка особистості. *Рідна школа*. № 1.

Пелих О. М. Розвиток самостійності в підлітків. *Рідна школа*. № 7.

Резнік А. Б. Творчий потенціал шкільного життя. Київ, 1991. 238 с.

1992

Доповідь П. Таланчука на І-му з'їзді педагогічних працівників. *Освіта*. 30 грудня. С. 3–6.

Іванчук Г. І. Розвиваємо в учнів самостійність мислення. *Рідна школа*. № 5–6.

1993

Волинець А. Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього. *Рідна школа*. № 8. С. 30–32.

Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»)

Звірик О. П. Потяг до творчості розвиваємо з дитинства. *Рідна школа*. № 4

Коваленко О. М. Формування в учнів відповідального ставлення до навчання в процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 1993. 194 с.

Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі. *Рідна школа*. № 8. С. 53–61

Кожевников В. М. Оптимізація навчальної діяльності школярів. *Рідна школа*. №№ 9; 10; 11–12.

Розенберг А. Потрібна нова філософія виховання. *Освіта*. 10 вересня. С. 7.

1994

Антонюк М. Я. Світлий храм дитинолюбства. *Рідна школа*. № 1–2.

Гладчук О. О. В центрі уваги – особистість. *Рідна школа*. № 6. С. 9–10.

Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Педагогічна сутність гуманізації шкільної освіти. *Рідна школа*. № 10. С. 24–34.

Калугін О. І. Школа розвитку: особистість – над усе. *Рідна школа*. № 6. С. 2–8.

Логвиненко Т. О. Особистість учня в центрі уваги. *Рідна школа*. № 5.

Пилипчук В. В. Проблема активності і самостійності учнів у дидактиці загальноосвітньої школи України (1917–1937) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1994. 21 с.

Хайруліна В. М., Сгадова В. В. Система роботи коледжу по самореалізації особистості. *Управління школою у сучасних умовах. Проблеми теорії та практики*. Київ, 1994. С. 67–83.

Фурман А. В. Методологічна модель школи розвитку. *Рідна школа*. № 6.

Фурман А. В. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної моделі. *Рідна школа*. № 5; 6. С. 26–32.

1995

Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*. № 3. С. 4–10.

Собчинська М. М. Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 207 с.

1996

Про освіту : Закон України. Київ : Генеза, 1996. 36 с.

Концепція сучасного українського виховання. Проект. *Освіта*. № 50 (18 вересня). С. 4–5.

Аверін М. Учень... Об'єкт чи суб'єкт педагогічного впливу. *Освіта*. 31 січ. С. 4–5.

Балл Г. О. Про психологічний зміст особистісної свободи. *Педагогіка і психологія*. №3. С. 18–26.

Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями). Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.

Дусавицький А. К. Развитие личности в учебной деятельности. Москва : Дом педагогики, 1996. 208 с.

Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчої особистості. Київ : Вища шк., 1996. 295 с.

Коротяев Б. И. Педагогика на распутье (научно-публицистические заметки). Славянск, 1996. 158 с.

Моргун В. Ф. Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти. *ПостМетодика*. № 4. С. 41–45.

Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. № 4. С. 49–57.

Про затвердження інструкції про організацію та діяльність гімназії : Наказ від 20 липня 1995 р. № 217; Інструкція про організацію та діяльність гімназії; Інструкція про організацію та діяльність ліцею. *ІЗ МО України*. 1996. № 1–2. С. 49–64.

Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. Київ–Рівне, 1996. 128 с.

Савченко О. Цілі і цінності реформування сучасної школи. *Шлях освіти*. № 1. С. 20–23.

Савченко О. Сучасний підручник має готувати учня до самоосвіти. *Освіта України*. № 19. С. 3.

Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.

Сорока Г. І. Формування ініціативності особистості школяра в умовах колективної творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1996. 24 с.

Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 24 с.

1997

Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій. *Початкова школа*. № 9. С. 4–8.

Вознюк О. В., Тичина О. Р. Світ людини: проблеми комплексного вивчення (за матеріалами наукового семінару з синергетики під керівництвом І. Г. Грабара). Житомир : Волинь, 1997. 127 с.

Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для учителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.

Карпенчук С. Володіти розумом, почуттям, волею. *Рідна школа*. № 5.

Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. Київ : Школяр, 1997. 151 с.

Освіта України у перехідний період. Дискусійна доповідь підготовлена для семінару стратегій розвитку освіти в Україні у рамках проекту суспільство і держава: діалог для розвитку освіти. Київ, 1997. 86 с.

Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання. Головні проблеми сучасної української школи. *Рідна школа*. № 3–4. С. 40–44.

Тюріна В. Пізнавальна перспектива і перспективні задачі: формування самостійності. *Рідна школа*. № 9.

1998

Вдович С. М. Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець XIX– початок XX ст.): дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01. Київ, 1998. 210 с.

Вознюк О.В., Тичина О. Р. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти. Житомир : Волинь, 1998. 229 с.

Душенко В. О. Виховання особистості у процесі навчання. *Початкова школа*. № 7. С. 10–12.

Кремень В. Підняти освіту не можна, не піднявши авторитет учителя. *Освіта України*. № 26 (24 червня). С. 5.

Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. №12. С. 3–17.

Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : монографія / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ : ІЗИН, 1998. 192 с.

1999

Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості. *Шлях освіти*. 1999. № 2. С. 10–15.

Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*. № 3. С. 5–14.

Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб.. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

Коротяев Б. И. Школа преодоления и самосозидания. Киев : Знание, 1999. 187 с.

Кремень В. Без реформи освіти не розбудуємо держави. *Педагогічна освіта*. № 10 (Жовтень). С. 1.

Модельний закон про освіту, прийнятий на 13 пленарному засіданні Міжпарламентської Асамблеї країн-учасників СНД: Постанова № 13-8 від 03.04.1999 р.

2000

Перспективні освітні технології : науково-метод. посібник / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 560 с.

Буряк В. К. Формування у школярів потреби в самоосвіті. *Рідна школа*. № 9. С. 55–57.

Завгородня Т. К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 роки) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2000. 439 с.

Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. № 8. С. 20.

Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ : МАУП, 2000. 321 с.

Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С. 58–61.

Киричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу. *Рідна школа*. № 10. С. 3–9.

Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 188 с.

Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Педагогічна газета*. 2000, червень : № 6 (72). 6 с.

Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2000. 507 с.

Мельник Ю., Поліщук О., Шепотько В. Організація індивідуалізації навчання в сільській школі. *Рідна школа*. № 12. С. 5–8.

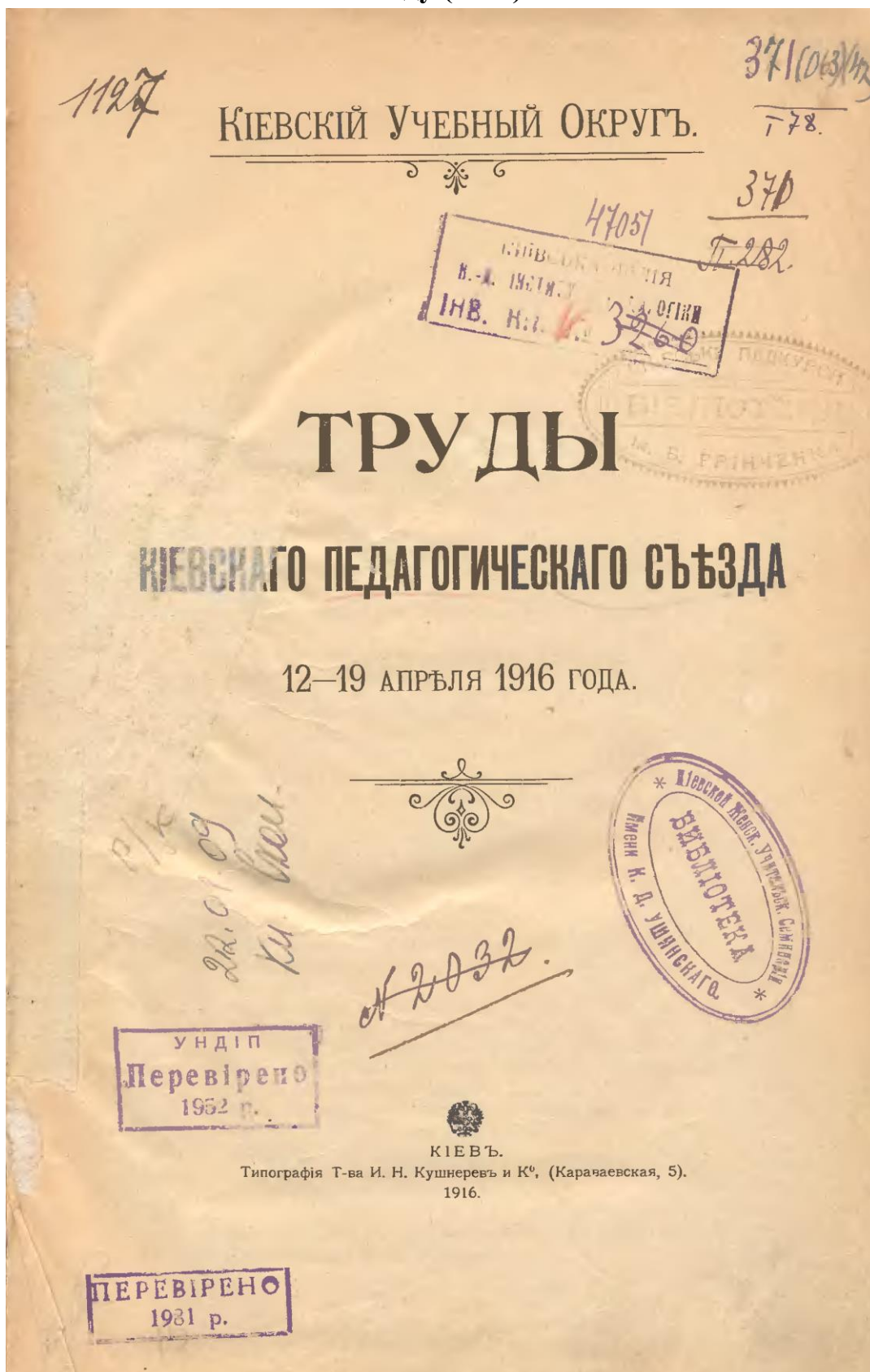
Огірок С. С. Потреби і стимули як системоутворюючі фактори розвитку особистості (на матеріалах педагогічної спадщини А. С. Макаренка та сучасних педагогів-новаторів) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 182 с.

Сологуб А. И. Креативное образование: талант и здоровье : монография. Кривой Рог : Иви, 2000. 264 с

Старинська О. Ініціатива як умова активізації пізнавальної діяльності. *Початкова школа*. № 5. С. 34–35.

Додаток Л

Титульна сторінка та зміст праць учасників Київського педагогічного з'їзду (1916)



ОГЛАВЛЕНІЕ.

	СТРАНИЦЫ.
I. Работа Особого Організаціоннаго Совѣщанія	2—9
II. Работа по подготовкѣ къ Съѣзду въ педагогическихъ совѣтахъ и родительскихъ комитетахъ	9
III. Работа въ секціяхъ Особого Совѣщанія	9—12
IV. Заключительное засѣданіе Особого Совѣщанія	12—14
V. Работа Бюро Педагогическаго Съѣзда	14—18
Программа Съѣзда	14—16
Дневное засѣданіе 12-го апрѣля. <u>Проблема воспитанія въ школѣ</u> . .	19—38
Слово Высокопреосвященнаго Владимира, Митрополита Кіевскаго и Галицкаго	19—22
Рѣчь Предсѣдателя Съѣзда г. Попечителя Учебнаго Округа И. А. Базанова	23—25
1. Докладъ проф. В. В. Зѣньковского— <u>Проблема воспитанія въ школѣ</u> . .	25—38
Вечернее засѣданіе 12-го апрѣля. <u>Проблема воспитанія въ школѣ</u> . .	38—99
Постановленіе Съѣзда о выраженіи благодарности Высокопреосвя- щенному Митрополиту Владимиру	38—39
2. Докладъ П. С. Коробки—О воспитаніи въ среднихъ учебныхъ за- веденіяхъ	39—48
3. Докладъ А. И. Лисѣвича—Условія, могущія облегчить удовлетво- рительное разрѣшеніе воспитательныхъ задачъ въ средней школѣ	48—55
4. Докладъ М. А. Лопуховскаго— <u>Проблема воспитанія и современ- ная средняя школа</u>	56—74
5. Докладъ С. М. Таратуты—Причины неудовлетворительнаго рѣше- нія вопросовъ <u>воспитанія средней школой</u> и мѣропріятія, направленныя къ ея оздоровленію	74—86
6. Докладъ П. А. Турчанинова—Причины, мѣшавшія правильной по- становкѣ дѣла воспитанія въ средней школѣ.	86—88
Пренія по докладамъ	88—99
Утреннее засѣданіе 13-го апрѣля. Семья и школа	99—139
1. Докладъ Н. Н. Володкевича—Сотрудничество семьи и школы . .	99—113
2. Докладъ И. И. Чирьева—Внѣшкольное вліяніе общественной среды на воспитаніе учащихся и возможная борьба съ отрицатель- ными сторонами этого вліянія	113—122
3. Докладъ Д. П. Янковскаго—Родительскіе комитеты въ средней школѣ	122—128
Пренія по докладамъ	128—139
Вечернее засѣданіе 13-го апрѣля. Воспитательное воздѣйствіе педа- гогическаго персонала въ его цѣломъ	140—194
4. Докладъ В. П. Науменка—Воспитательное воздѣйствіе педагоги- ческаго персонала въ его цѣломъ и роль въ этомъ вопросѣ педагогическаго совѣта и директора	140—150

IV

СТРАНИЦЬ.

2. Докладъ П. В. Симашкевича—Учитель, какъ воспитатель, и его правовое положеніе	150—161
✓ 3. Докладъ А. А. Кононенка—Учитель, какъ воспитатель, и его правовое положеніе	161—170
4. Докладъ проф. И. И. Семенова—Педагогическая подготовка учителей	170—181
✓ 5. Докладъ А. М. Астряба—Функціи класснаго наставника и институтъ классныхъ наставниковъ	182—186
6. Докладъ І. В. Добіаша—Воспитаніе и обученіе въ школѣ	186—189
Пренія по докладамъ.	189—194
Утреннее засѣданіе 14-го апрѣля. Развитіе воли и нравственнаго характера, какъ ближайшая задача воспитанія	194—273
1. Докладъ А. Б. Селихановича—Психическій уровень учащихся въ средней школѣ и мѣры къ его повышенію	194—211
2. Докладъ Г. Т. Чиркова—Развитіе воли и нравственнаго характера, какъ ближайшая задача воспитанія.	212—222
3. Докладъ Н. Н. Володкевича—Организація школьной среды, какъ воспитательнаго средства.	222—243
4. Докладъ А. А. Красина—Школьная среда и товарищескій судъ чести	244—252
5. Докладъ М. П. Карпинскаго—Постановка чтенія, практическихъ занятій и кружки учащихся.	252—256
6. Докладъ В. С. Левицкаго—Воспитательное значеніе практическихъ занятій	256—264
Пренія по докладамъ.	264—273
Вечернее засѣданіе 14-го апрѣля. Развитіе воли и нравственнаго характера, какъ ближайшая задача воспитанія	273—352
1. Докладъ А. А. Черняева—Объ эстетическомъ воспитаніи въ средней школѣ.	273—290
2. Докладъ В. В. Волошинова—Объ ученическихъ экскурсіяхъ вообще и историко-культурныхъ въ частности	290—316
3. Докладъ В. М. Артоболевскаго—Къ вопросу объ естественно-научныхъ экскурсіяхъ въ системѣ средне-школьнаго воспитанія и образованія	316—329
4. Докладъ П. А. Турчанинова—Ручной трудъ въ средней школѣ.	329—334
5. Докладъ А. Т. Дучинской—Трудовые сельско-хозяйственныя дружины.	334—338
6. Докладъ А. А. Быкова—Объ организаціи школьныхъ дружинъ для полевыхъ работъ	339—347
Пренія по докладамъ.	348—352
Утреннее засѣданіе 15-го апрѣля. Религіозно-нравственное вліяніе школы	353—434
1. Докладъ прот. Е. З. Капралова—Воспитательная роль законоучителя въ средней школѣ	353—381
2. Докладъ прот. Н. А. Шараевскаго—Программа Закона Божія въ связи съ воспитательнымъ вліяніемъ этого предмета.	381—390
3. Докладъ священ. А. М. Середовича—Программа Закона Божія въ средней школѣ въ связи съ воспитательнымъ вліяніемъ этого предмета.	390—401
4. Докладъ свящ. А. В. Лобачевскаго—Религіозныя обязанности учащихся и школа	401—412

V

СТРАНИЦЫ.

5. Докладъ прот. І. І. Троицкаго—Объ организаціи паломничествъ въ средней школѣ.	412—418
6. Докладъ свящ. С. Н. Филиппенко—Задачи школы въ дѣлѣ религіознаго воспитанія личности.	418—428
7. Дополнительный докладъ свящ. П. И. Тарнавскаго—О христіанскихъ содружествахъ въ средней школѣ.	428
Пренія по докладамъ.	428—434
Вечернее засѣданіе 15-го апрѣля. Воспитывающее вліяніе обученія.	435—529
1. Докладъ А. Θ. Музыченка—Воспитывающее вліяніе обученія.	435—449
2. Докладъ В. П. Науменка—Насколько проектируемая министерствомъ реформа средней школы можетъ способствовать воспитательному вліянію обученія.	449—467
3. Докладъ В. В. Триумфова—Художественная литература и народная словесность, какъ факторъ воспитанія въ средней школѣ.	467—475
4. Докладъ Н. Θ. Даденкова—Художественная картина, какъ факторъ воспитывающаго обученія.	475—490
5. Докладъ В. Л. Маригодова—О новой оцѣнкѣ познаній учащихся и о результатахъ ея примѣненія въ Городнянскихъ мужской и женской гимназіяхъ.	490—502
6. Докладъ Н. В. Симашкевича—О репетиціяхъ.	502—507
7. Докладъ В. В. Бердникова—Оцѣнка и права, выдаваемыя школой.	507—513
Чтеніе привѣтствій, полученныхъ Съѣздомъ.	513—516
Пренія по докладамъ.	516—529
Утреннее засѣданіе 16-го апрѣля.	530—545
Слово проф. К. Н. Жука.	530—532
Пренія по докладамъ.	532—544
Слово проф. О. О. Эйхельмана.	539—540
Вечернее засѣданіе 16-го апрѣля. Физическое воспитаніе въ его отношеніи къ нравственному.	545—580
1. Докладъ Д. П. Янковскаго—Весенніе праздники, дѣтскіе майскіе союзы, школьный садъ, древонасажденіе, показательныя поля и практическое ознакомленіе учащихся съ природой.	545—552
2. Докладъ В. К. Крамаренка—Необходимыя улучшенія въ дѣлѣ постановки физическаго воспитанія въ мужскихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ.	552—558
3. Докладъ доктора А. К. Анохина—Гимнастика, спортъ и игры въ средней школѣ и организація физическихъ упражненій, какъ факторъ, нравственнаго воспитанія.	558—564
Пренія по докладамъ.	564—571
Предложеніе А. В. Жекулиной.	571—573
Слово А. В. Липеровскаго.	573—576
„ проф. В. В. Зѣньковскаго.	576—578
„ Л. П. Оршаво—Орачевскаго.	578—579
Заключительное засѣданіе 19-го апрѣля.	580—611
Телеграмма Министру Народнаго Просвѣщенія.	580—581
Чтеніе телеграммы ГОСУДАРЯ ИМПЕРАТОРА.	581
Мнѣнія, высказанныя на Съѣздѣ по вопросамъ религіозно-нравственнаго воспитанія.	582—584
Резолюціи, подвергавшіяся голосованію.	584—605
А. Принципы воспитанія и обученія въ средней школѣ и ея организаціи.	584—589

VI

СТРАНИЦЫ.

Б. Частныя положенія, касающіяся вопросовъ воспитанія и обученія и строя средней школы	589—605
Предложеніе г-на Попечителя о выраженіи благодарности С. С. Моги- левцеву и отвѣтное слово С. С. Могилевцева	605
Привѣтствія и рѣчи	605—611
Телеграммы, полученныя послѣ закрытія Съѣзда	611—612
I. Списокъ членовъ Особого Организаціоннаго Совѣщанія	613—615
II. Списокъ членовъ Бюро Педагогическаго Съѣзда	615—617
III. Списокъ членовъ Кіевскаго Педагогическаго Съѣзда	617—630
IV. Редакторы „Трудовъ Съѣзда“	630
Доклады, которые за недостаткомъ времени не были заслушаны Съѣздомъ	631—762
1. Докладъ родительскихъ комитетовъ средне-учебныхъ заведеній г. Полтавы	631—651
2. Выписка изъ журналовъ засѣданій родительскаго комитета при Новозыбковскомъ реальномъ училищѣ за 1915—1916 уч. годъ .	651—658
3. Докладъ Д. Н. Бурневскаго—Настроеніе учащихся въ средней школѣ и мѣры къ его оздоровленію	658—678
4. Докладъ И. М. Балинскаго—Организація школьной среды, какъ необходимое условіе соціально-этического воспитанія . . .	679—691
5. Докладъ С. Н. Луначарской—Дисциплина и пересмотръ мѣръ въз- сканій и наказаній	691—702
6. Докладъ Ѳ. С. Владимирскаго—Принципы морально-воспитатель- ной дисциплины и главнѣйшіе факторы развитія нравствен- наго характера (образованія личности)	703—717
7. Докладъ В. А. Селенкина—Отрицательные результаты положи- тельной дѣятельности класснаго наставника	717—724
8. Докладъ проф. К. Н. Жука—Педагогическія доктрины	724—726
9. Докладъ П. А. Заболотскаго—Къ вопросу о преобразованіи Нѣжин- скаго историко-филологическаго института кн. Безбородко .	726—729
10. Докладъ С. М. Сапѣжка—Постановка чтенія въ школѣ и библіо- течный вопросъ	729—736
11. Докладъ Н. В. Танашевичъ—Къ вопросу объ эстетикѣ въ школѣ .	737—740
12. Докладъ Т. А. Сафонова—Художественныя экскурсіи, какъ воспи- тательное средство въ общеобразовательной школѣ	740—750
13. Докладъ Е. Д. Жураковскаго—Объ эстетическомъ развитіи уча- щихся внѣ школы	751—755
14. Докладъ врача Н. В. Ложкина—Соображенія по поводу 7-й группы вопросовъ программы Съѣзда, касающихся физическаго вос- питанія учащихся	755—762
Докладъ д-ра Г. С. Болевскаго—Врачъ въ школѣ настоящаго вре- мени и въ школѣ будущаго	763—768

Додаток М

Зміст навчального посібника «Педагогіка суб'єктності» (автор Галян О. І.)

Передмова	3
Теми семінарських занять	4
Література для опрацювання	4
Методичні рекомендації до семінарських занять	8
Тема 1. Суб'єктність особистості у міждисциплінарному дискурсі	8
Тема 2. Логіка генерування та розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра	14
Тема 3. Логіка трансформації ідеї суб'єктності особистості школяра	23
Тема 4. Психолого-педагогічна характеристика школяра у вимірах його суб'єктності	34
Тема 5. Метакомпетенції та розвиток суб'єктності особистості в сучасній освіті	39
Тема 6. Зміст психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра	47
Тема 7. Психолого-педагогічний аналіз апробованих моделей розвитку суб'єктності особистості школяра	55
Тема 8. Професійна суб'єктність педагога	65
Зміст самостійної роботи студентів	72
Організація самостійної роботи з робочим зошитом (за технологією розвивального підручника)	74
Словник основних понять	82
Додатки	87
Додаток А. Вправа «Хто я? Чи знаю я себе?» (для молодших школярів)	87
Додаток Б. Опитувальник «Суб'єктність учнів у навчальному процесі» (для учнів 5–7-х класів)	89
Додаток В. Опитувальник структури суб'єктності молодшого підлітка (адаптований варіант методики О. Волкової, І. Серьогіної)	91
Додаток Г. «Семантичний диференціал суб'єктності» (автор С. Дьяков)	93
Додаток Д. Гуманітарна модель підручника (автор О. Журавльова)	97
Додаток Е. Анкета для педагога	98

Додаток Н

Реалізовані аспекти ідеї суб'єктності особистості школяра у відомих світових та вітчизняних авторських школах XX століття *«Вільна шкільна спільнота»* заснована німецьким педагогом-гуманістом

Г. Вінекеном. Існувала з 1906 по 1933 рік. Її цільове настановлення – виховання морально вільної гуманної та висококультурної особистості. Це виховання соціально активної самостійної особистості з розвинутим почуттям власної гідності, яка вміє користуватися правом свободи вибору тих чи інших форм і видів діяльності та правом рівного голосу з дорослими при вирішенні усіх питань шкільного життя. Педагогічний колектив спільноти керувався ідеєю про право дитини на власне життя. Саме тому вищою моральною цінністю в школі вважалася організація шкільного життя на дійсно демократичних засадах, що створювало умови для вільного обміну думками та висловлювання з будь-якого питання. Організація життя в школі сприяла розвитку дитячої активності й самодіяльності.

Вальдорфська педагогіка – один із прикладів реалізації засадничих постулатів гуманістичної педагогіки. Її сутнісні характеристики пов'язані з забезпеченням кожному вихованцеві можливості самопізнання й саморозвитку при партнерстві з учителем, а також сприяння поєднанню чуттєвого та надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла людини. Отже, як антропософське вчення про індивідуальність людини, основними компонентами якої є тіло, душа й дух, вона репрезентує зміст «Я» індивідуальності в її волі, почуттях та мисленні. Орієнтованість на розвиток розкриває спрямованість вальдорфської школи не на накопичення знань (інформаційна складова), а на сприяння духовно-душевному самовизначенню дитини, створенню психолого-педагогічних умов для розвитку та становлення її індивідуальності. Дитина живе у трьох світах: матеріальному, душевному й духовному. Їй потрібна підтримка в їх опануванні.

Дитячі будинки Я. Корчака. Педагог був переконаний в абсолютній цінності дитинства. Важливим принципом його системи була повага до особистості та прав дитини та довіра до неї. Я. Корчак був прихильником «розумного виховання», привнесення у педагогічну етику принципу «не зашкодь!». Важливим завданням розумного виховання педагог вважав розвиток у дітей прагнення до самовиховання, навичок самопізнання, самоволодіння і самостійності. На його переконання діти мають право на власне дитинство і власне життя в межах організованого суспільства, вони здатні до спільного життя і самоконтролю.

«Справедливе співтовариство» Л. Кольберга (70-ті рр. XX століття). В ідеалі запропонована система забезпечує можливість і педагогам, і школярам виробити міцні ціннісні орієнтири, трансформувати вузько егоїстичні інтереси в правила і норми групової поведінки. Важливо, вказував автор ідеї, не переступити межу, за якою перебуває індоктринація, тобто прямий тиск педагога на ціннісні настановлення школярів. У його розумінні кожна дитина повинна накопичувати досвід соціально корисної поведінки, досвід життя в умовах, які формують високоморальні настановлення: щоденно створювати ситуації, в яких діти повинні зробити вибір на користь конкретної поведінки та виявити свої найкращі особистісні якості.

Школа дитячої радості С. Рівеса і Н. Шульмана в м. Одеса (20-ті рр. XX ст.). Доповідь С. Рівеса на педагогічному семінарії стала початком розробки виховної системи, завдання якої сублімувати та скерувати усе бурхливе в дитячому середовищі у бік самоорганізації. Це пропонувалося зробити з оперттям на основні важелі життя безпритульних дітей. Йшлося про їх прагнення до самостійності, творчості, потребу в іграх і змаганнях, радість від відчуття власного зростання, від визнання власних успіхів. У розумінні С. Рівеса, зародити радість у душі дитини можна лише за умови допомоги їй у наближенні до своєї власної, осмисленої та нею ж визначеної мети. Тому перед вихователями поставало завдання уважного ставлення до дітей, вивчення їх індивідуальності, розкриття істинних прагнень та допомога їм у самопізнанні, підтримці їхнього пошуку власного шляху. Зрозуміло, що досвід роботи з безпритульними потребує творчого опрацювання. Однак ідейна наповненість слугує основою для визначення творчого доробку вітчизняних педагогів у ставленні до школяра як особистості в усіх розмаїтості його проявів.

Школа радості В. Сухомлинського. Організація школи для В. Сухомлинського визначалася чотирма культами: культом Батьківщини, культом людини, культом книги та культом рідного слова. Їх виокремлення вказує на ті пріоритети, які, за автором, визначають успішність виховання всебічно розвиненої особистості, що постає суб'єктом освітнього процесу. Увага до дитини, її потенційних можливостей, чинників забезпечення радості пізнання і творення нею себе і світу є важливими умовами реалізації педагогічної системи В. Сухомлинського. У його поглядах та діяльності втілено ідеї гуманізації шкільного життя, особистісно-орієнтованого навчання. Важливе значення В. Сухомлинський надавав таким атрибутам суб'єктності як самостійність («самостійне добування знань породжує зрілість думки»), відповідальність, креативність, ініціативність, свобода вибору. У його

розумінні гуманне навчання має бути для учня постійною ситуацією для мислення, для вибору свого ставлення, своєї поведінки, відповідальності за свою долю, тобто джерелом саморозвитку, самовиховання, самоуправління. А основними принципами вважав: гуманістичне ставлення до особистості кожного вихованця, врахування його індивідуальних особливостей, формування духовного світу дітей, стимулювання їх розвитку і саморозвитку, забезпечення творчого зростання кожного в умовах колективної співдружності, використання демократичних педагогічних засобів і методів навчання та виховання (повага, заохочення, опора на позитивне).

Гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі (започаткована в 60-х рр. XX ст. у м. Тбілісі, Грузія). Гуманно-особистісна ідея, на якій ґрунтувалася практика діяльності цього педагога, акумулювала досвід століть щодо особистості школяра та його місця у системі навчання–виховання–розвитку. Гуманізоване освітнє середовище (принцип співпраці, прийняття дитини такою, якою вона є, її підтримка та стимулювання саморозвитку, виховання почуття гідності тощо), а також професійність педагога, який аналізує, рефлексує, відкритий до нового досвіду, створюють конструктивну основу розгортання освітнього процесу, що забезпечує реалізацію дитиною власного потенціалу, її здатність по-дорослому розмірковувати про проблеми, події, уміння оцінювати свою діяльність та розуміти оточуючих. Важливим завданням Ш. Амонашвілі вважав розкриття самотності природи в дитині, створення умов для олюднення середовища її розвитку. Автор наголошував, що дитиною керують три пристрасті – до розвитку (пізнання), до свободи, до дорослішання. Їх осмислення та можливість врахування при побудові навчально-виховного процесу – шлях до реалізації особистісної суб'єктності школярів.

«Школа діалогу культур» В. Біблера та С. Курганова (кінець 80-х рр. XX ст.). Концепція, в межах якої переосмислюється і трансформується, насамперед, тип знання. Йдеться про особливий підхід до розвитку мислення особистості: по-перше, це розуміння-усвідомлення меж власного розуміння-нерозуміння, по-друге, постійне звертання до початків власного мислення, спілкування, діяльності, що, своєю чергою, пов'язане з необхідністю-незворотністю діалогу з іншою людиною, ідеєю, твором – представником іншої культури. Процес навчальної діяльності постає як суб'єкт-суб'єктний, занурений у діалог педагога і школяра, де останній виявляє свою неповторну й відповідальну позицію, а не просто засвоює запропоновані знання. Означене вимагає, аби сучасна школа подавала навчальний предмет як предмет мислення-спілкування.

Авторська школа М. Гузика. Організована автором спеціалізована школа-комплекс в Одеській області ґрунтувалася на ідеях та принципах педагогіки співпраці та особистісно-орієнтованого підходу. Гуманістична спрямованість навчання–виховання–розвитку, можливість забезпечення кожному школяреві індивідуального темпу просування у засвоєнні, реалізація ним власної освітньої траєкторії, розвиток креативності – важливі принципи системи М. Гузика. 1994 р. ЮНЕСКО визнало її однією з найкращих у Європі.

Школа самовизначення (керівник – О. Тубельський). Унікальний експеримент, в якому забезпечення суб'єктності отримало найбільш виражений характер. Втілення авторської позиції школярів передбачало їх залучення до організації навчально-виховного процесу як співавторів і експертів. Розвиток суб'єктності стосувався усіх вікових груп учнів, хоча більше орієнтований на підлітків і юнаків. Серед форм роботи можна відзначити: участь школярів у плануванні уроку (розвиток планування), вільний урок (школярі самі визначають зміст своєї діяльності на уроці), розширення рефлексивного досвіду школярів (оцінювання й самооцінювання), створення індивідуальної програми та завдань для самопідготовки, предметні та міжпредметні заглиблення, наукове товариство в класі, рольові ігри, «шкільний університет» як форма експертизи старшокласниками своєї освіти, засвоєння ролі дорослого, підведення підсумків за рік, обговорення самостійних робіт школярів (колективне, доброзичливе із залученням педагогів, батьків, друзів) тощо [556].

Ймовірнісна модель освіти у початковій ланці (О. Лобок). На думку автора, репродуктивна педагогіка орієнтує школяра на засвоєння навчальних зразків. На створення унікальних творчих – часу не залишається. Запропонована модель використовує як вихідний матеріал лінгвістичні, математичні й художні тесті, створенні школярами під час індивідуальної та групової роботи (індивідуальний мислеобраз). Завдання педагога – влаштувати діалог дитячих текстів з текстами культури. Цілі, які ставить педагог: сформулювати авторську позицію школяра в культурі; допомогти йому віднайти здатність заявити про себе в світі культури та вести діалог з культурою; розвиток потреби в самореалізації. Ймовірнісний підхід передбачає, що а) майстерність учителя полягає не стільки у покроковій реалізації запланованого, скільки в утриманні широкого культурного простору в процесі діалогу з різними дитячими думками; б) орієнтацію на спосіб проб і помилок, пошук істини, підбір варіантів розв'язання; в) врахування можливостей, якими володіють школярі [556].

Модель «Кола учасників освітнього процесу з розв'язання актуальних проблем шкільного життя (А. Пищик). Ґрунтується на уявленні про необхідність заміни адміністративної «піраміди» управління школою на «коло», яке, за задумом автора, знімає психологічні бар'єри між учасниками освітнього процесу, розкриває творчий потенціал усіх залучених до розв'язання актуальних проблем школи, створює мотивацію до реалізації прийнятих спільних рішень. А основне – залучає школярів до управління тими процесами, учасниками яких вони є. Участь не тільки в учнівському самоуправлінні, але й у реальному процесі управлінської діяльності – важливий крок до розвитку авторської позиції школярів у творенні історії школи та власної історії [556].

Усвідомлення школярами власного учіння забезпечують: **система розвивального навчання Л. Занкова, концепція змістового узагальнення Д. Ельконіна–В. Давидова.** В їх основі – розвиток, удосконалення мислення. Однак позиція учня у цих концепціях не стає творчою. Як зазначав В. Юрченко, спробу її формування запропоновано у **концепції проблемного навчання** (О. Матюшкин та ін.), що передбачає «організовану вчителем активну взаємодію учня з проблемно переробленим традиційним змістом навчання. У цій діяльності мають скластися умови для того, щоб учень не просто засвоював інформацію, а шукаючи шляхи розв'язування проблемних задач, переживав це як психічний стан відкриття суб'єктивно невідомого. У результаті одержані знання мають стати для учня особистісно цінними та стимулювати його подальшу пізнавальну активність, розвивати продуктивне мислення» (*Психологічні аспекти гуманізації освіти / за ред. Г. Балла. Київ–Рівне, 1996. С. 30*). **Система особистісно-орієнтованого розвивального навчання** (І. Якиманська) містить значний потенціал для суб'єктного розвитку школярів, визначаючи основною метою – самопізнання, самовизначення та самореалізацію школярів як носіїв суб'єктного досвіду та розгляд навчальної діяльності як самостійного, індивідуального, особистісно значущого акту.

Технологія саморозвивального навчання Г. Селевко. Акумулювала весь накопичений досвід та ідеї забезпечення активності школяра у навчальній діяльності. Йдеться про організацію діяльності дитини не тільки для задоволення пізнавальної потреби, але й низки потреб саморозвитку: самовизначення (самовиховання, самоосвіта, свобода вибору тощо), самовираження (спілкування, творчість і самотворчість, виявлення власних здібностей і можливостей, потенцій), захищеність (самовизначення, саморегуляція), самоактуалізація (досягнення особистих і соціальних цілей).

Додаток II

Схема народної освіти

