

**Національна академія педагогічних наук України  
Львівський науково-практичний центр  
професійно-технічної освіти**

**Василь Денисович Онищенко**

**ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ**

**Монографія**

**Львів 2014**

УДК 37.013-0261  
ББК 74.00  
О58

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, протокол № 7 від 18.09.2013 р.

Рецензенти:

Г. П. Васянович, доктор педагогічних наук, професор  
О. Н. Дем'янчук, доктор педагогічних наук, професор  
О. М. Отич, доктор педагогічних наук, професор  
Науковий редактор  
Г. П. Васянович, доктор педагогічних наук, професор

Онищенко В. Д.

О58 Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / Василь Денисович Онищенко.  
– Львів : Норма, 2014. – 356 с.

ISBN 978-966-7775-31-5

У пропонованій читачеві монографії на основі християнсько-філософської ноології (філософії духа і духовного пізнання) здійснюється категоріально-структурний синтез автоморфних фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ) таких як: педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія і педагогічна акмеологія. Кожна з цих теорій є окремою голограмою ціннісно-сислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва. Це положення впливає з того, що всі ФПТ синтезуються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології. При цьому стає суттєвою наявність автоморфізму синтезованих ФПТ, їх науково-педагогічна необхідність та гносеологічна легітимність. Автоморфність фундаментальних педагогічних теорій означає, що поняттєво-категоріальний і аксіоматичний базис кожної окремої ФПТ може бути однозначно відображеним (у математичному, формально-логічному смислі) на вказаний базис іншої ФПТ. Автоморфність в жодному разі не означає можливості заміни однієї ФПТ іншою. Дослідження здійснено в контексті проблематики фундаменталізації сучасної теоретичної педагогіки. Монографія може бути корисною для всіх тих, хто цікавиться сучасною теоретичною педагогікою, зокрема викладачам і студентам педагогічних ВНЗ.

УДК 37.013-0261  
ББК 74.00

ISBN 978-966-7775-31-5

© Василь Онищенко, 2014

---

# Зміст

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. Фундаменталізація сучасної теоретичної педагогіки</b> .....	11
§ 1.1. Філософсько-методологічні аспекти теоретичної педагогіки .....	11
§ 1.2. Проблема фундаменталізації теоретичної педагогіки .....	16
§ 1.3. Актуальність ноологічного категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій .....	20
<b>РОЗДІЛ 2 Ноологічні передумови категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій</b> .....	35
§ 2.1. Проблематика філософсько-педагогічної ноології у контексті сучасної філософії освіти .....	35
§ 2.2. Ноологічні категоріальні структури у контексті синтезу автоматичних педагогічних теорій .....	44
§ 2.3. Філософсько-антропологічні рівні буття людини як образу і подоби Божої .....	51
<b>РОЗДІЛ 3. Філософсько-методологічні засади категоріально- структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій</b> ...	60
§ 3.1. Філософсько-методологічний статус фундаментальної наукової теорії .....	60
§ 3.2. Епістемологічні передумови ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій .....	68
§ 3.3. Дидактичні імперативи фундаментальних педагогічних теорій .....	71
<b>РОЗДІЛ 4. Педагогічна антропологія</b> .....	74
§ 4.1. Досвід педагогічної антропології К. Ушинського у контексті сьогодення .....	74
§ 4.2. Основоположна ідея педагогічної антропології .....	77
§ 4.3. «Підсвідомість-свідомість-надсвідомість» і «любов-радість-надія» людини у контексті педагогічної антропології .....	85
§ 4.4. Педагогічна антропологія у контексті філософсько-педагогічної ноології .....	93

---

<b>РОЗДІЛ 5. Педагогічна психологія</b> .....	109
§ 5.1. Методологічні передумови становлення педагогічної психології .....	109
§ 5.2. Розширення меж сучасної педагогічної психології .....	117
§ 5.3. Ноологічно-психологічна Я–концепція особистості .....	124
§ 5.4. Ноологічні передумови педагогічної психології .....	133
§ 5.5. Висновки .....	140
<b>РОЗДІЛ 6. Педагогічна етика</b> .....	142
§ 6.1. Морально-духовні засади педагогічної етики .....	142
§ 6.2. Категоріальний лад педагогічної етики .....	146
§ 6.3. Зустріч–одкровення–спілкування – ноологічна категоріальна структура педагогічної етики .....	150
§ 6.4. Педагогічна етика як теорія морально-духовного виховання .....	159
<b>РОЗДІЛ 7. Педагогічна естетика</b> .....	173
§ 7.1. Від естетичного виховання до педагогічної естетики .....	173
§ 7.2. Категоріальна визначеність педагогічної естетики .....	178
§ 7.3. Ноологічні передумови педагогічної естетики .....	182
§ 7.4. Любов–радість–надія – основоположна тріада педагогічної естетики .....	184
§ 7.5. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної естетики .....	186
§ 7.6. Категоріальний лад педагогічної естетики .....	195
§ 7.7. Педагогічна естетика як фундаментальна педагогічна теорія .....	200
<b>РОЗДІЛ 8. Педагогічна герменевтика</b> .....	213
§ 8.1. Тематизація педагогічної герменевтики .....	213
§ 8.2. Ноологічні передумови педагогічної герменевтики .....	216
§ 8.3. Категоріальні структури педагогічної герменевтики .....	218
§ 8.4. Розумове виховання і навчання – предмет педагогічної герменевтики .....	221
§ 8.5. Ноологічний ціннісно-смісловий аспект педагогічної герменевтики .....	225
§ 8.6. Епістемологічні засади педагогічної герменевтики .....	232
§ 8.7. Дидактичні виміри педагогічної герменевтики .....	239

---

---

<b>РОЗДІЛ 9. Педагогічна аксіологія</b> .....	258
§ 9.1. Науково-педагогічна проблематика виховання морально-духовних цінностей та виховного ідеалу. ....	258
§ 9.2. Предмет педагогічної аксіології: аксіологія виховання—освіти—навчання. ....	264
§ 9.3. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної аксіології. ....	267
<b>РОЗДІЛ 10. Педагогічна когнітологія</b> .....	276
§ 10.1. Предмет педагогічної когнітології .....	276
§ 10.2. Знання як педагогічна категорія .....	279
§ 10.3. Дидактична презентація знання .....	282
§ 10.4. Дидактичне структурування знання у контексті педагогічної герменевтики і педагогічної когнітології .....	285
<b>РОЗДІЛ 11. Педагогічна ноетика</b> .....	290
§ 11.1. Теоретико-методологічна необхідність категоріально-структурного синтезу педагогічної етики .....	290
§ 11.2. Категоріальний лад педагогічної ноетики .....	292
§ 11.3. Педагогічна ноетика як фундаментальна педагогічна теорія .....	296
§ 11.4. Ноетично-професійна Я—концепція особистості .....	306
§ 11.5. Ноетико-педагогічний аспект професіоналізації .....	310
<b>РОЗДІЛ 12. Педагогічна акмеологія</b> .....	317
§ 12.1. Методологічні передумови педагогічної акмеології .....	317
§ 12.2. Необхідність ноологічного категоріально-структурного синтезу педагогічної акмеології .....	321
§ 12.3. Культурно-освітня актуальність педагогічної акмеології .....	327
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	338
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	342

---

---

## ПЕРЕДМОВА

У пропонованій читачеві монографії досліджуються основоположні поняття і принципи *педагогіки* як науки і мистецтва. Мотив дослідження – від вічних питань філософії до вічних питань педагогіки. Протісний зв'язок філософії і педагогіки писали і пишуть протягом усієї духовної культури людства. Філософсько–педагогічні дослідження актуалізувалися у наші дні. Такі дослідження мають вести нас до кращого розуміння педагогіки, до розбудови нових педагогічних концепцій, відповідних освітніх технологій і, як найголовніше, до *ноологічного категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ)*.

Педагогіка як наука і мистецтво є неосяжною системою розгалуженого знання про виховання–освіту–навчання людей, отже, є системою одного із різновидів людського знання. Знання людей про навколишній світ і про самих себе – це, насамперед, численні тексти міфології, релігій, філософії, науки, а також неформалізовані буденні знання всіх народів і поколінь. У всіх цих системах містяться знання *емпіричні, раціональні і містичні* (богоодкровенні, зокрема). При цьому смислова (сутнісно-значуща) складова людського знання і пізнання, тобто когнітивно-семантична складова є *континуальною*, а тексти різних видів і родів є *семіотичними*, а відтак дискретними за своєю гносеологічною сутністю. Отже, *семантика* людського знання – *континуальна*, а тексти різних родів і видів є *семіотичними*, тобто *дискретними* за своїми виражальними можливостями. Безмежний континуум смислів досягається континуальним (раціональним та інтуїтивним) мисленням людини як богоподібною істотою і відповідно відображається на дискретних когнітивних (знанневих) структурах численних носіїв інформації.

Нам імпонує думка відомого голандського педагога М. Лангефельда: “Педагогіка повинна бути філософською, або взагалі не бути” (цит. за [104, с. 7]). З іншого боку, семантико-герменевтичні контексти педагогіки як науки і мистецтва обґрунтовуються концепцією фундаментальних педагогічних теорій, які тематизуються у пропонованій монографії.

Розвиток людської особистості є найістотнішим завданням виховання–освіти–навчання. Отже, особистісний (персоналістичний) аспект педагогіки є найголовнішим у контексті виховання–освіти–навчання. Умови і цілі цього розвитку можна адекватно з'ясувати (на тих чи інших

---

---

філософських засадах) в системі *ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва*. У цьому універсумі в єдиному семантичному полі *християнсько-філософської ноології* [168] уможлиблюється категоріально-структурний синтез автоморфних фундаментальних педагогічних теорій. *Автоморфність* стосується лише *персоналістичних* ФПТ, проблематика яких спрямована на виховання–освіту–навчання особистості людини як образу і подоби Божої. Автоморфність фундаментальних педагогічних теорій означає, що поняттєво-категоріальний і аксіоматичний базис кожної окремої ФПТ може бути однозначно відображеним (у математичному, формально-логічному смислі) на вказаний базис іншої ФПТ. Автоморфність в жодному разі не означає можливості заміни однієї ФПТ іншою. Наприклад, педагогічна психологія не може замінити педагогічну етику, або ж педагогічну естетику і т. ін.. Для більш конкретного розуміння автоморфності розглядуваних нами ФПТ слід зазначити, що, наприклад, *педагогічна синергетика* [45] або *педагогічна соціологія* [186] не є автоморфними теоріями стосовно тих ФПТ, які синтезуються і тематизуються у нашій монографії.

Сучасна педагогіка має відповідати на питання: чому і для чого людина виховується і навчається, та яке значення має для неї її природно-космічні, біологічні, психологічні і ноологічні виміри. Сфера осягнення і з'ясування педагогічної проблематики виходить за межі інших форм людського пізнання і мислення, охоплюючи ціннісно–смісловий універсум (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Педагогіка як наука і мистецтво концентрує у собі взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічно значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини і смислу її життя–пізнання. Наприклад, *педагогічна антропологія* у своєму цілісному семантичному полі просвітлює інші теоретико-педагогічні системи, зокрема такі ФПТ як *педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика* та ін. Тому що тематика педагогічної антропології та інших ФПТ не вміщується, наприклад, в структуру загальної психології і, зокрема педагогічної психології.

Оскільки педагогіка так тісно пов'язана з філософією, то в певному розумінні її (педагогіку) називали, навіть, прикладною філософією. Такої думки дотримувався, наприклад, С. Й. Гессен (1887–1950) – відомий росій-

---

ський філософ і педагог. Розбудова педагогічної науки на основі філософії мислилася ним досить таки **прямолінійно**: «кожній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки у вигляді ніби прикладної її частини: логіці – теорія наукової освіти – те, що багатьма не дуже вдало називається дидактикою; етиці – теорія моральної освіти (морального виховання); естетиці – теорія мистецької освіти і т. ін.» [53, с. 37].

Органічний розвиток як філософії, так і педагогіки у ХХ столітті спростував **лінійний** закон виведення педагогіки із філософії, залишаючи, однак, непорушною фундаментальність взаємозв'язку філософії і педагогіки. Дійсно, і філософія, і педагогіка як теорія і практика **виховання-освіти-навчання** збагачували культурно-освітню думку в ХХ столітті. До цих здобутків відноситься, зокрема, **ноологічний** підхід у розбудові християнсько-філософського світогляду Р. Ейкеном, М. Шелером, М. О. Бердяєвим, В. Зеньковським та іншими філософами і педагогами. З іншого боку, у ХХ столітті створювалися могутні (у морально-духовному відношенні) навчально-виховні системи, наприклад, В. О. Сухомлинського та ін. У контексті цих як філософських, так і філософсько-педагогічних досліджень, радше їх органічним розвитком стає філософсько-педагогічна ноологія [153; 171], концептуалізація якої уможлиблюється на основі **християнсько-філософської** ноології [168].

У цій монографії в єдиному семантичному полі здійснюється **ноологічний категоріально-структурний синтез автоморфних фундаментальних педагогічних теорій**. Педагогіка як наука і мистецтво **виховання-освіти-навчання** людини розгортається у монографії на засадах християнсько-філософської ноології з ефективним використанням досягнень сучасної філософської антропології, епістемології, аксіології, герменевтики, етики, естетики та здобутків гуманістичної педагогіки і психології.

У § 3.1 аналізується філософсько-методологічний статус фундаментальної наукової теорії (ФНТ), зокрема, у сфері гуманітарних наук. Тут з'ясовані логіко-гносеологічні засади ФНТ, які застосовуються далі при синтезі фундаментальних педагогічних теорій, бо кожна фундаментальна педагогічна теорія, безумовно, є ФНТ.

Проведений у монографії ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій таких як: **педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна**



---

*естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія і педагогічна акмеологія* – істотно відрізняється від класичних *лінійних* переходів від філософії до педагогіки, про які писав у свій час С. Й. Гессен. Наш синтез є принципово *герменевтичним*, нелінійним, смисло-творчим. У цьому синтезі задіяні категоріальні структури *ноології* і, зокрема, філософської герменевтики. Тут ми маємо справу із системою “герменевтичних кіл” ціннісно-сислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва. При синтезі ФПТ стають дієвими, евристичними і прогностичними цілісно поєднані підходи християнсько-філософського теїзму і конкретно-наукового гуманітарного раціоналізму. Ця цілісність і гармонійність наукового раціоналізму і християнського віровчення взаднічуються *антропоцентрично* і *ноологічно*, оскільки людина розглядається як образ і подоба Бога, як триєдина істота – дух-душа-тіло, яка вкорінена як у природних енерго-матеріально-інформаційних структурах Космосу, так і надприродній сфері Духа і боголюдської духовності.

Адекватно описати на принципово теоретичному рівні ЦСУ педагогіки – завдання надзвичайно складне і багатоаспектне. Бо ж відомо, що педагогічна навчально-виховна, культурно-освітня і професійно-навчальна діяльність соціумів є поліфункціональною, полівалентною з одного боку, а з другого – істотно монадною, персоналістичною, особистісно-орієнтованою і спрямованою на здійснення тілесно-душевно-духовного розвитку окремо взятої людини від дитячого віку до зрілого професіонала – активного учасника духовно-практичного освоєння світу людьми. Це означає, що педагогіка є насамперед антропоцентричною наукою і практикою, наукою і мистецтвом самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення людини як богоподібної істоти. Ця ситуація адекватно тематизується і концептуалізується у контексті педагогічної антропології як фундаментальної педагогічної теорії.

Кожна фундаментальна педагогічна теорія є фундаментальною науковою теорією (ФНТ). ФНТ є найбільш зрілою, досконалою і розвинутою формою наукового знання і пізнання. ФНТ володіє основоположними ідеями, поняттями, категоріями, категоріальними структурами і принципами. Вона є формою достовірного знання. ФНТ відрізняється від будь-яких інших форм представлення наукового знання багатьма ознаками і, насамперед, будовою і своїми функціями. Характерним для

---

---

структури ФНТ є те, що всі її твердження і поняття поділяються на дві групи. Перша, невелика за об'ємом, охоплює сукупність вихідних ідей, понять і тверджень, що лежать в основі ФНТ і формують фундаментальні властивості об'єктів теорії та закономірності динаміки їх функціонування або розвитку (розгортання). До вихідних тверджень відносяться основоположні ідеї, категорії, постулати (аксіоми) і принципи. Друга група складається із сукупності понять і тверджень, що з тією чи іншою логічною необхідністю випливають із основоположних ідей та її вихідних понять (категорій), постулатів і принципів.

Кожна ФНТ і, зокрема, ФПТ виконує такі основні логіко-гносеологічні функції: пізнавально-пояснювальну, герменевтичну та евристично-прогностичну. Справжня ФНТ виступає як засіб і метод організації та інтеграції всього того емпіричного та теоретичного знання, що відноситься до її предметної галузі (до певного кола явищ, що попадають у сферу компетентності цієї теорії). Так, наприклад, педагогічна етика як ФПТ має органічно систематизувати все те, що відноситься до сфери морального і, зокрема, морально-духовного виховання особистості, тобто до її розвитку і становлення як людини моральної.

Синтезовані нами фундаментальні педагогічні теорії конституують теоретичну педагогіку, яка останнім часом інтенсивно розвивається у нашій країні, зокрема в системі Національної АПН України.

# Розділ 1. Фундаменталізація сучасної теоретичної педагогіки

## § 1.1. Філософсько-методологічні аспекти теоретичної педагогіки

Останнім часом в Україні набула самостійного статусу нова наукова галузь – “Філософія освіти”, де з’ясовуються найзагальніші підходи до освіти і педагогіки, зокрема місце і завдання освіти в духовно–культурному універсумі життя суспільства і окремої людини, розуміння ідеалу освіченості людини, виховного ідеалу, особливості педагогічної діяльності, творчості та ін.

У широкому теоретико–методологічному аспекті “Філософія освіти” охоплює три сфери фундаментальних філософсько–педагогічних досліджень: *онтологію*, *епістемологію* та *аксіологію* освіти і педагогіки як гуманітарних галузей знання і пізнання.

*Онтологія освіти*, точніше ноологічно–онтологічний вимір освіти, виражає прояви душевно–духовного людського буття, нашого життя–пізнання у духовно–практичному освоєнні світу людиною. Освіта тут оцінюється як особлива сфера духовної людської буттєвості, людської творчо–пізнавальної і смисло–творчої життєдіяльності. У цьому контексті освіта розглядається як дещо ідеальне, котре виступає, насамперед, як індивідуальна самобутня форма, образ, ритміка, в межах яких і сумірно з якими здійснюється свобідна творчо–вольова і смислотворчо–пізнавальна діяльність людини. Тут, як стверджує М. Шелер, «освіта є категорією буття, а не знанням і переживанням. Освіта – це відкарбована форма, образ *сукупного* людського буття; але це форма не матеріальної речовини, як це має місце в скульптурі чи картині, відкарбування, оформлення живої цілності в формі часу як цілності, що складається цілковито із серії послідовностей, із протікання процесів, із актів” [248, с. 21].

Для адекватного з’ясування цієї онтології освіти необхідно залучити розгалужений тріадно–категоріальний лад християнсько–філософської ноології з таким спектром гармонійних тріадних категоріальних структур як “дух–душа–тіло”, “існування–екзистенція–трансценденція”, “імпресія–рефлексія–експресія” та ін.. Тут ми маємо справу з ноосферним

---

мікрокосмосом людини, з людською особистістю. Онтологія освіти має з'ясувати, як саме маніфестується і реалізується індивідуальне (монадне) буття, життя–пізнання в структурі ціннісно-смыслового універсуму (ЦСУ).

Цей монадний ноосферний універсум, зосереджений в одній індивідуальній людській істоті, і є універсумом освіти в її ноологічно-онтологічному вимірі. А тому онтологічна відповідь на питання про сутність освіти зводиться до відповіді на питання про сутність людини, про її призначення, про суть і цінність її земного життя–пізнання. І цілком природно, за М. Шелером, що перше визначення сутності освіти впливає з ідеї людини як мікрокосмоса, індивідуально-особистісного духовного центра [248, с. 22]. Друге ж визначення освіти, за М. Шелером, є те, що освіта – це *становлення людини*, це досвід постійної самоактуалізації і самореалізації особистості.

У контексті філософсько-педагогічної ноології, виходячи із засад християнського віровчення і християнської антропології, людина визначається як образ і подоба Бога, призначення якої на Землі полягає в тому, щоб пройти школу земного життя–пізнання, істотним компонентом якого виступає правильно зорієнтована й організована система освіти як державна і соціальна інституції. Освіта в цьому ноологічно-онтологічному ракурсі є тією передумовою становлення і розвитку людської особистості, яка має бути доступною усім членам людської спільності. Це добре розумів великий гуманіст і філософ М. Шелер, який часто говорив своїм студентам: “Вивчайте життя тварин, і ви зрозумієте, як важко бути людиною” [248, с. 27]. Тому що людина не є річ серед речей. Людина – це вічна потенція, вічна можливість, у кожний момент часу свобідно здійснювана *гуманізація*. Освіта, за М. Шелером, це не “навчальна підготовка до чогось”, до професії, спеціальності, до будь-якого роду виробництва, а тим більше освіта існує не заради такої навчальної підготовки. Навпаки, будь-яка навчальна підготовка “до чогось там” існує для освіти, позбавленої зовнішніх “цілей” – для самої богоподібно сформованої людини [248, с. 31-32].

Шелерівська онтологія освіти знаходить своє органічне узагальнення в контексті філософсько-педагогічної ноології. Тому що освіта в її ноологічному (духовно-розумному, боголюдському) вимірі є навчально-виховним процесом одухотворення людської особистості, люд-

ського монадного буття. Така освіта передбачає той чи інший виховний ідеал, ті чи інші парадигми духовності і духовного зростання. Ці питання (виховного ідеалу освіти, її цінності і значущості) розглядаються в контексті такої ФПТ як *педагогічна аксіологія*.

Освіта спрямовується на досягнення того, чого ще нема, що має реалізуватися. Тобто, освіта має справу з тим, що існує як актуально, так і потенційно – зі становленням духовно-розумної, творчо-вольової особистості. Динаміка духовного становлення особистості діалектично пов'язана з динамікою духовно-практичного освоєння світу людиною через пізнавальне, комунікативне і ціннісно-орієнтоване ставлення людини до себе, до інших людей, до навколишнього середовища, до історії своєї батьківщини, до історії людства і, врешті-решт, до Бога. Все це визначає істотні характеристики онтології людського буття, свідомості і мислення людини.

Духовний стан підростаючого покоління досить хисткий. Ідеали раціональності–етичності–естетичності треба культивувати й освоювати. Ці ідеали пізнаються особистістю в культурно-освітньому середовищі. Формування духовності починається з раннього дитинства. Завдання освіти, навчально-виховних процесів – реалізувати ці ідеали і норми, зробити їх певною мірою керованими. Не дивлячись на соціальну нестабільність, на численні факти морально-духовної деформації особистості, необхідним є виконання культурно-освітніх імперативів освічення та удосконалення людини, зокрема, формування особистості на засадах національного християнського гуманізму.

Сучасна система освіти, сучасна педагогічна навчально-виховна практика спроможні розширити культурно-інформаційний простір людини. Своєю чергою, культурно-освітній простір соціуму має бути таким, що сприяє творчій самоактуалізації і самореалізації особистості. Сумісні творчі пошуки – учителів і учнів, викладачів і студентів – спрямовані на реалізацію культурно-духовних, культурно-освітніх ідеалів, спрямовані на вироблення нових форм їх реалізації. Учні і студенти мають переконатися в тому, що духовне життя–пізнання, високе етико-естетичне збагачення особистості стають джерелом усіх інших організаційних і конститутивних сил і можливостей людини. При цьому відкриваються життєтворчі перспективи, узгоджені з кращими гуманістичними традиціями як національними, так і загальнолюдськими. У

---

ноологічному аспекті необхідна реалізація в особистісному житті–пізнанні боголюдських вимірів і вартостей, спрямованих до Істини–Блага–Краси.

**Аксіологія освіти.** Аксіологія (від грецького “axios” – цінність і “logos” – слово, поняття) – вчення про цінності. Філософська теорія загальнозначущих принципів, що визначають спрямованість людської діяльності, мотивації людських учинків. У ноологічному контексті філософська аксіологія визначає спрямованість людського творчо-вольового духа до Божественної Істини– Блага–Краси. Із цієї універсальної тріади випливають численні вартості науки (конкретно-наукового знання і пізнання), етико-естетичні вартості людського життя–пізнання, святості і вічності особистісного життя кожної людини. Більш детально питання **аксіології освіти з’ясовуються** у розділі 9.

Розглянемо тепер ще один вимір філософії освіти, а саме – **епістемологію освіти**. Тут ми входимо у проблематику знання і пізнання, пізнавальних можливостей окремої людини – учня, студента і взагалі людини, котра вчиться і здобуває знання. Тут задіяні широкі горизонти педагогічної психології, дидактики і когнітології. Останній аспект епістемології освіти тематизується і концептуалізується в рамках такої ФПТ як **педагогічна когнітологія**. Проаналізуємо проблематику епістемології освіти більш детально.

**Епістемологія освіти** має досліджувати науково–педагогічну концептуалізацію сучасного знання, яка відповідала б вимогам загальної і професійної освіти на всіх рівнях. Тому що процес навчання є не лише нагромадженням знань і умінь молодою людиною, але й невід’ємним засобом її виховання, формування світогляду, перконань, вірувань, смислів і вартостей.

У процесі навчання–виховання задіяні фундаментальні творчо–вольові ноологічні здатності людини. Накопичення різноманітної інформації у сучасному світі, поява нових когнітивних можливостей людини, зміна стилів мислення і наукового пізнання, зміна самої науки – все це твориться і виробляється не лише природознавством та технічними науками, але й усією сферою гуманітарних галузей знання, зокрема, філософією освіти.

В умовах постіндустріального суспільства і постнекласичної науки, в умовах нової постісторичної епохи людства навчання–виховання не-

розривно пов'язується з практичною діяльністю, з духовно-практичним освоєнням світу людиною. Глибокі перетворення у змісті сучасної освіти, трудової діяльності людей, що викликані механізацією, автоматизацією, комп'ютеризацією та іншими технологіями сучасного виробництва вимагають кардинальних змін у педагогіці освіти–навчання–виховання.

**Онтологія, аксіологія та епістемологія** освіти взаємозумовлюються і взаємодоповнюють наше розуміння культурно-освітнього процесу. У ноологічному аспекті буття людського духа, духовність і духовне пізнання істотною мірою пов'язані з ідеєю освіти, освячення людини. В освіті, в освяченні людська свідомість конституюється на духовно-розумних, морально-духовних та духовно-естетичних засадах Істини–Блага–Краси. Людина у процесі освіти спрямовується до всезагального боголюдського, не обмежуючись чисто теоретичним пізнанням, чисто теоретичною освітою як протилежністю практичного, а формується як творчо-вольова духовна істота. А тому, як зазначає Х.-Г. Гадамер, «загальна сутність людської освіти полягає в тому, що людина робить себе у всіх відношеннях **духовною істотою** (підкреслено мною – В. О.) [50, с. 54].

В освіті, у навчально-виховній сфері реалізується гармонія людської тілесності–душевності–духовності. При цьому людська особистість вчиться самоактуалізуватися і самореалізуватися в станово–подійній динаміці імпресії–рефлексії–експресії. Ноосфера освіченої людини змінюється. Змінюється тріадна сутність півсвідомості–свідомості–надсвідомості, освітлюються наші архетипи. У цій ноодинаміці рефлексивна свідомість розширює свої обрії за рахунок трансценденції в надсвідоме, в надприродне. В ідеалі реалізується боголюдській синергетизм і людина спрямовується у Вічне Божественне Тепер.

Із всього викладеного виникає питання **педагогічної аксіології** як ФПТ: який тип особистості повинен формуватися в системі сучасної освіти і якою має бути творчо-вольова і смисло-творча особистість? У структурі ЦСУ загальнолюдські, духовно-розумні цінності складають генотип соціального життя. «Його генетичний код, – зазначає у зв'язку з цими питаннями В. Стьопін, – у відповідності з яким відтворюються основні соціальні структури, стиль життя, тип мислення і типи особистостей. Якщо зміниться розуміння діяльності та її стратегія, то необхідно ставити питання про те, якими новими рисами має характеризув-

---

ватися людська творчість та ідеал особистості. У цьому відношенні аналіз аксіологічних проблем, що визначають стратегію сучасної освіти, тісно пов'язується з аналізом долі сучасної цивілізації і зміни її ціннісних пріоритетів. Поза дослідженням цих процесів неможливо, мабуть, отримати перспективну модель освіти» [218, с. 21].

Отже, перед нами постають питання філософської і філософсько-педагогічної аксіології. Реалізацію цінностей треба розглядати у площині індивідуального (монадного) і суспільного життя в структурі окресленого вище ціннісно-смыслового універсалу буття і мислення.

### **§ 1.2. Проблема фундаменталізації теоретичної педагогіки**

Сучасна філософсько-педагогічна думка спрямовується на подолання кризи освіти. Обговорюються найзагальніші проблеми педагогічної діяльності, проектується шляхи побудови нової педагогічної науки. «Якщо філософія освіти – назагальніша рефлексія над освітою і педагогікою, то постає питання про більш конкретні науки для забезпечення функціонування педагогіки і освіти. Постає питання: у якому вигляді існуватиме педагогіка? Чи не змінить своїх функцій основа педагогіки – психологія? Чи збереже дидактика своє призначення? Які нові педагогічні дисципліни і науки підпорядковуються філософії освіти?» [77, с.35]. Своєю чергою, С. У. Гончаренко, аналізуючи сучасний стан педагогіки як науки і мистецтва, зазначав: «Протягом всього періоду становлення педагогіки як самостійної галузі знання йшла нескінченна дискусія на тему «педагогіка – це наука чи мистецтво». Звичайно, з позицій сьогодення подібна суперечка здається схоластичною, а протиставлення виховання як специфічної галузі практичної діяльності науці про виховання – неправомірним. Педагогіка – це і особлива галузь соціальної практики, і відповідна їй, функціонуюча в її надрах галузь виробництва знання» [61, с. 5]. З іншого боку, у контексті проблематики фундаменталізації теоретичної педагогіки важливими є такі висновки С. У. Гончаренка: «Педагогічна наука здійснює дослідження як фундаментальних, так і прикладних проблем, тобто її не можна характеризувати лише як теоретичну або лише як прикладну науку. З одного боку, вона вивчає об'єктивно-закономірне явище виховання. В цій галузі проводяться фундаментальні, методологічні, теоретичні і теоретико-експериментальні дослідження, які розкривають можливості вихо-



вання підростаючого покоління в конкретно-історичних соціальних умовах. З другого боку, педагогічна наука практично розв'язує проблеми організації освіти, виховання і навчання» [61, с. 25–26].

В іншій праці проблематику фундаменталізації педагогіки як науки і мистецтва С. У. Гончаренко сформулював так: «Педагогічна наука сьогодні має виступати і як теоретична, фундаментальна наука, так і прикладна, практично-орієнтована. Вона покликана пояснювати педагогічну реальність, з'ясовувати глибинні основи педагогічної діяльності, описувати, систематизувати і тлумачити множину даних емпіричного рівня. Водночас вона покликана обґрунтувати загальні принципи навчання і виховання, принципи вивчення основ наук, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо» [60, с.40].

Певна відповідь на ці доленосні проблеми і питання педагогіки як науки і мистецтва дається нами у контексті ноологічного категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій.

У наш час спостерігається світова тенденція зміни основної парадигми освіти. Необхідна розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, зокрема, ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування. Основоположні педагогічні ідеї у спорідненості категорій і категоріальних структур спроможні тематизувати і концептуалізувати фундаментальні педагогічні теорії, які будуть здатні прислужити системі освіти особистісно орієнтованого цілеспрямування. У цих теоріях має розкриватися багатоваріантна взаємодія між суб'єктом навчання і навчальною системою, покликаною забезпечити формування у суб'єкта (учня, студента, молодой людини) необхідних загальнокультурних, духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, психо-фізичних, психологічних, професійних і ноологічних новоутворень. Сукупність таких культурно-духовних і науково-педагогічних уявлень і образів складає ноологічну концептуальну модель майбутнього спеціаліста і громадянина суспільства.

Традиційна система освіти ґрунтується на соціоцентричному підході, за яким, метою розвитку особистості є її соціалізація і професіоналізація з позицій максимальної суспільної користі. У межах цієї моделі реалізуються уявлення та ціннісно-сміслові інтенції про те, що основною метою освіти (навчання, уміння) є оволодіння певними знаннями,

---

уміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами [77, с. 53], але, традиційна модель освіти, цілеспрямована на передачу майбутньому спеціалістові необхідних знань, умінь, навичок, втрачає нині свою перспективність [77, с. 65].

Духовно-розумний, морально-духовний, духовно-естетичний розвивальний ефект навчання-освіти-виховання потребує як зміни змісту освіти, так і врахування ноологічних індивідуальних особливостей учнів та учителів, тобто тих, що навчаються і тих, хто навчає. Цей підхід розробляється у площині парадигм духовності освіти і гуманізації освіти [154]. Ноологічний підхід протиставляється психоаналітичним методам розвитку і корекції особистості, що реалізуються на основі досить таки обмежених концепцій біхервіоризму і психоаналізу.

Філософсько-педагогічна ноологія враховує ціннісно-сміслові настанови і підходи сучасної гуманізації освіти. Гуманістичний напрям об'єднує філософів, психологів, соціологів, педагогів на шляхах осмислення людського буття, самоактуалізації і самореалізації людини, творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності пізнання-розуміння-знання, творчо-вольового мислення і управління людиною своїм власним тілесно-душевно-духовним розвитком. Ці підходи ведуть до нового культурно-освітнього педагогічного мислення. “Чому так гостро стоїть питання про нове педагогічне мислення? – запитує В. С. Возняк, і відповідає, – Та тому що “подальше вдосконалення” – це несерйозно, це вже було. Ситуація у царині освіти та виховання підійшла до такої межі, за якою відкривається безодня, – безодня не кризи, а розпаду” [46, с. 202].

Та все ж культурно-освітня ситуація змінюється як в Україні, так і за її межами. “Час розкидати каміння і час його збирати” (Проповідник, 3: 5). Таке збирання каміння і цеглин цілісної педагогічної науки і формування на їх основі **фундаментальних педагогічних теорій** розпочалося у нашій вітчизняній науково-педагогічній діяльності [31–39; 140; 147; 176; 177] Філософсько-педагогічна ноологія дозволяє, своєю чергою, продовжити це збирання в площині ноологічного категоріально-структурного **синтезу** фундаментальних педагогічних теорій.

Подальший розвиток **педагогіки** як теорії і практики навчання-освіти-виховання потребує її, по-перше, теоретико-методологічної **фундаменталізації** і, по-друге, належної систематизації педагогічних наук,

про що йдеться у статті Н. Г. Ничкало [135]. Така систематизація передбачає, зокрема, виділення **фундаментальних педагогічних дисциплін, основних педагогічних дисциплін** та ін. [135, с. 24–25].

У недалекому минулому, говорячи про перспективи філософії освіти, академік РАО Ф. Т. Михайлов зазначав, що перетворення смислів та інтелегібельних засобів, за допомогою яких тільки і можна знайти вирішення логічних суперечностей, котрі загострюються в процесі розгортання наукового знання до необхідної повноти, спирається на **постулати**, що в zasadничують кожну фундаментальну теорію. Але на сьогодні “у педагогічних теорій, концепцій, гіпотез і проектів немає своєї фундаментальної основи” [127, с. 100]. І далі: “вся різноманітність теорій освіти не має у своїй основі власної фундаментальної теорії” [127, с. 101]. Правда, це не означає, що педагогічна наука не спрямовувалася у минулому до своєї **фундаментальної** повноти, бо, як пише Ф. Т. Михайлов, “найпрекрасніші і глибокі педагогічні роздуми, проекти і концепції були все ж результатом пошуків педагогами загальнокультурної, **логічно і теоретично фундаментальної**, основи для своєї галузі знання і досвіду ... Але **фундаментальна теоретична основа** педагогічних теорій ніким із геніальних теоретиків так і не була розроблена, що, своєю чергою, сприяло процвітанню педагогічної рутини” [127, с. 105].

Розвиток наукових теорій істотно впливає на освіту, змінюючи і збагачуючи ціннісно–смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва. Зв’язок науки з освітою виражається через реально існуючі системи знання. Існує певна динамічна система “**наука–знання–освіта**”, в якій наука функціонує як складна сукупність пізнаних закономірностей, як вища форма існування знання і як система знань, що розвиваються. При цьому інституїзована система виховання–освіти–навчання виступає основною структурованою системою засвоєння, відтворення і реалізації наукового знання, опосередкованою ланкою між наукою і практикою. Знання як кінцевий продукт науки виступає водночас вихідною засадою освіти.

Слід зазначити, що сучасний культурно–освітній процес характеризується поляризацією і загостренням суперечностей історичного і логічного, пізнавального і виховного, екстенсивного й інтенсивного у **пізнанні–розумінні–знанні** – основоположною тріадою **педагогічної герменевтики** [157]. Важливим соціальним завданням системи виховання–освіти–навчання є збереження відомого (відкритого) та переві-

---

реного на досвіді знання. У навчально-виховному (або більш загально – в культурно-освітньому) процесі має виконуватися теоретико-методологічний імператив реалізації спадкоємності наукового знання, ідей і концепцій філософського, релігійного і педагогічного знання.

В умовах наукового і соціального прогресу безперервно зростає обсяг знань. І в цьому зв'язку виникає дидактичне завдання захисту від надлишкової інформації. Виконання цього завдання пов'язане з відмовою від існуючих критеріїв освіченості, залежних від кількості набутих і засвоєних знань, вимагає фундаменталізації, інтеграції, концептуалізації і герменевтизації існуючих масивів наукового знання для його ефективної дидактичної презентації як у загально-освітніх, так і в професійних закладах освіти.

**Педагогічна когнітологія** (ПК) аналізує знання, яке породжується і функціонує у сфері виховання-освіти-навчання. ПК здійснює систематизацію і семантизацію основоположної своєї категоріальної структури **“знання-розуміння-пізнання”**, зорієнтованої на виконання глобальних дидактичних функцій. ПК має досліджувати засади дидактичного спрощення (стиснення) знання через подання (презентацію) його як інваріанту певного многовиду предметних ситуацій, забезпечуючи при цьому евристичне функціонування адекватного когнітивного образу.

### **§ 1.3. Актуальність ноологічного категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій**

У пропонованій читачам монографії на основі християнсько-філософської ноології (філософії духа і духовного пізнання) [168], в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології [153; 171] здійснюється категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій [140; 147; 148; 151; 152; 156; 157; 166; 176; 177]. Кожна з показаних у таблиці 1 фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ) є окремою голограмою ціннісно-сислового універсуму (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва. Це положення впливає з того, що всі ФПТ синтезуються в єдиному семантичному полі християнсько-філософської ноології. При цьому стає суттєвою наявність **автоморфізму** тематизованих фундаментальних педагогічних теорій, їх науково-педагогічна необхідність та гносеологічна легітимність.

Автоморфізм у математиці визначається як частковий випадок ізоморфізму – одного з основних понять математики. Ізоморфізм – відповідність (відношення) між об'єктами або системами об'єктів, що виражає у певному смислі їх будову. Автоморфізм – взаємно-однозначне відображення системи об'єктів із заданими відношеннями на саму себе.

Синтезовані нами фундаментальні педагогічні теорії є автоморфними в тому смислі, що по-перше, всі вони тематизуються і конституюються в системі ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва; по-друге, система основоположних ідей, категорій, категоріальних структур, понять і принципів однієї ФПТ може бути однозначно відображена в систему понять іншої ФПТ. Цим виражається і обґрунтовується принцип дидактичної евристичності кожної ФПТ.

У контексті філософсько-педагогічної ноології ми стверджуємо, що головним смислом і головною духовною реальністю виховання-освіти-навчання є людина – образ і подоба Божа. Із цієї ідеї випливає, що категоричним імперативом педагогіки є принцип **ноологічного цілепокладання – людина є ціль, а не засіб**. Ученві (молодій людині), що вчиться необхідно відкривати найвищу ціль і гармонію духовно-розумного, морально-духовного та духовно-естетичного розвитку і зростання у цьому світі.

Фундаментальні педагогічні теорії дозволяють чітко виокремити ноологічний стиль сучасного як загальнопедагогічного, так і дидактичного мислення. І всі ФПТ, які представлені на схемі 1 спрямовані на утвердження ноологічного стилю мислення в педагогіці.

Розвиток науково-педагогічної думки у наш час спричинив появу нових концепцій і теорій дидактичної інтеграції [92], які засвідчують істотну обмеженість класичних принципів дидактики, взятих в їх ізольованості та очевидній елементарності.

Сьогодні **педагогіка як наука і мистецтво** характеризується інтенсивною розробкою свого **категоріального апарату (аналітичний аспект)** і створенням цілісних концептуальних побудов – навчально-виховних систем, педагогічних технологій, педагогічних теорій тощо (синтетичний аспект). Тобто має місце класична схема розвитку науки в діалектичній єдності аналізу і синтезу. Про необхідність обґрунтування категоріального апарату педагогіки нагадує Б. Т. Ліхачов, підкреслюючи, що нам важливо розібратися з тими основними поняттями і кате-

---

горіями педагогіки, які визначають її сутність як науки, з її смислоутворювальними ідеями та принципами. “Мова йде передусім про визначення сутності таких основних категорій як виховання, навчання, освіта, ціль, виховна цінність, педагогічна діяльність, цілісно-педагогічний процес” [113, с. 17]. Ця складна аналітична робота вказує на складність головних педагогічних категорій, відсутність методологічних та аналітичних досліджень, у яких педагогічні поняття були б представлені у їх чистому вигляді, в їх абстрактній всезагальності, а відтак і їх взаємодії і взаємозв’язку з категоріями суміжних наук. Але у вирішенні цієї проблеми сама педагогіка тупцює на місці, стверджує Б. Т. Ліхачов [113, с. 17]. У зв’язку з цим часто наукові педагогічні поняття підмінюються термінами і категоріями суміжних наук. Наприклад, категорія виховання переростає використовуватися і замінюється “формуванням”, “розвитком” та іншими поняттями [113, с. 17]. Основоположною категоріальною структурою педагогічної науки була і залишається триада “**виховання-освіта-навчання**”, на необхідності належного з’ясування якої наголошував М. Д. Ярмаченко [254].

З іншого боку, на **синтетичний аспект** розвитку педагогічної науки звертає увагу В. Г. Кремень: “Загальна стратегія подальшого розвитку педагогічної науки має, на наш погляд, полягати в перетворенні її вихідних дидактичних принципів на адекватні їм теоретичні структурні складові єдиної наукової системи цієї гуманітарної галузі людського знання. Такі теорії мають стати узгодженим синтезом дидактично-технологічного пізнавального рівня, а не лише частково дидактичним компонентом, за якого неодмінно виникатиме розрив між теоретичними знаннями й спробами конкретних освітніх методик” [101, с. 25].

Методологія і логіка розвитку педагогіки як науки і мистецтва зумовлює розподіл теоретичної педагогіки на окремі фундаментальні педагогічні теорії. І виявляється, що експлікація такого поняття як “фундаментальна педагогічна теорія” (ФПТ) стає закономірною в семантичному полі розвитку теоретичної педагогіки. Слід зазначити, що окремі ФПТ (зрозуміло, без такої назви) уже досліджуються в науково-педагогічній літературі. Це стосується передусім таких ФПТ як “**педагогічна антропологія**”, “**педагогічна психологія**”, “**педагогічна аксіологія**”, “**педагогічна етика**”, “**педагогічна акмеологія**”. Логіко-гносеологічні питання категоріально-структурного синтезу фунда-

ментальних педагогічних теорій були розглянуті нами у статті [147].

Досвід сучасних методологічних досліджень педагогіки свідчить, що теоретичне осмислення розвитку науково-педагогічного знання і пізнання базується на творчому взаємозв'язку філософії, методології і педагогіки. Цей розвиток стає можливим лише у процесі категоріально-структурного синтезу конкретно-наукового знання взагалі і педагогічного, зокрема. У найзагальнішому випадку такий синтез визначає інтеграцію когнітивної багатоманітності у культурно-освітньому просторі науки. Категоріально-концептуальний і, зокрема, категоріально-структурний синтез у своєму ідеальному результаті веде до створення нових концепцій і теорій.

**Фундаментальна наукова теорія** (ФНТ) у точному розумінні виступає найрозвинутішою формою організації наукового знання. Тут фіксується увесь спектр закономірностей пізнавального процесу: гносеологічних закономірностей переходу від емпіричного до теоретичного і від нього до практики, логіко-методологічних закономірностей переходу від однієї форми до іншої, закономірностей іманентного розвитку науки у руслі визначеної традиції, психологічних і ноологічних закономірностей, пов'язаних із творчо-вольовими, смисло-творчими та евристичними здатностями особистості та ін.

Важливі положення щодо статусу **наукової теорії** сформульовані С. У. Гончаренком у статті [60], зокрема такі: «У теорії як системі знань кожне нове знання повинно знаходити своє певне місце. Воно може виступати або в ролі фундаментальних принципів, які допускають виведення нових одиниць знання, або в ролі різних форм вивідного знання. Поняття теорії не вичерпується сказаним. Теорія – це не лише система відомих знань, але й метод одержання нових знань в тій самій предметній галузі. Будь-яка галузь наукового знання може плідно розвиватися за умови, що її теорії є методом одержання нового знання і практичного перетворення дійсності» [60, с. 42–43].

Сучасна освіта здійснюється в умовах становлення **постнекласичної** науки і ми є свідками змін основ наукової методології в осмисленні науково-технічного прогресу, принципів **природо-, людино- і бого-пізнання**. У контексті загального сучасного постіндустриального розвитку культури і цивілізації відбуваються реальні зміни у статусі наукового, філософського та релігійного знання і пізнання. Змінюються філософ-

---

сько-педагогічні, психолого-педагогічні і соціально-педагогічні підходи до трансформації і презентації існуючого знання для навчально-виховної практики. Змінюються гуманістичні оцінки раціоналізованого й алгоритмізованого знання. Звертається серйозна увага на морально-духовні і духовно-естетичні виміри знання і пізнання. У цьому широкому контексті культурно-освітньої діяльності ускладнюється творчий синтез наукових знань, який стає провідною методологічною закономірністю сучасного стану науки взагалі і педагогіки, зокрема. Фундаменталізуються нові галузі педагогіки, що претендують на роль самостійних наукових теорій [37; 38; 45; 55; 56; 92; 99–101; 174; 186].

Як зазначалося вище, розвиток людської особистості є найсуттєвішим завданням виховання-освіти-навчання. Умови і цілі цього розвитку можна адекватно з'ясувати в системі **ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва**. У цьому універсумі в єдиному семантичному полі християнсько-філософської ноології можливим стає категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій. Ноологічний підхід до синтетичної побудови науково-педагогічного знання передбачає з'ясування унікально-універсальних здатностей людини як духовної істоти, як образу і подоби Божої.

Автентична педагогічна категоріальна структура **“виховання-освіта-навчання”** адекватно може бути з'ясована в системі ноологічних категорій і категоріальних структур у всій своїй онтологічній, епістемологічній та аксіологічній повноті [169]. Освіта як сутність-явище-форма є багатовимірною. Існують відомі всім форми освіти: освіта як явище, як динамічний творчо-вольовий процес засвоєння систематизованих і несистематизованих знань з метою формування на їх основі світогляду та відповідного професіоналізму; освіта виступає також як ноологічний процес розвитку духовно-пізнавальних здатностей людини (**уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії** та ін.); освіта як психологічний (тілесно-душевний) процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками для практичного застосування. І цілком природно, що **теоретична педагогіка** спрямовується на належне з'ясування проблематики виховання-освіти-навчання людини. Тріадна активність виховання-освіти-навчання має підпорядковуватися законам розвитку особистості як духовної істоти. Але, наприклад, теорія виховання, є похідною від двох первинних щодо неї теорій: теорії особистості та її



розвитку і теорії управління. Проте доводиться констатувати відсутність логічно-стрункої теорії соціального управління [77, с. 49]. Тут йде мова про **педагогічну теорію** соціального управління. Зазначимо, що така теорія під назвою “**педагогічна соціологія**” виокремлюється в наш час у ціннісно-смысловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва.

Контури **педагогічної соціології** уже окреслюються в теоретичній педагогіці [186]. Предметом педагогічної соціології стає, зокрема, проблематика співтворчості дітей і дорослих. “Тільки в педагогіці співтворчості дітей і дорослих, – зазначає В. Г. Кремень, – можливе особистісне зростання як учнів, так і вчителів. У цьому контексті важлива роль відводиться **педагогічній соціології**, яка набуває статусу самостійної педагогічної галузі” [101, с. 23].

Не викликає сумніву, що **педагогічна соціологія** є одною із фундаментальних педагогічних теорій. І якщо В. Г. Кремень цілком справедливо відносить педагогічну соціологію до самостійної педагогічної галузі знання, то інші автори говорять про неї, як про нову галузь соціології: “Осмилення проблем формування особистості з урахуванням найбільш плідних підходів, вирішення наукових і практичних проблем соціалізації сприятиме становленню нової галузі соціології – педагогічної” [186, с. 60]. Слід зазначити, що педагогічна соціологія як ФПТ не є **автоморфною** до розглянутих на схемі 1 фундаментальних педагогічних теорій.

У контексті синтезу фундаментальних педагогічних теорій немає потреби дискутувати про статус “**педагогічної соціології**”, так само як, наприклад, дискутувати про статус **педагогічної психології**, яку традиційно відносять включно до такої галузі знання як психологія. Нижче ми зупинимось на цьому питанні дещо детальніше. А зараз звернемо лише увагу читача на те, що формально-логічно і науково-методологічно ці теорії уже за одним своїм означенням відносяться до **педагогічних теорій**. Вони є педагогічними, так би мовити, від часу свого народження, педагогічними за своїм визначенням.

У подальшому нашому дослідженні зупинимось лише на **автоморфних** фундаментальних педагогічних теоріях, які синтезуються в єдиному семантичному полі ноології і гуманістичної педагогіки. Як уже було зазначено, наявність **автоморфізму** певної системи фундаментальних педагогічних теорій унаочнює як їх науково-педагогічну необхідність,

---

так і гносеологічну легітимність. **Фундаментальні педагогічні теорії** (*педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна аксіологія, педагогічна когнітологія, педагогічна акмеологія, педагогічна герменевтика та педагогічна ноетика*), як зазначалося вище, є **автоморфними** в тому смислі, що, по-перше, усі вони тематизуються в системі ціннісно-смиислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва і, по-друге, система основоположних ідей, категорій, понять і принципів однієї ФПТ може бути відображена в системі понять іншої. Цим обґрунтовується також принцип **дидактичної евристичності** системи перерахованих автоматоморфних ФПТ, кожна з яких є персоналістичною в розумінні спрямування на **духовний світ особистості**.

Сьогодні можемо констатувати, що орієнтація на внутрішній духовний світ особистості (**розумовий, моральний та естетичний**) учня чи студента стає центральною ідеєю педагогічної науки і сутнісно визначає стратегію її розвитку.

Використання різноманітних моделей педагогіки розвитку дітей та учнів у реальній навчально-виховній практиці наштовхується на значні перешкоди, які пов'язані, зокрема, з рівнем **провідних** принципів педагогічної науки. Підхід до цих принципів, як до **незмінних**, справедливо зазначає В. Г. Кремень, “спричиняє значні втрати, і тому невідкладним завданням для теоретиків педагогіки має стати вивчення їх перспективних тенденцій, визначення рівня конструктивності для подальшого творчого педагогічного пошуку” [99, с. 13]. Розвиток педагогічної думки спричинив появу нової концепції **дидактичної інтеграції**, яка вказує на істотну обмеженість класичних принципів дидактики, взятих в їх ізольованості та очевидній елементарності.

Так, наприклад, інтенсивне використання **наочності** розвиває у школярів лише конкретний рівень мислення і не значною мірою сприяє розвитку мислення теоретичного; принцип **доступності** потребує, щоб дитину навчали тому, що вона може зрозуміти й повноцінно засвоїти, що відповідає її інтелектуальним можливостям (пізнавальним здібностям типу мисленнєвих і когнітивних операцій тощо). Але при цьому можуть не враховуватися інші **ноологічні** можливості учня, які реалізуються при доцільно організованому навчанні, яке не йде за розвитком учнів, а визначає і навіть випереджує його. Щодо принципу **наступно-**

*сті*, то у сучасному інноваційному інформаційному середовищі *лінійність* наступності засвідчує серйозну дидактичну обмеженість. Своєю чергою, дидактичний принцип *усвідомленості* показує істотну обмеженість в контексті педагогічної герменевтики [157]. Усвідомленість знань може не пов'язуватися з відповідними способами мислення, розуміння і діяльності, які має здійснювати молода людина, що навчається, на основі здобутих знань.

Охарактеризуємо дещо детальніше низку фундаментальних педагогічних теорій в аспекті їх *синтезу* та *ідентифікації*, а також застосування в сучасних освітніх технологіях.

**Педагогічна антропологія.** Сфера осягнення і з'ясування проблематики *педагогічної антропології* стосується всього ціннісно-смислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва. Ця ФПТ стає осереддям педагогіки, концентруючи і конституюючи у собі взаємозв'язки і взаємозалежності педагогічно значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини і смислу її життя-пізнання і, відповідно, її виховання, освіти та навчання. Дослідники структури і моделей педагогічної антропології зазначають: "Педагогіка вносить у досягнення всезагальної антропології свої здобутки і тим самим збагачує загальну теорію людського буття, бо педагогічні феномени тут розглядаються у їх загальнолюдській сутності, що своєю чергою з'ясовує і висвітлює смисл людського буття. З іншого боку, антропологічне проникнення у педагогіку та її теорії збагачує проблемне поле педагогіки, сприяючи вирішенню педагогічних проблем" [104, с. 10]. **Педагогічна антропологія** у своєму цілісному семантичному полі прояснює інші теоретико-педагогічні системи, зокрема такі фундаментальні педагогічні теорії як педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна аксіологія та ін.

Як ФПТ **педагогічна антропологія** встановлює закономірності розвитку і виховання цілісної духовно-розумної, морально-духовної та духовно-естетичної особистості. У цьому контексті до першочергових завдань педагогічної антропології відносимо такі: виявлення ноологічних, психологічних і педагогічних закономірностей вікової динаміки молоді (дітей, учнів, студентів); пошуки особистісно-розвивальних стратегій і освітніх технологій та з'ясування можливостей їх реалізації у навчально-виховному процесі; вивчення процесів педагогічного спіл-

---

кування вихователів і вихованців, учителів та учнів, викладачів і студентів та багато інших проблем **виховання-освіти-навчання**. **Педагогічна антропологія** переживає новий етап свого розвитку, конституюючи автентичні принципи і дисциплінарні моделі, виробляючи свою логіко-психологічну і ноологічну методологію [19].

Головним об'єктом загальної педагогічної антропології залишається людина як образ і подоба Божа в процесі її виховання-освіти-навчання. Це означає, що основоположним принципом педагогічної антропології є принцип становлення та розвитку особистості людини. Сьогодні ми стали свідками зміни розуміння масштабності суб'єкта і суб'єктивного, індивідуально-особистісного в людині. Справжня педагогічна антропологія стверджує ноологічну (духовно-розумну, морально-духовну і духовно-естетичну) цілісність особистості. Задля її розвитку і становлення задіяний увесь ціннісно-смісловий універсум педагогіки як науки і мистецтва.

Ноологічну, богоподібну сутність людини ми не можемо вивести із численних ознак людини як природної істоти. Ноологічна сутність людини відкривається нам великою духовно-християнською традицією і обґрунтовується вищими проявами гуманізму на Землі, виявляється всією духовною культурою людства. У контексті існуючих наукових підходів до вивчення людини вчені психологи і педагоги переконуються в тому, що “вивести психічні властивості особистості на основі вивчення індивідуальних параметрів не вдалося, оскільки ні функції мозку, ні індивідуально-типологічні особливості, ні інші психофізіологічні показники не дали цілісної особистості” [19, с. 21]. Це означає, що ноологічні і психологічні особливості особистості обумовлюються надприродними і соціальними вимірами людини.

**Педагогічна психологія.** Це – одна з найвідоміших фундаментальних педагогічних теорій [152]. Не дивлячись на те, що дехто із психологів категорично заперечує приналежність **педагогічної психології** до тієї галузі знання, яка називається педагогікою, прикметник “педагогічна” вказує на її походження. Автентичність **педагогічної психології** як розділу педагогіки добре розумів видатний психолог і педагог Л. С. Виготський, який зазначав, що “психологія безпосередньо не може дати ніяких педагогічних висновків” [48, с. 17]. Важливим науково-методологічним положенням Л. С. Виготського є таке: “Педагогічна психологія повинна

існувати як особлива наука... Кожна педагогічна система повинна мати свою педагогічну психологію” [48, с. 17-18].

**Педагогічна психологія** виокремлює свій предмет із ціннісно-смислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва. Це означає, що педагогічна психологія незважаючи на її фундаментальність, має свою специфічну сферу і свої межі. Топологічний простір педагогічної психології перетинається в своєму ціннісно-смисловому, когнітивному, етичному та естетичному вимірах із топологічним простором інших ФПТ. Педагогічна психологія має визначати свої міжпредметні зв'язки і вказувати на дотичність до інших фундаментальних педагогічних теорій. І лише в такому гармонійно-діалектичному поєднанні фундаментальних педагогічних теорій можна плідно та евристично тематизувати і концептуалізувати існуючу проблематику педагогіки як науки і мистецтва.

**Педагогічна етика.** Ціннісно-смисловий універсум педагогіки має свій етичний (моральний, морально-духовний, морально-культурний) вимір. З цим виміром пов'язаний один із аспектів навчально-виховного процесу – **моральне виховання**. **Педагогічна етика** не отримала на сьогоднішній день належного розвитку. І не випадково термін “педагогічна етика” був відсутній в українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка за 1997 р. [62]. А тому, як справедливо доводить Г. П. Васянович, “не лише у вищих технічних закладах освіти, а й у класичних гуманітарних університетах України курс “Педагогічна етика” є практично відсутнім” [38, с. 12].

Основоположною ідеєю педагогічної етики як ФПТ є людина як образ і подоба Бога в аспекті її (людини) морально-духовного виявлення. **Педагогічна етика** як ФПТ, розглядаючи людину в її вихованні й розвитку, намагається точно визначити, яким повинно бути етико-педагогічне знання і пізнання з огляду на **належне**, краще майбутнє людини, що навчається, виховується, освічується. Якщо інші гуманітарні чи природничі науки цікавляться наявним буттям, то **педагогічна етика** цікавиться повинним, належним **буттям** людини, формуючи розгалужену проблематику морального і морально-духовного виховання. Розгортаючи категоріальний лад педагогічної етики, можна виявити такі категоріальні структури – тріади: **віра-совість-воля, свобода-відповідальність-обов'язок, співучасть-співпереживання-співчуття, зустріч-одкровення-спілкування, провина-розкаяння-благоговіння** та

---

ін. Ці етичні категоріальні структури органічно взаємопов'язані з категоріальними структурами ноології, педагогічної антропології, педагогічної психології. Без використання (врахування) категорій і принципів **педагогічної етики** стає неможливою будь-яка сучасна освітня технологія, а тим більше цілісна навчально-виховна система. Тому що проблематика **педагогічної етики** виокремлюється із ціннісно-смыслового універсуму педагогіки в аспекті цілісного континууму моральної і морально-духовної свідомості людини [39].

**Педагогічна естетика.** Термін “**педагогічна естетика**” довго був відсутній у науково-педагогічній літературі. Замість була категорія “естетичне виховання”. С. У. Гончаренко зазначав: “Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. [62, с. 119].

Проблематика **педагогічної естетики** з'ясується в контексті естетичного виховання у працях І. А. Зязюна і Г. М. Сагач [76; 77], Б. Т. Ліхачова [114] та інших авторів. У контексті **педагогічної естетики** об'єднуються найбільш загальні поняття виховання-освіти-навчання із естетичними категоріями. На цій основі стає можливим експлікація основоположних категоріальних структур педагогічної естетики. Загальна (філософська) естетика, як відомо, виробила відповідні категорії і категоріальні структури такі як: **естетичні почуття людини, естетична насолода, естетичний смак, естетичний настрій, естетична свідомість, естетичне переживання** та ін. Теоретики **педагогічної естетики** повинні сформулювати і визначити шляхи застосування відповідних естетичних принципів, методів, підходів у справі виховання-освіти-навчання. Ця проблематика істотно пов'язана із більш загальними питаннями педагогічної антропології, педагогічної психології та педагогічної етики. Це означає, що проблематика **педагогічної естетики** перетинається із проблематикою інших фундаментальних педагогічних теорій. Окрім цього, **педагогічна естетика** має тісні зв'язки з культурологічними теоріями, з відповідними концепціями естетичної культури суспільства. З'ясуванню цих взаємозв'язків допоможе створювати нові форми індивідуальної естетичної культури.

---

**Педагогічна естетика** як ФПТ зустрічається із болісною проблемою нашого часу – кризою ідеалів прекрасного. Це означає, що злободенні питання естетичного виховання пов'язані із проблематикою нашої **підсвідомості-свідомості-надсвідомості**. А тому педагогічна естетика охоплює загальнопедагогічні питання навчально-виховного пізнання дітей, учнів, студентів. Виховання-освіта-навчання – це єдиний цілісний процес розумового, морального та естетичного розвитку особистості. А тому **педагогічна естетика** потребує свого належного розгортання і наступного дисциплінарного статусу як науково-педагогічна дисципліна.

**Педагогічна герменевтика.** Важливим аспектом нової гуманістичної парадигми освіти виступає імператив навчання учнів і студентів розуміти і мислити. Тут мова йде про реалізацію тріадної активності творчо-пізнавального духа людини, що виражається такими категоріальними структурами як **“пізнання-розуміння-знання”**, **“розуміння-уміння-мислення”** та ін. У контексті педагогічної герменевтики можна розробити ноологічно-дидактичну концепцію засвоєння і розуміння знання учнями і студентами. Більш детально ці питання розглядаються у працях [157; 221]. Тут можна лише зауважити, що герменевтично-педагогічний підхід веде до наповнення новими смислами категоріально-поняттєвий апарат педагогіки й орієнтує на нові дидактичні форми і методи навчання.

**Педагогічна аксіологія.** Як відомо, **аксіологія** – це вчення про цінності, теорія цінностей. А тому ціннісно-смісловий універсум педагогіки як науки і мистецтва не міг обійтися без **педагогічної аксіології**. Термін **“педагогічна аксіологія”** добре відомий в педагогічній науці. Більше того, як зазначав С. У. Гончаренко, **“Аксіологія педагогічна – розділ загальної педагогіки, в якому досліджуються цінності, які треба формувати у вихованців”** [62, с. 21]. В. І. Гінецинський у своєму навчальному посібнику присвятив цілий розділ **педагогічній аксіології** [56, с. 75-100], в якому проаналізовані аксіологічні імперативи системи загальної освіти, професійної освіти, з'ясовані ціннісні орієнтації у структурі професійно-педагогічної діяльності та динаміка системи ціннісних орієнтацій особистості.

Однією з найважливіших проблем **педагогічної аксіології** є проблема виховного ідеалу [148]. Виховний ідеал конститується на певній основі

---

тих чи інших цінностей, які органічно входять у ціннісно-смысловий універсум педагогіки. При цьому, як справедливо зауважує О. В. Сухомлинська, оскільки кількість цінностей обмежена для сприйняття й усвідомлення особистістю людини, то великою теоретичною проблемою є прилучення дитини до тих цінностей, які мають універсальне значення, абсолютний і об'єктивний характер, і, що найважливіше для виховання, позитивну спрямованість [222, с. 120]. Ноологія органічно об'єднує універсальні цінності людського життя-пізнання – духовно-розумні, морально-духовні, раціональні етичні та естетичні, які ретельно окреслює О. В. Сухомлинська: “цінність життя, діяльності, свободи, волі, а також передбачення, цілеспрямованість; цінності доброчинності (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість); більш часткові етичні цінності (здатність дарувати іншим своє духовне надбання, любов, спрямована на ідеальні цінності іншої особистості тощо)” [222, с. 120].

Ноологічні основоположні поняття і принципи *педагогічної аксіології* складають одну із підвалин сучасної теоретичної педагогіки. Тут ми маємо справу з універсальними гуманістичними цінностями, з ноологічними пріоритетами свободи, творчості і незалежності кожної людини. Фундаментальність ноологічно-гуманістичних цінностей визначається тим, що вони не можуть розглядатися як дещо похідне, другорядну у нашому універсумі буття. *Педагогічна аксіологія* як і кожна ФПТ потребує монографічного викладу.

*Педагогічна акмеологія*. У наш час акмеологія розглядається як новий розділ вікової психології, що вивчає найбільш продуктивний період у житті і творчості людини, тобто той період, коли відбувається інтенсивна творча самоактуалізація і самореалізація особистості. Як наукова дисципліна акмеологія вивчає, зокрема, чинники, фактори, умови та етапи удосконалення майстерності у професійній діяльності. У цьому випадку акмеологія виходить за межі психологічної науки і використовує дані, отримані в інших галузях знання про людину та її творчо-вольові і смисло-творчі можливості. Як зазначає В. Н. Тарасова, “в рамках професійної акмеології слід виокремити *педагогічну акмеологію*, яка вивчає професіоналізм як інтегральну якість особистості і діяльності різних категорій педагогічних працівників... До предмету *педагогічної акмеології* входить завдання виявлення закономірностей саморуку пе-



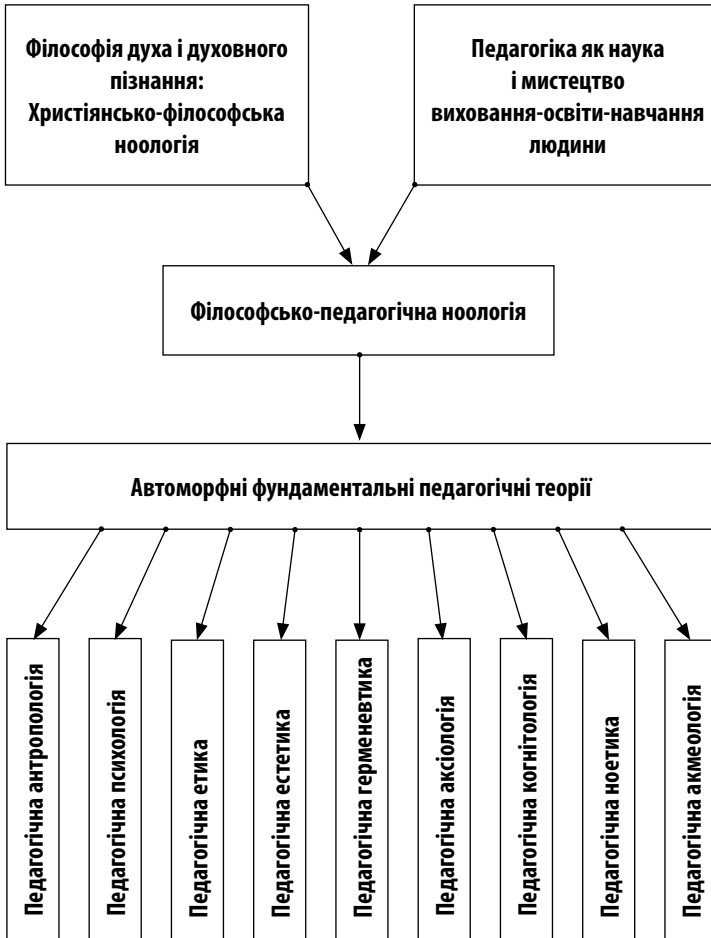
дагога до майстерності і творчої новизни, установлення у цьому самому русі стартових можливостей, етапів підвищення творчого потенціалу і належної підтримки професійної форми” [230, с. 156-169].

У сучасних умовах нестабільності соціально-економічної ситуації у суспільстві, а також змін навчально-освітніх парадигм проблема підтримання професійної форми педагогічних працівників стала особливо актуальною. Це однаковою мірою стосується як України, Росії так й інших республік колишнього СРСР. Розгалужений ноологічний категоріально-структурний апарат ФПТ дозволяє адекватно з'ясувати основоположні ідеї, поняття і принципи *педагогічної акмеології* як фундаментальної педагогічної теорії.

Слід наголосити на наявності у структурі теоретичної педагогіки ще однієї ФПТ під назвою *педагогічна когнітологія*, предметом якої є природа знання, проблеми його педагогічного аналізу і синтезу, специфіка дидактичної трансформації і презентації наукового знання у навчально-виховному процесі, дослідження педагогічної диференціації та інтеграції знання тощо. Проблематика педагогічної когнітології досліджується під тими чи іншими назвами у сучасні науково-педагогічній літературі [55; 56]. Значна кількість принципів питань цієї ФПТ розглянуто автором у статті [170].

Із викладеного можна зробити такий висновок: категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій різних видів визначає загальну стратегію подальшого розвитку педагогічної науки. Ці теорії сприятимуть узгодженню синтезу дидактично-технологічного і когнітивно-змістового підходів у структурі єдиної наукової системи такої гуманітарної галузі людського знання і пізнання як *педагогіка*.

**Ноологічний категоріально-структурний синтез автоморфних  
фундаментальних педагогічних теорій**



## Розділ 2

# Ноологічні передумови категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій

### § 2.1. Проблематика філософсько-педагогічної ноології у контексті сучасної філософії освіти

*Філософсько-педагогічна ноологія* визначається як філософія і педагогіка духовності та духовного пізнання. При цьому християнсько-філософська ноологія, концептуалізована і тематизована автором в монографії [168], органічно поєднується із проблематикою духовного розвитку людини на всіх етапах її життя-пізнання і, зокрема, в процесі загальноосвітнього і професійного навчання. Це означає, що в процесі загальної і професійної освіти можна виокремити фундаментальну складову навчання та виховання не тільки *людини розумної*, але й *людини духовної*. Дійсно, сучасна філософсько-педагогічна думка проголосила культурно-освітній імператив під назвою “від людини розумної до людини духовної” [77, с. 127], бо “людина розумна” “на стику епох виявилася нездатною подолати усілякі кризи життя, а тому загострився інтерес до людини духовної” [77, с. 127 – 128]. Цей інтерес має свої філософсько-педагогічні виміри, які тематизуються в філософсько-епістемологічній і культурно-освітній проблематиці філософії та педагогіці духовності і духовного пізнання – *філософсько-педагогічній ноології* [171; 153].

Філософія духа, духовності і духовного пізнання, побудована на засадах християнсько-філософського теїзму, називається *ноологією* (від грецького “*noos*” – дух, розумний дух). Як відомо, поняття “ноос” (“нус”) “відіграє важливу роль у християнській теології і антропології (ноос як образ Божий в людині)” [241, с. 453]. Сучасна християнсько-філософська ноологія (філософія духа і духовного пізнання) виокремлює спектр духовно-розумних, творчо-вольових, смислотворчих і морально-духовних здатностей людини, синтезуючи їх в тріадах *раціональності* (уява-інтуїція-розум), *етичності* (віра-совість-воля) та *естетичності* (любов-радість-надія) людського духа [168]. На основі

---

ноологічних категорій і категоріальних структур можна будувати систему філософсько-педагогічних понять (категоріальних структур), формуючи складови парадигми духовності інноваційної освіти, її морально-духовних та творчо-пізнавальних вимірів [144].

Основоположною категорією християнсько-філософської ноології є поняття **“ноосфера людини”**, тобто сфера духа людини, що описується згаданим вище спектром духовно-розумних, морально-духовних та духовно-естетичних здатностей, які тематизуються в тріадному категоріально-структурному формалізмі ноології. **“Раціональність-етичність-естетичність”** людського духа виступає реалізацією у боголюдському житті-пізнанні Божественної тріади **“Істини-Блага-Краси”**. Дійсно, **“раціональність”** виражає духовно-інтелектуальні здатності людини осягати Істину та численні істини буття, реальності, життя. А тому цілком закономірним є об’єднання **уяви, інтуїції та розуму** в тріаду **раціональності** людського духа. **Етичність** виражає складову Блага, торжества морально-духовного виміру людського і боголюдського життя-пізнання, об’єднуючись у цілісній тріаді **віри-совісті-волі**. І, врешті-решт, **естетичність** виражає здатності людського духа до пізнання і переживання Краси, експлікуючись в тріадній активності **любові-радості-надії**.

Правомірність такої структуралізації ноосфери людини і введення тріади тріад під назвою **“раціональність-етичність-естетичність”** можна обґрунтувати такими міркуваннями. Інтелект, вся раціональна сфера людської душі і людського духа охоплюється категоріями **“уява”, “інтуїція”, “розум”**. Чистий раціоналізм, раціональність, чистий гносеологізм – це яскраві факти історії філософії і, зокрема, гносеології – раціональної теорії пізнання.

Щодо тріади **“етичність” (віра-совість-воля)**, то уже В. С. Соловйов підкреслював, що **“добро і зло суть якості волі, а не знання”** [217, с. 69]. А совість, як відомо, – це споконвічна категорія етики. Стосовно категорії **“віра”**, яка включається в категоріальну тріаду етичності, то слід зауважити, що віровизначальний аспект моралі, етики людської є також очевидним. Віра, зокрема, віра в Бога, є актом вільного вольового людського духа, вільного вибору людської совісті. По суті, ніяка видима, об’єктивно-предметна дійсність не примушує людину до актів віри. Тут таїна віросвідомості. Зрештою, очевидно, що совість – це **“дитя” віри і волі**.

---

У категоріальній структурі “естетичність” об’єднані любов, радість і надія. Любов і радість – споріднені категорії. Здається, що немає, не може бути безрадісної любові. Естетична категорія краси є вираженням радості і любові людської до всього прекрасного, піднесеного, райського. Залишається з’ясувати необхідність категорії “надія” в структурі естетичності нашої ноосфери. Справжня надія спрямовується на щось бажане, прекрасне, гарне, радісне. Прагнемо і сподівема на краще: на краще здоров’я, життя, розуміння сутностей та явищ світів видимих і невидимих та ін. Як свідчить український філософський словник – “надія – одна із форм сприйняття майбутнього в духовному житті людини, де бажане, потрібне чи необхідне бачиться й очікується як реальність, що повинна здійснитися” [241, с. 404].

Видатний філософ В. С. Соловйов виражав душевно-духовне життя і пізнання людини категоріальною тріадою, близькою до окресленої тріади “раціональність–етичність–естетичність”, виокремлюючи теоретичне начало, або уявлення, волю (моральнісне начало) і начало чуттєве або естетичне [217, с. 110]. На цій підставі Соловйов стверджує, що “безумовне начало вимагається і розумовим (“умственным”), і моральним, і естетичним прагненням людини. Ці три прагнення в їх єдності складають релігійний пафос, бо як воля, розум і почуття суть сили єдиного духа, так і відповідні їм предмети суть лише різні види (ідеї) Єдиного Божественного Начала, яке в своїй дійсності і є власним предметом релігії” [217, с. 32].

Узагальнена ноологічна структура – тріада “раціональність–етичність–естетичність” виражає богоподібність людини, силу духа людського, котра отримується людиною від Духа Божого. За допомогою цієї цілісної ноологічної тріади здійснюються творчо–вольові, смисло–творчі, духовно–розумні, морально–духовні, духовно–естетичні пізнавальні акти, здійснюється людино-, природо- і бого-пізнання в процесі навчання і виховання людини на всіх етапах її життя–пізнання.

Бог як Безумовне Начало виступає Абсолютною необхідністю для цілісної духовно–пізнавальної самоактуалізації і самореалізації людини. Натомість, ця необхідність для багатьох людей є лише ймовірнісною ідеєю існування Божественного Начала з тієї причини, що одна із складових ноосфери – віра – часто буває затьмарена або ж спрямована лише на природну чи соціальну реальність. Про повну ж відсутність віри в

---

ноосфері будь-якої людини не може бути й мови. В активності людського духа, в глибинах ноосфери людини, в глибинах її підсвідомості–свідомості–надсвідомості завжди присутня тією чи іншою мірою віросвідомість з її спрямуванням на світопізнання. В. С. Соловйов справедливо стверджував, що існування зовнішньої дійсності є для нас фактом віри, але зміст цієї дійсності, її сутність досягаються досвідом. У досвіді, в діянні уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії ми вчимося, досліджуємо, пізнаємо, знаємо. “Якби ми не вірили в існування зовнішньої дійсності, – зазначає Соловйов, – то все, що ми досліджуємо і знаємо, мало б лише суб’єктивне значення, представляло б дані нашого внутрішнього психічного життя” [217, с. 34]. На прикладах сучасного пізнання мікро-, макро- і мега-світів можна показати справедливість тези про необхідність віросвідомості в природо- і людино-пізнанні. І хоча віра віднесена в етичну складову спектра ноосфери людини, – це не заперечує її гносеологічного та когнітивного статусу, не заперечує її впливу на інші частини ноосферного спектра. Цей вплив забезпечується взаємозв’язком раціонального, етичного та естетичного як цілісного, тріадного поєднання духовно-пізнавальних сил і здатностей людини в духовно-практичному освоєнні світу.

Ноологія досліджує цілісну духовно-пізнавальну активність як людини розумної, так і людини духовної – відродженої в християнському смислі. Раціональність–етичність–естетичність притаманні кожній людині. Примат духовного, божественного в природі людини і людства є визначальним, універсальним базисом знання людини про саму себе, про своє Я, про свободу людини, про її призначення, про її раціональну, етичну та естетичну активність, діяльність і творчість. Розчинення ж людини та її духовної цілісності в універсальних структурах соціуму, Космосу, в структурах світобудови не може відповідати сутності християнського персоналізму і ноологізму.

Ноологія орієнтується на те, що людина не може задовільнитися суто раціональним поясненням світобудови і самого людського життя. Не може задовільнитися раціональним вирішенням тих проблем, які мають статус вічної *таємниці*, які вимагають розвиненої віросвідомості або більш узагальнено розвиненої ноологічної етичності та естетичності. Неперехідні цінності мають свої джерела не лише в нашій раціональності, але й у наших етичних та естетичних здатностях і можливостях.

---

Для філософсько–педагогічного мислення, для психолого–педагогічної свідомості важливим є знання того, що раціональний, етичний та естетичний аспекти людського життя–пізнання є взаємозумовленими і взаємопов’язаними. Розвинене природо-, людино- і бого-пізнання не може обмежитися суто поняттєво-абстрактною схемою, не може обійтися без чуттєво-емоційної, етико-естетичної душевно-духовної структури людини.

Описуючи проблематику як загальної ноології, так і її прикладних аспектів, зокрема, філософсько-педагогічної ноології, не можна не враховувати психології як конкретно-наукової дисципліни, як науки про тілесно-душевно-духовну активність і діяльність людини. Психологи завжди прагнули надати психології статусу науки, яка мала б загально визнані положення, принципи, теорії, сформульовані на засадах конкретно-наукової об’єктивності. І природничі науки давно стали для такої психології взірцем. Втім, як справедливо зазначав В. А. Роменець, “опираючись на такі засади, психологія, зрештою, втрачає своє духовне коріння, ту основу людського життя, заради якої людина взагалі хоче жити, а не біологічно існувати” [200, с. 35]. Людина хоче подолати свою біологічну і соціальну приреченість, усвідомити свої ноологічні виміри. І це стає головним предметом дослідження у сучасній філософській психології. Конкретно-науковий підхід зберігається дійсним доти, доки психологія досліджує нижчі психічні функції. “Цей підхід втрачає силу, коли психологія, озброєна “науковістю” ХХ століття, намагається застосувати її до тлумачення вищих психічних функцій – людської духовності” [200, с. 36]. Перехід від «наукової» психології через філософську психологію веде до християнсько-філософської ноології, яка стає власною методологією сучасної християнської психології [133].

Людина, яка створена за образом і подобою Божою, розглядається в християнській антропології як триєдина істота – дух-душа-тіло. Слід зазначити, що саме розрізнення у складі людського ества триєдності духа, душі і тіла належить виключно християнському віровченню, в якому розгорнута богословсько–догматична концепція про Одкровення Триєдиного Бога – Отця і Сина і Святого Духа.

При дослідженні тілесно–душевного аспекту людського ества світова психологія досягла великих успіхів: тут були отримані не просто нові факти і побудовані розгалужені психологічні концепції, а склалися цілі

---

галузі людинознавства типу нейропсихології (галузь психології, що вивчає мозкову основу психічних і психологічних процесів та їх взаємозв'язок з окремими системами головного мозку людини); психогенетика (вивчає походження індивідуальних психологічних особливостей людини, з'ясовує роль генотипу і середовища в їх формуванні, використовуючи методи сучасної генетики); психотерапія (наука про психосоматичні хвороби і про психотерапевтичні методи їх лікування, наука про душевне здоров'я) та ін.

У наш час спостерігається експансія психології у напрямі дослідження категоріальної структури “душа–дух” поряд із класичною структурою “душа–тіло”. Структура “дух–душа” звертає увагу на другий полюс людського ества – на форму духовного (ноологічного) буття людини, хоча і дотепер власне наукова психологія (в своїй теоретичній частині) лише обережно торкається **духовної реальності**, тої реальності, саме існування якої у вітчизняній психології ХХ століття взагалі заперечувалося (з ідеологічних міркувань в умовах колишнього СРСР). Тепер поряд з психологією (вченням про душу, про людську душевність) актуальним стає розвиток **ноології** (вчення про “ноос”, про дух, про людську духовність, про духовну сутність людини як образу і подоби Божої). Сьогодні ми можемо констатувати ноологічну неповноту й обмеженість головних напрямів сучасної психології (фрейдизму, неофрейдизму, гештальт–психології і біхевіоризму, аналітичної психології і, навіть гуманістичної психології (див., напр., [201]).

Розглядаючи здобутки сучасної психології в контексті філософсько–педагогічної ноології, можна тематизувати і концептуалізувати засади і принципи духовної самоактуалізації і самореалізації людської особистості в процесі навчання і виховання. Християнсько–філософська ноологія разом з гуманістичною психологією окреслюють умови і можливості духовного творчо-вольового розвитку і пізнання людини, її самоідентифікації, самоактуалізації та самореалізації.

Розробка філософії і педагогіки духовності і духовного пізнання базується на світовій і вітчизняній християнсько–філософській і філософсько–педагогічній спадщині. У цьому контексті є можливість досліджувати духовність людини взагалі і українську духовність зокрема, фіксуючи її загальнолюдські, загальнохристиянські і національні характеристики та особливості [167]. Наявність Божественної універсалії



Істини–Блага–Краси, можливість одухотворення і обоження людини через відкупну Жертву Христа–Спасителя – Сина Божого і Сина Людського – потребують багатоступеневої ноологічної оцінки та адаптації відповідно до найрізноманітніших проявів нашого життя, пізнання і, врешті-решт, нашого спасіння.

Філософсько-педагогічна ноологія наголошує на тому, що в навчально-виховному процесі необхідне органічне поєднання засад раціональності, етичності та естетичності людського духа, людського життя–пізнання в їх органічному природному і надприродному (боголюдському) виявленні. Тут ми зустрічаємося із сукупністю філософсько-світоглядних, морально-духовних, етико-естетичних та раціонально-наукових інтенцій, з вічними питаннями епістемології (філософської і педагогічної) – з вічними тріадами “питання– розуміння–відповідь”, “пізнання–розуміння–знання” та ін. Ноологічна раціональність спрямовується на пізнання і розуміння божественної Істини– Блага–Краси, водночас наукова раціональність спрямована на пізнання нескінченної множини найрізноманітніших істин створеного буття. Ставлячи питання про істину, ми стикаємось з герменевтичною ситуацією пізнання– розуміння–знання.

Пізнання численних істин дійсності засобами конкретної науковості (науки) відмежовує нас від **ноологічно-герменевтичних** засад, на яких ґрунтується людське пізнання. При цьому утруднюється вихід за межі наявних епістемологічних питань і принципів філософії взагалі і філософії освіти, зокрема. У методології пізнання першість є не за судженням, а за питанням. Первинність запитання щодо відповіді вказує на те, що немає висловлювання, яке не було б певного роду відповіддю. А тому із герменевтичної тріади «питання–розуміння–відповідь» впливає, що одним із критеріїв розуміння висловлювання має бути розуміння питання, на яке воно відповідає. І в певному сенсі, у першому наближенні кожне запитання уже є певним перед- розумінням, котре детермінує той чи інший спектр відповідей. Ця герменевтична ситуація повною мірою справедлива і стосовно вічних питань релігії, філософії і педагогіки. Горизонт смислів кожного висловлювання–розуміння окреслює якась ситуація запитання–відповіді.

У формально-логічному сенсі тріаду “пізнання–розуміння–знання” можна оцінити так, що розуміння – це усвідомлення і пізнання пі-

---

знаного. Скажімо, студент прагне зрозуміти пізнане, тобто тут розуміння є просто відтворенням і засвоєнням існуючого знання. Але як тільки ми визнаємо, що справжнє пізнання – це пізнання невідомого, непізнаного – є створенням смислів пізнаючим суб'єктом (наприклад, ученим), то відразу ж переходимо у ноологічну площину, в сферу герменевтичної ноології і мусимо з'ясовувати складну творчо-вольову діалектику відкриття і створення смислів, осягнення істини духовно-розумною людиною. Зауважимо, що у ноологічному контексті і пізнання пізнаного, і пізнання невідомого ще вимагає усвідомлення і розуміння, вимагає залучення усіх духовно-пізнавальних, творчо-вольових і смисло-творчих здатностей людини. І якщо логіка запитань і відповідей давно стала самостійним розділом формальної логіки, то створення теорії розуміння (яка є необхідною з погляду сучасної епістемології освіти) передбачає урахування десятків найрізноманітніших виявів і характеристик розуміння людини (різних ступенів наближення до Істини і до істин створеного буття) – від рівня запам'ятати і навчитися використовувати у практичній діяльності до ноологічного рівня розуміння і осягнення Божественної Тріади Істини–Блага– Краси. А тому логікою і водночас діалектикою розуміння стає філософсько- ноологічна герменевтика, в якій на єдиних засадах можна експлікувати різні принципи розуміння–пізнання–знання – онтологічні, аксіологічні, епістемологічні, психологічні, культурно-історичні та ін.

Проблематика пізнання–розуміння–знання є власне проблематикою *епістемології освіти* і, зокрема, філософсько-педагогічної ноології. Нові горизонти пізнання і розуміння реалізуються через творчу інтеграцію знань, через нові відкриття і синтези, через нові філософські і філософсько-педагогічні пошуки і здобутки. З розширенням мовно-інформаційного простору науки і педагогіки у XXI столітті можна буде по-справжньому осмислити сутність людського пізнання–розуміння. Ця сутність складає автентичний предмет епістемології освіти і, зокрема, *педагогічної когнітології* як ФПТ. Ноологічні засади педагогічної когнітології більш детально будуть досліджуватися у **розділі 10**.

Ноологія доводить, що від розуміння сутності людини залежить індивідуальний вибір шкали цінностей. Далі у контексті ноології коротко розглянемо сферу духовних цінностей, які, як зазначає М. Шелер, уже на феноменальному рівні (в засобах своєї данності) виявляють своєрідну

окремішність і незалежність стосовно всієї сфери тілесності і навколишнього світу. Духовні цінності проявляють себе як певна єдність і цілісність. Ці цінності ми досягаємо в своїй ноосфері через нашу раціональність (уява–інтуїція–розум), етичність (віра–совість–воля) та естетичність (любов–радість–надія). Відповідно і головні види цих цінностей такі: 1) цінності прекрасного; тут задіяна вся сфера естетичних цінностей, які людина досягає і приймає своєю любов'ю–радістю–надією; 2) етичні цінності (цінності справедливості і несправедливості, добра і зла, правового порядку та багато інших); ці цінності сприймаються і пізнаються через віру–совість–волю; 3) цінності чистого пізнання, цінності нашої раціональності, які реалізуються через філософію і релігійні віровчення; зауважимо, що цінності науки (конкретно-наукового знання і пізнання) є уже похідними від цінностей чистого пізнання. Цікаво, що М. Шелер відносив цінності культури до класу похідних від духовних цінностей [248]. До духовних цінностей відносяться цінності святості, які виявляються в боголюдському вимірі нашого життя–пізнання.

Філософсько–педагогічна ноологія з'ясовує основоположні проблеми і питання *педагогіки* як науки і мистецтва. Тут ми маємо справу як з вічними питаннями філософії, передусім філософії людини, так і з вічними питаннями педагогіки та освіти. Тісний зв'язок філософії і педагогіки стверджується усією духовною культурою людства. У педагогіці виражається практична могутність філософії. Тут найабстрактніші філософські категорії і положення отримують життєво важливе значення. Нехтування ж філософським знанням позначається не менше, ніж ігнорування законів природи. Але взаємозв'язок філософії і педагогіки не є таким прямолінійним, як його, наприклад, мислив С. Й. Гессен [53].

---

## § 2.2. Ноологічні категоріальні структури у контексті синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій

Герменевтичний триадний категоріально-структурний формалізм був обґрунтований автором при побудові *християнсько-філософської ноології* [168]. Важливо розрізнити триадні категоріальні структури філософії двох видів. Назвемо їх умовно *гегелівськими* і *соловійовськими*. Триади гегелівського виду є триади типу «*брунька-квітка-плід*». Тут, як зазначав Гегель уже в «Феноменології духа», «квітка заперечує бруньку, а плід квітку». Триади цього виду можна назвати ще діалектично-онтологічними. Триади другого виду є триадами типу «*батько-дитя-мати*» або типу «*кількість-міра-якість*». Тут середній член триади – «дитя» (або «міра») є мировизначенням першого і третього членів, є їх «золотою серединою». При цьому «дитя» не заперечує «батька» і «матір». Більше того, «батько» і «мати» отримують своє справжнє визначення (мировизначення) через «дитя». Триади цього роду можна назвати *герменевтично-онтологічними* або *гармонійними* триадами.

У монографії [168] були експліковані герменевтично-онтологічні триади різних видів (онтологічні, феноменолого-антропологічні, герменевтично-епістемологічні та власне ноологічні). Найбільш загальними онтологічними триадами є такі: 1) інформація-матерія-енергія; 2) матерія-свідомість-дух; 3) матерія-простір-час-рух; 4) буття-час-свідомість; 5) потенційність-реальність-актуальність; 6) можливість-дійсність-необхідність; 7) причина-зв'язок-наслідок; 8) буття-становлення-ніщо; 9) кількість-міра-якість; 10) сутність-явище-форма; 11) минуле-теперішнє-майбутнє; 12) ціле-структура-частина; 13) стан-подія-становлення; 14) загальне-особливе-одиничне; 15) структура-гармонія-міра. Не всі описані онтологічні триади є незалежними одна від одної. Так, структура-гармонія-міра отримується на перетині триад «ціле-структура-частина» і «якість-міра-кількість». Середній член триади «структура-гармонія-міра», тобто «гармонія», виражає композицію структури і міри. Дійсно, гармонію визначають як внутрішню і зовнішню упорядкованість, узгодженість, цілісність явищ і процесів, як міру кількості і якості, як діалектичну єдність частин і цілого, змісту і форми тощо. Врешті-решт, гармонія передбачає структуру і міру.

У процесі розгортання християнсько-філософської ноології, на її перетині з антропологією і феноменологією були експліковані такі ноологічні триади: 1) дух–душа–тіло; 2) існування–екзистенція–трансценденція; 3) перцепція–ідентифікація–дистинкція; 4) потенція–актенція–інтенція; 5) можливість–свобода–ніщо; 6) провина–розкаювання–благочиння; 7) інформація–досвід–переживання. Своєю чергою, спорідненість ноологічно–герменевтичних та епістемологічних понять і категорій уможлиблює експлікацію таких **герменевтично–епістемологічних триад**: 1) імпресія–рефлексія–експресія; 2) підсвідомість–свідомість–надсвідомість; 3) ейдос–ноезис–логос; 4) пізнання–розуміння–знання; 5) питання–розуміння–відповідь; 6) натхнення–творчість–свобода; 7) суб’єкт–об’єктивація–об’єкт.

Основоположною категорією ноології є поняття “ноосфери людини”. Ноосфера людини як образу і подоби Божої описується спектром розумно–духовних та естетико–духовних категоріальних структур, таких як “уява–інтуїція–розум” (триада раціональності), “віра–совість–воля” (триада етичності) і “любов–радість–надія” (триада естетичності). На цій основі експлікується основоположна ноологічна триада **“раціональність–етичність–естетичність”** як вираження, як реалізація в боголюдському житті–пізнанні Божественної Тріади “Істина–Благо–Краса”. Тут наша **раціональність** виражає духовно–інтелектуальні здатності людини осягати Істину і численні істини створеного буття, реальності, дійсності. Етичність виражає складову Блага, торжество морально–духовного виміру боголюдського життя–пізнання в триадній активності “віри–совісті–волі”. І, врешті, “естетичність” виражає духовно–душевні людські здатності переживання і пізнання Краси в любові–радісті–надії.

Триади другого виду були вище означені як герменевтично–онтологічні. Їх експлікація стала можливою в контексті ноології, яка є істотно герменевтичною, оскільки, герменевтичність притаманна усім гуманітарним наукам, всім наукам про «дух» і «духовність». Герменевтична ноологія включає у свій структурно–категоріальний лад триаду «суб’єкт–об’єктивація–об’єкт», на відміну від класичної гносеології, яка опреує переважно **діадами** і для якої характерне діадне (бінарне) мислення. Яскравим прикладом бінарного мислення і бінарного формалізму є логіко–гносеологічний підхід у сучасній методології науки і

---

конкретно-наукового пізнання. Суб'єкт-об'єктні відношення у сфері цього пізнання (зокрема природничо-наукового) формуються за допомогою діад – парних категоріальних структур типу «матеріальне та ідеальне», «суб'єктивне і об'єктивне», «емпіричне і теоретичне», «чуттєве і мисленнєве», «абсолютне і відносне», «формальне і змістовне», «історичне і логічне» та ін. У цьому пізнавальному процесі задіяні фундаментальні поняття логіки, зокрема, логічні форми виводу, доказу, несуперечливості тощо. І тим не менше, в широкому епістемологічному контексті людського пізнання і знання (релігійного, філософського, конкретно-наукового та ін.) можна переконатися в обмеженості діадного (бінарного) категоріального формалізму і бінарного мислення.

Давно відомо, що діади виражають протилежності – такі відношення, які утворюють попарну протилежність якихось сторін (ознак, властивостей, тенденцій розвитку тощо). Протилежності називаються ще *полюсами*. Тобто, діади виражають різноманітні полярності. Будучи протилежними, полюси не можуть існувати один без одного, не порушуючи єдності і цілісності речі чи явища. Відображенням цих пізнавальних (епістемологічних і онтологічних) відношень є полярний (парний, діадний, бінарний) характер різноманітних категоріальних структур філософії, за допомогою яких досягається полівалентне буття. Полярність (парність, діадність) категорій охоплює діалектику пізнавального процесу людини, яка живе у світі гріхопадіння. Відомими філософськими діадами є такі: абсолютне і відносне, внутрішнє і зовнішнє, перервність і неперервність, визначеність і невизначеність, необхідність і випадковість, просте і складне, тотожність і відмінність та ін. Члени справжньої діади не мають спільного міровизначення, не мають “золотої середини” на відміну від справжньої тріади. У монографії [168] були розкриті окремі квазі-діади (ціле і частина, зміст і форма, сутність і явище, суб'єкт і об'єкт, матерія і дух) і показано, що такі діади входять у справжні герменевтично-онтологічні тріади. Так були експліковані тріади: матерія-свідомість-дух, причина-зв'язок-наслідок, сутність-явище-форма, ціле-структура-частина, загальне-особливе-одиничне, суб'єкт-об'єктивізація-об'єкт та ін.

Розглянемо більш детально одну із герменевтично-онтологічних тріад, яка була з'ясована уже Гегелем – тріаду “буття-становлення-ніщо”. “Становлення – категорія для позначення процесу набуття предметом,

що виникає, якісної визначеності. Вона є єдністю буття і небуття, виникнення і зникнення. Всебічно розроблена категорія становлення у гегелівській філософії” [241, с. 661]. Становлення як вираження боротьби протилежностей (буття і ніщо), як “першу істину”, що становить “стихію” наступного розвитку логічних визначень ідеї. Становлення виступає як форма відображення одного з моментів об’єктивно–реального розвитку, коли нове явище вже почало існувати, але ще не набуло завершеної форми. Специфічне гносеологічне значення категорії “становлення” полягає в тому, що вона дає можливість повніше розкрити механізм (алгоритм) нової якості в її генетичному зв’язку зі старою. Становлення виступає як розв’язання суперечності між буттям і небуттям, минулим і майбутнім. Становлення є справжньою “золотою серединою” (міровизначенням) буття і ніщо.

Аналізуючи категорії “буття” і “ніщо” (“небуття”), Гегель зазначав, що в категорії становлення міститься визначення буття і того, що повністю йому протилежне – небуття, тобто визначення ніщо, “так що становлення є єдністю буття і ніщо” [52, с. 224].

Для більш евристичного аналізу проблематики, пов’язаної з категоріями “становлення”, “буття” і “небуття” (ніщо), при-сутності і від-сутності будемо користуватись грецькими словами “онтос” і “меон”. При цьому стає можливим оперувати прикметниками типу “онтичний” і “меонічний” або іменниками “онтичність” і “меонічність” та ін. Грецьке слово “онтос” – суще, і “меон” – не суще, ніщо. Важливість категорії “ніщо” (меон) у філософії була з’ясована давно. Ось одне із категоричних фундаментальних тверджень: ніщо – таке ж необхідне поняття у філософії, як нуль у математиці. Використовуючи категорію *меон* як аналог нуля у математиці, тобто оперуючи поняттями “онтичність” і “меонічність”, можна здійснювати плідні філософські узагальнення.

Через становлення виникають явища і події. Автором була експлікована і розроблена категоріальна тріада “стан–подія–становлення” [158] та розроблена станovo-подійна концепція часу [163]. Подія є єдністю стану і становлення. Подія є те, що відбулося, сповнилося, завершилося. Отже, в цьому аналізі–синтезі з’являються парні категоріальні структури типу “оптично–меонічне”, “при-сутне–від-сутне”, “стан–подія” та ін. Результатом становлення є подія – наявне буття. Становлення має результат. “Становлення вміщує в собі буття і небуття, і вміщує їх так, що

---

обидва вони повністю переходять одне в друге і взаємно знімають одне одного” [52, с. 228]. Гегель постійно зводить всі тріади до першого роду типу “брунька–квітка–плід”.

Маючи справу з онтично–меонічною реальністю, з онтично–меонічними співвідношеннями у філософії і науці ( в конкретно–науковому пізнанні) треба бути уважнішим. Найближчим прикладом онтично–меонічного співвідношення є *начало*. Речі ще немає, коли вона починається, але в началі вміщено не тільки її (речі) ніщо, а уже також і її буття. “Начало само є становлення, але говорячи про начало, маємо на увазі подальший рух” [52, с. 224]. Гегель знову і знову повторює, що “становлення – ось справжнє вираження результатів буття і ніщо, оскільки воно є їх єдністю; воно є не тільки єдністю буття і ніщо, а й неспокою у самому собі” [52, с. 225]. Це єдність, яка не є лише нерухомою стосовно себе, а й завдяки відмінності буття і ніщо. Наповнюючи категорію “становлення” конкретним змістом, Гегель зазначає, що, наприклад, життя є становленням, але цим визначенням життя аж ніяк не вичерпується. “У ще більш високій формі становлення виступає перед нами у вигляді духа. Останній є також становленням, але більш інтенсивне, більш багатим, ніж логічне становлення” [52, с. 226].

Дійсно, речі та явища світу природи, життя всього відомого нам ціннісно–сміслового універсуму (ЦСУ) буття і мислення описується чіткою матрицею категоріальних тріадних структур. Однією із них є тріада, що охоплює такі сутності: 1) просторово–часову визначеність і скінченність речей та явищ світу; 2) онтично–меонічну полярність і суперечність речей та явищ світу; 3) якісно–кількісну мірність і мінливість речей та явищ. Введемо скорочення: ПЧВС – просторово–часова визначеність і скінченність; ОМПС – онтично–меонічна полярність і суперечність; ЯКММ – якісно–кількісна мірність і мінливість. Отже, маємо *супер–тріаду* – ПЧВС–ЯКММ–ОМПС. Середній член цієї тріади – ЯКММ є міровизначенням, “дитям”, “золотою серединою” першого і третього членів експлікованої супер–тріади. Дійсно, якісно–кількісна мірність і мінливість речей та явищ світу є наслідком, “дитям” фундаментальної просторово–часової визначеності і скінченності – з одного боку, і з другого боку – оптично–меонічної полярності і суперечності. Добре відомо, що всі енерго–матеріально–інформаційні процеси, що вивчаються природознавством (фізико–космічні, фізичні, хімічні, біо–



логічні та ін.) протікають, відбуваються, здійснюються у просторово-часових скінченних енерго-матеріально-інформаційних системах і утвореннях речовинно-польового рівня. При цьому можна говорити про матеріальну енерго-інформаційну речовинно-польову субстанційність (субстанцію) речей із атрибутивною якістю просторово-часової визначеності і скінченності. Це по-перше. По-друге, для протікання процесів, для здійснення змін, для здійснення подій, реалізації можливостей необхідна онтологічна причинність, каузальність, яка зумовлюється (взаадничується) онтично-меонічною полярністю і суперечністю, яка буттєвісно (онтологічно) притаманна, іманентна речам та явищам світу природи і суспільства. Відхилення від рівноваги, порушення гомеостатичної полярності через суперечність, через диз-гармонійність, через різницю потенціалів, через нестачу, через відхилення від онтично-меонічної рівноваги (рівноважної полярності) викликають якісно-кількісні зміни, рухи, події, процеси, тобто реалізується якісно-кількісна мінливість речей та явищ світу.

Просторово-часова визначеність і скінченність речей та явищ світу та їх кількісно-якісна мірність і мінливість вивчена у загальних рисах сучасною наукою, численними галузями конкретно-наукового знання і пізнання. Щодо онтично-меонічної полярності і суперечності, то тут необхідно зупинитися на деяких теоретико-методологічних особливостях. У німецькому філософському словнику читаємо: “думка про полярність світового буття і всього, що відбувається у світі, в яскравій формі представлена у Гете, романтиків і особливо у Шеллінга” [239, с. 461]. Відомо, що полярність-протилежність визначається як “філософська категорія, яка відображає сторони, властивості, тенденції, процеси в предметах та явищах, що взаємозумовлюють і взаємовиключають одне одного. Відношення між протилежностями – їхня єдність і боротьба – є суперечністю, що становить джерело будь-якого руху і розвитку” [241, с. 548]. Своєю чергою, суперечність – “категорія, що відображає відношення взаємовиключення, взаємозаперечення... У діалектиці – відображає відношення між протилежними сторонами, властивостями і тенденціями, об’єктивно притаманними всім формоутворенням матеріального і духовного світу і є внутрішнім джерелом їхньої зміни і розвитку” [241, с. 674]. У діалектиці розрізняють рівні суперечностей (зовнішній і внутрішній), сторони суперечності (протилежності,

---

полярності), внутрішні зв'язки суперечностей (єдність, взаємопроникнення протилежностей), ступені розвитку суперечності тощо.

Просторово-часова визначеність і скінченність речей та явищ світу, їх оптично-меонічна полярність і суперечність поряд із кількісно-якісною мірністю і мінливістю вимагають достатньо чітких мовних виражальних засобів, які були розвинені в історії філософії і конкретно-наукового пізнання. Тут були створені концепції класичної формальної логіки і діалектики, логіки наукового пізнання та багато інших плідних теоретико-пізнавальних систем. Ці гносеологічні, логіко-гносеологічні, філософсько-методологічні підходи істотною мірою реалізували структурні і змістові аспекти людського бінарного мислення (формально-логічна та логіко-діалектична реалізація інтелектуальних можливостей яви-інтуїції-розуму).

У контексті християнсько-філософської ноології стає очевидною обмеженість пізнавальних можливостей людської раціональності. Ноологія разом із узагальненою гносеологією (епістемологією) включає в свої смисло-творчі і творчо-пізнавальні арсенали морально-духовну та духовно-естетичну активності віри-совісті-волі і любові-радіснадії.

Недостатність формально-логічних і логіко-діалектичних засобів мислення і пізнання спонукає до творчих пошуків на різних рівнях. Наприклад, у сучасних логіках здійснено спробу розглядати в аналітико-логічному контексті такі категорії як “віра”, “знання”, “обов'язок” та ін. [81, с. 19]. Сучасні формально-логічні концепції включають філософсько-герменевтичну складову, досліджуючи такі тріадні категоріальні структури як “знак-смысл-значення”, “питання-розуміння-відповідь” та ін. Розкриття співвідношення знака, значення і смислу є важливим як теоретично, так і практично (у навчанні та вихованні). Дійсно, смисл – це, насамперед, ноологічний феномен. Смисл актуалізується як унікальний ноологічний (ментальний) образ, когнітивна подія в ноосфері людини (духовно-душевне відчуття). “Смысл, – як зазначає А. Т. Ішмура-тов, – це феномен свідомості, що використовує (передає або сприймає) знак. Смысли і значення актуалізуються у вигляді ментальних станів учасників дискурсу, які використовують знаки” [81, с. 22]. Доленосними стають відповіді на великі (вічні) питання філософії і педагогіки про **смысл** людського життя на Землі, про призначення людини, про ідеал

людини та виховний ідеал, про життя, смерть і безсмертя та ін. Тут ми маємо справу з автентичною проблематикою філософії і педагогіки духовності і духовного пізнання.

### § 2.3. Філософсько-антропологічні рівні буття людини як образу і подоби Божої

Як було з'ясовано вище, спектр ноосфери людини взадничується триадою триад під назвою “раціональність–етичність–естетичність”, де раціональність охоплюється уявою–інтуїцією–розумом, етичність – вірою–совістю–волею та естетичність – любов'ю–радістю–надією. І саме через ці свої глибинні ноосферні сутності людина пов'язується, споріднюється з безмежною Божественною Істиною–Благом–Красою. У цій спорідненості і християнській духовності відтворюється наша боголюдська цілісність, наша абсолютна безумовність і наша вічність. Духовна реальність стає нашою самопрозорістю. Досвідом ноологічної реальності, яка відтворюється і відкривається сама в собі, стає наше життя–пізнання.

Тематизація, концептуалізація і конкретизація ноології як філософії духа і духовного пізнання здійснюється в широкому онтологічному, феноменологічному та епістемологічному контекстах, які перетинаються з проблематикою християнсько-філософського екзистенціалізму та персоналізму, християнсько-філософської антропології та філософсько-богословськими питаннями. Ноологія продовжує традицію філософського з'ясування вічних питань духа і духовності, духовної свідомості і духовного пізнання. Тут досліджуються духовно-пізнавальні інтенції й активності як людини духовної (відродження у християнському розумінні), так і людини розумної.

Ідея людини як образу і подоби Божої є осереддям християнської антропології і ноології. Тут ми свідомо стверджуємо, що людина – це істота, яка створена Богом. Людина є істота, що відокремилася від Бога. І людина є істотою, котра отримує благодать від Бога через відкупну жертву Ісуса Христа. Такі первісні засади християнської антропології і ноології. Тут постають глибинні проблеми і таїни у всій своїй парадоксальності – природній і надприродній. Людина в цьому ноологічному аспекті є істотою вкрай драматичною, а за М. О. Бердяєвим, навіть трагічною, не пристосованою до природного світу, в якому вона живе.

---

В людині є трагічний конфлікт не лише зі світом природи, а й з самою собою.

Людина є носієм духа, а радше і є духом, що проявляється в **особистості**, яка переборює себе і світ, яка реалізується в тріадній діалектичності існування–екзистенції–трансценденції. Тобто, людина є істотою не лише біологічною, психологічною, соціальною, а й ноологічною. Розвинене людино- і бого-пізнання не може обійтися (обмежитися) суто раціоналістичною понятійно-абстрактною сферою уяви–інтуїції–розуму. Це пізнання глибинно пов'язане з нашою етичністю та естетичністю, з тріадною активністю віри–совісті–волі та любові–радості–надії.

У теорії пізнання фактично все зводиться до проблеми людини, до її духовно-пізнавальних і творчо-вольових здатностей. Деградоване положення бездуховного філософського пізнання свідчить про те, що пізнавальні можливості автономного людського розуму досить обмежені. Людина знаходиться у бутті, а тому первісною сутністю є не абстрактна свідомість і “автономний” людський розум, не абстрактний гносеологічний суб'єкт, що протистоїть буттю, не чисті психологічні відчуття і сприймання, як відокремлені елементи психосфери людини, а цілісна людина, що вкорінена в глибини буття природного і надприродного, земного і небесного, видимого і невидимого, тимчасового і вічного. І слід розуміти людину не як частину природи та об'єктивного світу, а як буття в собі, як дух людський, як образ і подобу Божу. Тут треба вийти із вузьких рамок об'єктивності і предметності і розглядати людину в її існуванні–екзистенції–трансценденції. У такому розумінні, проблеми і таїни людського пізнання є, насамперед, ноологічними проблемами і таїнами, тими проблемами, що розглядаються поза протилежністю суб'єкта і об'єкта, поза протилежністю пізнання і буття.

Справжнє філософське і конкретно-наукове пізнання в основі своїй є творчо-вольовою ноологічною активністю, в якій задіяні не лише інтелект (раціональність) людини, а й вся сукупність духовно-пізнавальних здатностей і сил. Застарілим слід вважати розповсюджене упередження про те, що пізнання завжди є чисто раціональним. Людина пізнає всією своєю ноосферою і, мабуть, через свою творчо-вольову та чуттєво-емоційну сфери пізнає значно більше, ніж через свій логічний розсудок і чистий розум, який є лише складовою частиною ноосфери

---

людини. Пізнанню допомагає любов–радість–надія. Серце, тобто, вся наша душевно-духовна, емоційно-чуттєва, чуттєво-вольова сфери є центральним духовно-пізнавальним органом цілісної людської істоти.

Вся аксіологічна (оцінна) частина людського пізнання є емоційно-чуттєвою, емоційно-сердечною. І тому оцінці, зокрема духовно-моральній, тобто віри–совісті–волі, належить надзвичайна роль у філософському і релігійному пізнанні. Охоплюючи макрокосмос (великий світ) і мікркосмос (малий світ), тобто нашу ноосферу, в яку входять наші думки і почуття, прагнення, різноманітні переживання, ноологія цілком природно має надавати перевагу мікркосмосу духа, світові духа. Бо тут панують свідомість і мислення, ідеї та ідеали правди, святості, Істини–Блага–Краси.

Визначення емоційно-сердечного пізнання, пізнання через віру–совість–волю та любов–радість–надію не є запереченням уяви–інтуїції–розуму. Навпаки, мова йде про ноологічне відтворення цілісності раціональності–етичності–естетичності. Духовне пізнання залежить від змісту і обсягу пережитого досвіду, зовнішнього і внутрішнього, від глибинної інтуїції (інтелектуальної і містичної), від безпосереднього Божого Одкровення. У цьому духовно-пізнавальному процесі відокремити інтелектуальне від емоційно-сердечного, емоційно-вольового – практично неможливо. Хоча розум може бути автономним стосовно будь-якого зовнішнього авторитету, але інтелектуальна сфера пізнаючого людського духа не є автономною стосовно цілісного творчо-вольового та емоційно-сердечного життя і пізнання людини.

Отже, розум як наша внутрішня ноологічна здатність не є відокремленою від віри–совісті–волі та любові–радісті–надії. Розум змінюється в залежності від віри та уяви, від розширення та звуження свідомості. Розум змінюється від Божественного Одкровення, хоча Боже Одкровення ще не є філософським пізнанням. Але одухотворений, віруючий розум, що знає про Одкровення Боже – це вже розум людини духовної.

Процес пізнання не є пасивним прийняттям речей та явищ світів видимих і невидимих, не є лише діянням об'єкта на суб'єкт. Цей процес є неминуче активним, творчо-вольовим. Духовне пізнання пронизується глибинною гуманізацією, освяченою Богом і наслідком того, що людина є образом і подобою Божою. А це означає усвідомлення і прагнення до спорідненості людини з Богом, тому що Бог включає в Себе образ

---

і подобу людини. І навіть чисто раціоналістичне філософське пізнання є також гуманізованим, понятійним, смисловим і смисло-творчим вираженням духовності людини. У цьому пізнанні також приховується таїна буття людини, відображається діалектика світу гріхопадіння, в якому ми живемо. Експансія атеїстичного раціоналізму дає можливість констатувати той факт, що лише певний мінімум антропоморфності (чи гуманізації) спостерігається в конкретно-науковому пізнанні, особливо в науках фізико-математичних, не дивлячись на їх дивовижну гармонійність, стрункість та естетичність. Тут доречно пригадати думку св. Григорія Палами (1296 – 1359), котрий зазначав, що коли істинний філософ підноситься до Винуватця, тоді той, хто не підноситься – не в істині, володіє не мудрістю, а якомсь оманливою примарою справжньої мудрості. А хіба можна називати божественною мудрістю заперечення мудрості? Втім, навіть розум демона, оскільки він розум, це благо, але оскільки ним користується зло – зло. Хоча демон знає краще від нас закони Космосу, різні кола, сходження й положення рухливих тіл, проте, користуючись знаннями не боголюбиво, він є розум безумний і потьмарений [181, с. 92]. Далі св. Григорій Палама говорить про атеїстів, які пояснюють виникнення світу ланцюгом причинно-наслідкових перетворень, при цьому не помічають, що у кожному перетворенні діє мистецтво Творця. А тому обмежена мирська мудрість, забувши, що з нічого нічого не може виникнути, силується довести через укорінену в творінні Божественну Премудрість, яка робить загибель однієї речі появою іншої, що Бог не Господь Всесвіту і не його Творець [181, с. 92].

Глибинну екзистенціальну і духовну сутність пізнання і пізнаючої людини можна виразити в ноологічних категоріях і категоріальних структурах. Людина первісно включена в буття–пізнання, в божественну, надприродну духовність і сама є буттям–пізнанням, яке пізнає само себе. Пізнання здійснюється душевно-духовними істотами в їх існуванні–екзистенції–трансценденції, стаючи внутрішньою подією в бутті, зміною буття, становленням нового буття. Пізнання, наголошував М. О. Бердяєв, є внутрішнім світлом у бутті, духовною активністю в бутті–пізнанні. Через свою ноосферу, за допомогою цілісної ноологічної тріади “раціональність–етичність–естетичність” ми пізнаємо природний і надприродний виміри життя. У самих собі ми відкриваємо ноологічний вимір нашого життя–пізнання, який є непрозорим за предметно-речо-

вими настановами і підставами нашої раціональної природної свідомості, нашої природної біологічної данності.

Людина вкорінена як у світі природи (біосфері Землі, Сонячної Системи, Галактики, Всесвіту), так і в сфері невидимого, небесного, в сфері Духа. Звідси виникає імператив тріадної активності людини – активності природо-, людино- і бого-пізнання. І завданням філософії у всі часи людської історії було створення універсальних концептуальних засобів самоусвідомлення людиною самої себе, свого місця у світі природи (Космосу) й свого призначення у земному житті–пізнанні. Так виникла філософська проблематика **світовідчуття, світосприйняття й світорозуміння**. Ця тріада реалізується тілесно-духовно-душевними здатностями людини. У цій тріаді світорозуміння виступає міровизначенням (композицією, золотою серединою) світовідчуття і світосприйняття. Це – філософська, ноологічна **світоглядна** тріада. У світовідчутті світ репрезентується своїми найзагальнішими предметно-речовими ознаками, які людина розрізняє (пізнає) своєю чуттєво-емоційною сферою за допомогою різних фізичних полів: електромагнітного, пружного, гравітаційного та ін. Тут працюють наші органи зору, слуху, нюху, дотику та ін.

Далі світ постає перед людиною у **сприйнятті** як предметно-речова дійсність, певним чином зорганізована, впорядкована, структурована. Тут задіяні різноманітні знання просторово-часової визначеності і скінченності речей та явищ світу та їх якісно-кількісної мірності та мінливості. У **світосприйнятті** формується певний цілісний **образ** світу природи і суспільства. У ноосфері людини світосприйняття реалізується на тілесно-душевному і душевно-духовному рівнях. Але це недостатньо конкретне ноосферне утворення і воно не надає людині належних мотивів та орієнтирів вибору в різноманітних життєвих ситуаціях. Синтезом світовідчуття і світосприйняття виступає **світорозуміння**. При цьому образ світу набуває рис різних картин – художньої, міфологічної, релігійної, наукової. Категорія “світорозуміння” характеризується певною системою пояснення: пояснення походження світу, способів його існування, його майбутньої долі та багато інших аспектів.

Із різних варіантів світорозуміння найбільш важливими для новітньої європейської культури були і залишаються християнсько-філософське і науково-раціоналістичне. Синтез цих підходів, цих світорозумінь є од-

---

ним із важливих завдань християнсько-філософської ноології як узагальненої епістемології – теорії природо-, людино- і бого-пізнання. Християнсько-філософське епістемологічне вчення про духовне життя і духовне пізнання різко відрізняється за своїм концептуальним характером від усіх інших етико-психологічних і філософських вчень про людину. Ноологія ґрунтується на духовному досвіді, на Одкровенні Божому. А духовний досвід не є досвідом психологічним, не є душевно-тілесним досвідом, не є соціально-психологічним досвідом. Ноологічна філософія розглядає людину як мікрокосмос, в якому розкривається цілий Всесвіт. Для людини, як образу і подоби Божої, не існує трансцендентних меж, які відокремлюють її від Бога, від Благодаті Христової і від світу духовного. Духовна людська особистість є творчо-вольовою і смисло-творчою. Природа людської особистості динамічна. Особистість є, насамперед, якісно своєрідною, духовно-енергетичною. Вона є центром творчої енергії, центром віри–совісті–волі, уяви–інтуїції–розуму, любові–радості–надії. Буття особистості зовсім не означає принципової відокремленості її від світу і Бога. Надособистісне у нашій ноосфері не заперечує особистості, конститує її і стверджує.

Духовне життя–пізнання виходить за межі простору і часу, за межі матеріально-фізичного, за межі інформаційно-енергетичних проявів природного і соціального світів. Але це зовсім не означає, що духовне життя передбачає відлучення від життя світу природного чи соціального. Це життя не є реальністю, що існує лише поряд чи паралельно з реальністю матеріальною чи біологічною. Духовне життя (духовно-розумне, морально-духовне, духовно-естетичне) – це опанування і розуміння всієї реальності – природної і надприродної. Дух не виступає як протилежність плоті, тілесності, тому що плоть стає втіленням, реалізацією духовно-пізнавального, духовно-творчого, творчо-вольового начал у житті людини. Сама матерія, матеріально організована Богом–Творцем тканина Всесвіту є лише проявом безмежних внутрішніх станів і процесів духовних світів міриад духовних істот, що творяться Абсолютною Божою Волею, Уявою, Божою Премудрістю і Благістю. У духовних світах здійснюється містерія Космічного життя.

Духовне життя пізнається не в *психологічному* дослідженні душевних і розумових процесів. Психологія не є наукою про дух людини. Такою наукою, таким вченням про дух людини, про її духовність, про ду-



ховне життя і пізнання виступає *християнсько-філософська ноологія*, яка досліджує всіма можливими теоретико-методологічними, філософськими, філософсько-богословськими засобами сутності триєдності людини як духа, душі і тіла, як образу і подоби Божої. І виявляється, що більша частина наших психологічних феноменів і процесів мають бути віднесені до *сутностей* нашого природного виміру, до нашої вкоріненості в природному, земному світі гріхопадіння, тобто до сутностей нашого земного життя. Ці життєві процеси – матеріально-фізичні, фізіологічні, психологічні, інформаційно-енергетичні – пов'язані із даним нам матеріальним, природним світом і здійснюються в просторі і часі.

У наш час спостерігається надзвичайна експлуатація зовнішньої і внутрішньої природи людини. При цьому людина збіднює себе біологічно (хворіє), порушуючи гармонію між тілесним і душевним, між душевним і духовним, тобто між природними та духовними вимірами людського буття, зміст яких можна з'ясувати в метаантропологічних і ноологічних дослідженнях. Сьогодні формується нова антропологія і *метаантропологія* і нове розуміння людини і світу, людини і суспільства [141]. “У такій метаантропології, – зазначає о. Діонісій Павло Ляхович, – яка мислить категоріями спілкування, самотрансценденції, жертвовності, неможливим стає просте визначення, ким є людина, а радше треба показати обрії, на яких можна її осмислити. Бо людина – це буття, в якому збігаються всі світи: світ природи, світ інших людей, світ власної свідомості та особистості і відкритий світ самотрансценденції, в якому вона може знайти Абсолют” [136, с. 82]. Метаантропологічне і ноологічне осягнення сутності людини можна охарактеризувати метафізичними, епістемологічними і ноологічними вимірами буття людини, які коротко характеризуватимуться так: по-перше, окреслюється наш природно-комічний або просто *космологічний вимір*; це означає, що людина є буттям матеріально-світовим. Для цього людина наділена Богом–Творцем енерго-матеріально-інформаційним тілом, організмом, органом душі. Наш організм потребує багатьох факторів природного (космічного) світу – повітря, води, поживи. Ми живемо в певних космічних енерго-матеріально-інформаційних стихіях, насамперед, в польових середовищах (гравітаційному, електромагнітному та ін.). Ми пов'язані зі світом земної і космічної природи різноманітними інформаційно-енергетичними характеристиками.

---

**Другий вимір буття людини** – колективно-суспільний, тобто людина є буттям сутнісно суспільним. Людина зароджується у суспільному середовищі і є плодом спілкування батьків. Тут на різних етапах свого життя людина повністю залежить від “інших” людей у своєму фізичному, психологічному і духовному розвитку. Людина майже все отримує від інших людей. У суспільному, органічному соціально-психологічному бутті формується єдина, оригінальна і неповторна людська істота, людська особа, людська особистість. Цей вимір буття людського з особливою увагою досліджується сучасною соціологією. Через багато **інших** людей кожен з нас доходить до самопізнання і самоутвердження своїй персональності. **Інші люди** є передумовою нашого земного розвитку, нашого навчання і виховання. Інші, які йдуть попереду нас у фізичному, біологічному, психологічному та ноологічному житті. З цим виміром буття людини і всього людства пов’язані численні гуманітарні дисципліни – історія, етика, соціологія та ін.

**Третій вимір буття людини** – персоналістичний, особистісний. Це вимір самосвідомості, самоутвердження, самопізнання, становлення і усвідомлення своєї окремішності, своєї особистості, своєї унікальності. У міру того, як людина стає істотою суспільною, здатною зробити вихід із себе, вона набуває також здатності повернутися до себе і самопізнати себе, самосприймати себе, самостверджуватися і любити саму себе, своє буття як єдину особу, оригінальну і неповторну. У цьому вимірі реалізується духовно-душевний розвиток людини. Тут вона творчо і цілеспрямовано проявляє свої духовно-пізнавальні, творчо-вольові якості і здатності, будучи активною і динамічною. При цьому вона повинна вчитися зберігати свою ідентичність, свою оригінальність. Сучасна людина, яка живе у бурхливому світі, потребує розвинених методів зосередження, концентрації, споглядання, якщо вона не хоче згубити себе у безформній масі і втратити орієнтацію серед розмаїття впливів.

**Четвертий вимір буття людини**, який доречно назвати **ноологічним**, полягає в тому, що людина є вкоріненою в надприродному бутті, є образом і подобою Божою. Тут людина виступає як істота, що відкрита до безмежної самотрансцендентії, до невивимних обривів буття. І якщо в третьому вимірі панує імператив повернення людини до самої себе, до ототожнення у своїй персональності, то в **ноологічному** вимірі після

того, як людина знайде себе, об'єднає себе, стає тоді здатною відкрити в собі **духовний, ноологічний** рушій, який спонукає її до трансценденції і самотрансценденції. Тут людина має всі підстави за допомогою Божою, за Благодаттю Ісуса Христа спрямовуватися, наближатися до Царства Небесного, спрямовуватися у вічне Божественне Тепер, бо «немає волі Отця вашого Небесного, щоб загинув один із малих цих» (Матей, 18: 14). Тут людина шукає шляхів до богопізнання і богоспілкування, до святості, до боголюдської любові–радості–надії.

Кожний із окреслених філософсько-антропологічних вимірів буття людини досліджується великим комплексом різноманітних галузей науки – природничих наук, біологічних, медичних, соціальних, психологічних, філософських. Четвертий вимір буття – це, насамперед, сфера релігії, сфера духа. Тому що тут мова йде про духовно-пізнавальну сферу буття людини, про її ноосферу.

Проблематика сучасної **ноології особистості** і **метаантропології** досліджуються в рамках християнсько-філософської ноології, педагогіки духовності та духовного пізнання і впроваджуються у навчальні заклади України [36; 140].

Християнсько-філософська ноологія вчить про раціонально–етично–естетичну свідомість, наголошує на надприродній складовій людини як образу і подоби Божої. Заперечення цієї надприродної (духовної) складової у ХХ столітті стало катастрофічним. Раціонально–етично–естетична свідомість визначає напрям духовного розвитку людини. Цей розвиток стає можливим при наявності тілесно-душевно-духовної **сензитивності**, тобто емоційно-вольової, морально-духовної та духовно-естетичної **чуттєвості**, яка має свої особливості у різні вікові періоди росту дитини і молодого людини. Навчально-виховний процес має враховувати ці особливості. Бо у житті дитини є етапи, коли вона буває особливо сприятливою до тих чи інших навчально-виховних впливів і процесів. І якщо пропустити відповідні етапи, то можливості належного виховання-навчання назавжди втрачаються.

---

## Розділ 3

# Філософсько-методологічні засади категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій

### § 3.1. Філософсько-методологічний статус фундаментальної наукової теорії

Досвід філософсько-педагогічних досліджень свідчить, що теоретико-методологічне осмислення сучасного розвитку науково-педагогічного знання базується на творчому взаємозв'язку філософії, методології і педагогіки. Вказаний розвиток стає можливим лише у процесі категоріально-концептуального і категоріально-структурного синтезу конкретно-наукового знання взагалі та педагогічного, зокрема. У найзагальнішому випадку такий синтез визначає інтеграція когнітивної багатоманітності у культурно-освітньому просторі науки. Категоріально-концептуальний і, зокрема, категоріально-структурний синтез у своєму ідеальному результаті веде до створення нових *концепцій* і *теорій*.

Фундаментальна теорія у точному розумінні виступає найрозвинутішою формою організації наукового знання. Тут фіксується увесь спектр закономірностей пізнавального процесу: гносеологічних закономірностей переходу від емпіричного до теоретичного і від нього до практики, логіко-методологічних закономірностей переходу від однієї форми знання до іншої, закономірностей іманентного розвитку науки у руслі визначеної традиції, психологічних і ноологічних закономірностей, пов'язаних із творчо-вольовими, смисло-творчими, евристичними здатностями особистості та ін.

У контексті сучасної науково-педагогічної творчості, що спрямовується до *категоріально-структурного синтезу* наукових теорій та концептуальної інтеграції наукового знання розробляється низка *фундаментальних* педагогічних теорій. Лише синтез, котрий спирається на смисло-творчі, інтуїтивно задані категоріальні і концептуальні матриці формування знання, породжує нову Якість і нове Розуміння та розкриває таємниці наукової творчості. Такий синтез, як зазначає В. Л. Храмо-

ва, «не має нічого спільного з інтеграцією знання, що робить неприпустимим зведення проблеми синтезу до проблеми інтеграції, яке широко розповсюджене у нашій методологічній літературі» [229, с. 128].

Синтез і формотворення (у семантичному розумінні) нових систем знання, а також категоріально-концептуальна визначеність об'єктів теоретичного рівня дослідження реалізується через систему епістемологічних засобів (експлікації, об'єктивації та ряд інших). Як відомо, уже Гегель звернув увагу на системний характер розвиненої синтетичної науки, спрямувавши тим самим проблему синтезу знання на категоріально-структурний і категоріально-концептуальний теоретичні рівні. Гегель осмислив природу філософських категорій як ступенів мислення і пізнання, як стислих форм діалектичного осягнення істини.

Розвиток науки – це перманентний ріст її змістового і сутнісного потенціалу: категоріального, інструментального і фактологічного. Наукове знання зростає шляхом розгортання пізнавальних форм, проходячи стадії синкретизму, первісних моделей, окремих (спеціальних) теорій, **фундаментальних наукових теорій**. Наукове знання зростає через створення спеціальної лексики (термінології), через пошуки адекватних інтерпретацій, введення ідеалізацій, оформлення концептуального простору знання і здійснення інтенсивної формалізації. Наукова творчість взагалі, а тим більше в галузі гуманітарного знання, є істотною мірою **словотворчістю** – оновленням мови науки і збагаченням природної мови. “Важко повірити, – зазначав А. Пуанкаре, – яку величезну економію думки може здійснити одне добре підібране слово. Часто досить віднайти нове слово і це слово стає творчим. Факт набуває свого значення лише з того дня, коли більш проникливий мислитель зауважить схожість, яку він винесе на світло і символічно позначить тим або іншим терміном” [194, с. 300-301].

Сучасна освіта здійснюється в умовах становлення постнекласичної науки і ми є свідками змін основ наукової методології, в осмисленні науково-технічного прогресу, принципів людино-, природо- і бого-пізнання. У контексті загального сучасного постіндустріального розвитку культури та цивілізації відбуваються реальні зміни в статусі наукового, філософського та релігійного знання і пізнання. Змінюються філософсько-педагогічні трансформації здобутого знання для навчально-виховної практики. Змінюються гуманістичні оцінки раціоналізова-

---

ного й алгоритмізованого знання. Звертається серйозна увага на морально-духовні і духовно-естетичні виміри знання та пізнання. У цьому широкому контексті культурно-освітньої діяльності ускладнюється творчий синтез наукових знань, який стає провідною філософсько-методологічною закономірністю сучасного стану науки взагалі і педагогіки зокрема. Фундаменталізуються нові галузі педагогіки, що претендують на роль самостійних наукових теорій.

З усього багатства найрізноманітніших систем педагогічного знання виокремимо лише тільки **фундаментальні наукові теорії** (математичні, фізичні, фізико-математичні, хімічні, біологічні тощо), котрі є найбільш зрілими, досконалими і розвиненими теоретичними системами. Яскравим прикладом такої теорії є добре відома педагогам **педагогічна психологія**.

Найрозвинутішою фундаментальна наукова теорія (ФНТ) є тому, що вона у найчіткішій формі має усі ознаки теоретичної системи знання. Найдосконалішою ФНТ називають за те, що вона є найбільш строгою з усіх можливих систем знання. Зрозуміло, що лише в **теорії** наукові принципи і положення набувають найбільш переконливої значущості. Наукова теорія є зрілою в тому випадку, коли вона містить знання, що має найвищий ступінь достовірності та адекватності у сфері тої реальності, яку вона описує і пояснює. ФНТ володіє основоположними поняттями і принципами. ФНТ – це форма достовірного знання і пізнання, досягнення об'єктивної істини. Врешті-решт вона виражає найскладніший, творчо-вольовий і смисло-творчий результат пізнання дійсності. У духовно-розумному, смисло-творчому пізнанні реальності наукові теорії набирають найрізноманітніших методологічних і логічних форм, використовують відмінні один від одного методи та логіко-гносеологічні засоби. ФНТ, як правило, вибудовується із розгалуженої системи знань.

Сучасна методологія наукового пізнання знаходить загальні властивості, характерні для всіх ФНТ. Кожна із них має свій певний категоріальний лад, свою систему понять, принципів, формально-логічну структуру, предметну сферу дослідження. Кожна ФНТ має засоби методологічного та логічного аналізу і синтезу. Її особливістю є насамперед те, що вона являє собою систему достовірного знання, яке виведене із певних методологічних і логічних принципів (абстрактних теоретич-

них положень) і описує деяку предметну галузь дійсності. Завдяки логіко-гносеологічним принципам всі поняття і твердження, що складають теорію, закономірно пов'язані між собою і створюють ланцюг висловлювань, які виводяться одне з одного. У найбільш чистому вигляді це можна спостерігати на прикладі логіко-математичних і математичних теорій.

У системі педагогічного знання ми завжди маємо справу з такими ФНТ, які не є строго формалізованими, а є **змістовими** (фактуальними). «Вимога, щоб теорія була формою достовірного наукового знання, виведеного з логічних принципів, є слабкою і нестрогою. Але її цілком досить для визначення наукової теорії як різновидності теоретичних систем. Вона настільки строга, щоб дати можливість досліднику кожного разу встановлювати, де він має справу з науковою теорією, а де – з простою системою теоретичного знання. З другого боку, вона настільки не строга, щоб охоплювати в єдиному понятті “наукова теорія” системи типу аксіоматизованої евклідової геометрії і типу теорії видів Дарвіна, побудованої на основі еволюційного принципу” [82, с. 78].

Для змістовних (фактуальних) ФНТ методологічні принципи і основоположні поняття виражають **головні ідеї**, які покладаються в основу синтезу наукових знань у теорію. **Наукова ідея** є результатом творчо-вольового пізнавального **синтезу**, є творчим прозрінням, що відбувається в результаті ґрунтовного освоєння емпіричного та теоретичного матеріалу, який підлягає систематизації і є початком побудови теорії.

Основоположна **ідея ФНТ** часто буває простою і безпосередньою у методологічному і логічному відношеннях. Вона стає найпершою формою синтезу і систематизації знань. Виникнення основоположної евристичної **ідеї** не зумовлюється жодною логічною необхідністю. В **ідеї** синтезуються наявні емпіричні і теоретичні знання не шляхом умовиводу, що має характер **логічної примусовості**, а **інтуїтивним** шляхом творчо-вольового і смисло-творчого пізнання. Подальша конкретизація основоположної ідеї диференціює її сутність, виявляючи її методологічно необхідний характер. Будучи систематизуючим і синтезуючим осереддям (ядром) ФНТ, основоположна наукова ідея охоплює істотні закономірності, що поєднують різноманітні явища предметної галузі теорії.

---

Основоположна наукова ідея твориться в ноосфері ученого. І. Кант слушно висловився про цю ноологічну особливість наукової ідеї: Ідеєю я називаю поняття розуму про форму цілого. Виражаючи фундаментальну закономірність, ідея визначає зміст теоретичної системи, що будується. Охоплюючи загальне і встановлюючи єдність різноманітного, ідея просвічує сутність онтологічних триад, таких як “ціле–структура–частина”, “загальне–особливе–одиничне”, “структура–гармонія–міра” та ін., тобто тих триад, які охоплюють онтологію досліджуваної предметної галузі. Визначаючи сутнісний і змістовий аспекти синтезу знань, основоположна ідея конститууює їх вищу неформальну єдність і цілісність (для конкретної предметної галузі). Отже, основоположна ідея виконує **генотипні** функції у становленні і розвитку ФНТ.

Методологічне і формально-логічне розгортання ФНТ відбувається завдяки основоположній ідеї через систему базових понять і принципів теорії. Принципи конкретизують ідею і надають їй логічно раціональної форми виразу. Розкриваючи ідею, принципи теорії специфікують не лише зміст синтезуючого логічного процесу, а й створюють систему відношень ФНТ до існуючих теоретичних утворень і концептуальних побудов для описуваної сфери пізнання. “На цій основі, – як зауважує П. Ф. Йолон, – з’являється можливість будувати нову теорію таким чином, щоб вона не суперечила в формально-логічному розумінні раніш встановленим істинним положенням. Методологічна функція принципів полягає тут у тому, щоб бути межею смислового поля наукової теорії. Порушення цієї межі, вихід за її рамки є порушенням наукових принципів теоретичної системи, виходом у галузь софістики” [82, с. 80].

У процесі наукового пізнання ФНТ виступає як система понять, висловлювань та ін., зведених до єдиного об’єднувального, а радше – синтезуючого начала – **основоположної наукової ідеї**. Окрема наукова теорія має свій, тільки їй притаманний поняттєвий склад, який є специфічним. Ця специфічність полягає в тому, що створюється власне смислове поле теоретичної системи, в межах якого виникає смислова єдність понять чи категорій, що входять до категоріального ладу ФНТ. Смислова єдність понять не означає їх смислової тотожності. Ступінь відмінності між абстракціями теоретичної системи як її системотвірними елементами може бути досить великою. Проте ця відмінність має залишатися в межах одного і того ж смислового поля, котре виступає

---



структурно-формотвірним регулятивом збереження смислу і логічної замкненості теоретичної системи. Елементи теоретичної системи за своїми смислами повинні все ж бути однорідними, однотипними, але не тотожними, не однозначними. Це становить якісну визначеність понятійного складу і категоріальних структур ФНТ.

Фундаментальна наукова теорія має свій понятійний склад, свою логічну структуру, предметну галузь і засоби логіко-методологічного і конкретно-наукового синтезу. Особливістю наукової теорії, як уже зазначалося вище, є насамперед те, що вона становить собою систему достовірного знання, яке виведене із певних методологічних принципів, абстрактивних теоретичних положень для опису деякої сфери об'єктів.

Наукова теорія відрізняється від інших теоретичних систем розмежуванням всієї множини висловлювань на дві підмножини: перша, незначна підмножина містить у собі всі вихідні положення теоретичної системи, друга – всі інші висловлювання, що випливають із перших.

Підсумовуючи з'ясування філософсько-методологічного статусу фундаментальних наукових теорій (ФНТ), ми можемо зробити низку основоположних **висновків**:

1) Кожна ФНТ незалежно від її предметної галузі знання і пізнання (логіко-математичного, природничо-наукового і гуманітарного) є системою основоположних **ідей, постулатів і принципів, понять** і висловлювань, зведених до єдиного об'єднувального начала. ФНТ відрізняється багатьма ознаками і насамперед будовою та **функціями**. Характерним для будови ФНТ є те, що всі її твердження і поняття поділяються на дві групи. Перша, незначна за кількістю, охоплює сукупність **вихідних** ідей, понять і тверджень, що належать в основі ФНТ і формують фундаментальні властивості об'єктів теорії та закономірності динаміки їх функціонування або розвитку. До **вихідних** тверджень відносяться основоположні **ідеї, категорії, постулати (аксіоми) і принципи**. Друга група складає сукупність **похідних** понять і тверджень, що з тією чи іншою **логічною необхідністю** випливають із основоположної ідеї теорії та її вихідних понять (категорій), постулатів і принципів.

2) Кожна ФНТ виконує такі основні **логіко-гносеологічні функції**:

Пізнавально-пояснювальну, герменевтичну та евристично-прогностичну.

---

**Пізнавально-пояснювальна функція ФНТ** полягає в тому, що теорія дозволяє об'єднати і систематизувати відомі емпіричні відкриття і часткові теоретичні положення в рамках методологічно і логічно побудованої когнітивної (знанневої) структури. Справжня ФНТ виступає як за сіб і метод організації та інтеграції всього того емпіричного та теоретичного знання, що відноситься до її предметної галузі (до певного кола явищ, що задіяні у сферу компетентності конкретної теорії). Так, наприклад **педагогічна етика** як фундаментальна педагогічна теорія має органічно систематизувати все те, що відноситься до сфери **морального виховання** особистості, тобто її становлення та розвитку як людини моральної. Але теорія не може бути **фундаментальною**, якщо вона тільки впорядковує і узгоджує уже відоме знання і не більше того; користь від цього невелика. Отже, ФНТ є формою систематизації наукових знань, способом описування об'єктивної дійсності та засобом пояснення її закономірностей.

**Герменевтична функція ФНТ** полягає в тому, що вона (теорія) створює можливості **розуміння** того кола явищ, які описує. Можна сказати, що ФНТ захищає нас від осліплення багатоманітністю другорядних і часткових явищ, які в рамках менш фундаментальної теорії (або ж у відсутності будь-якої теорії) не мали належного з'ясування і розуміння. ФНТ дозволяє систематично і дієво абстрагуватися від природної багатоманітності і полівалентності явищ та їх надзвичайної складності. Плідні узагальнення і абстрагування можливі лише в контексті ФНТ; при цьому приховані в імпліцитних припущеннях положення і принципи виявляються (експлікуються), відкриваючи нові додаткові можливості **знання-розуміння-пізнання**.

І врешті-решт, **евристично-прогностична функція ФНТ** виявляється тоді, коли теорія дозволяє передбачити виникнення, розвиток або зникнення тих чи інших явищ у предметній галузі цієї теорії; гуманітарні ФНТ дозволяють, наприклад, передбачити розвиток політичних подій чи моральних відносин тощо. Крім того, ФНТ уможливує систематичну експансію знання в сферу своєї концептуалізації і тематизації, сприяючи відкриттю стабільних, інваріантних зв'язків між предметами та явищами, що також збагачує пізнавально-пояснювальну та герменевтичну функції теорії. ФНТ сприяє також систематичній та евристичній **генерації** експериментальних досліджень на основі уже здобутих і чітко

---

сформульованих положень (закономірностей) теорії. Крім цього, за допомогою ФНТ уможлиблюється генерація нових ідей і нових гіпотез дослідження як теоретичного, так і практично-експериментального, що виражає **ідейно-концептуальну** значущість ФНТ.

3) Із контексту ціннісно-смиислового універсуму (ЦСУ) сучасної педагогіки як науки і мистецтва, із найрізноманітніших систем педагогічного знання ми виленовуємо лише такі **фундаментальні педагогічні теорії (ФПТ)**, які або уже, є найбільш зрілими, доскональними і розвиненими системами знання, або ж можуть бути розгорнуті як ФПТ. Сюди відносяться: **педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна аксіологія, педагогічна когнітологія, педагогічна герменевтика, педагогічна акмеологія та педагогічна ноетика.**

4) У наш час спостерігається світова тенденція зміни осоновних парадигм **виховання-освіти-навчання**. Це означає, що необхідна **генерація** і розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, зокрема ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування. Основоположні педагогічні ідеї у спорідненості категорій і категоріальних структур **філософсько-педагогічної ноології** спроможні тематизувати і концептуалізувати такі ФПТ, які будуть здатні сприяти організації системи виховання-освіти-навчання особистісно зорієнтованого **цілеспрямування**. У цих теоріях має розкриватися багатовимірна взаємодія між суб'єктом навчання і навчально-виховною системою, покликаною забезпечити формування у суб'єкта (учня, студента, молодшої людини) необхідних загальнокультурних, духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, психофізичних, психологічних професійних новоутворень. Сукупність таких культурно-духовних і науково-педагогічних уявлень і образів складає концептуальну модель майбутнього спеціаліста і громадянина суспільства.

5) Теоретико-методологічні та логіко-гносеологічні проблеми сучасної дидактики можна окреслити в ціннісно-смисловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно-ізоморфними усій проблематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально-логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів **узагальноної ноологічної дидактики.**

---

### § 3. 2. Епістемологічні передумови ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій

Синтетична побудова змістовних (фактуальних) ФНТ в сфері гуманітарного знання потребує з'ясування унікально-універсальних категоріальних структур пізнання–розуміння–знання, професійно-творчого мислення і творчо–вольової самоактуалізації людини. Аналіз органічної спорідненості категоріально-структурних основ фундаментальних педагогічних теорій виступає умовою усвідомлення концептуальної і стильової цілісності культурно–освітньої діяльності. Цілісність духовної культури, принципова ноологічна єдність і спорідненість раціонального, етичного та естетичного освоєння світу людиною має стати фундаментальною передумовою педагогіки нашого часу. Позитивні результати ноологічного синтезу педагогічних теорій свідчать про культурно–історичну і духовно–культурну вимірюваність категоріальних структур теоретико–педагогічної свідомості. Визначальні категоріальні структури фундаментальних педагогічних теорій, що розглядаються далі, виконують *синтезуючу* функцію. Система ноологічних категорій і категоріальних структур, експлікована в § 2.2. стає базисом розбудови педагогічних теорій.

Основоположною категоріальною структурою (педагогічної науки) є триада “виховання–освіта–навчання”. У цій тріаді складова “освіта” є композицією (міровизначенням) “виховання” і “навчання”. Освіта виступає як навчально–виховний процес духовно–розумної, морально–духовної, духовно–естетичної та професійної підготовки людини. Освіта як фундаментальна категорія педагогіки може бути з'ясована в системі ноологічних категорій і категоріальних структур у всій своїй онтологічній, епістемологічній та аксіологічній повноті. Наприклад, освіта як сутність–явище–форма є багатовимірною. Існують різноманітні *форми* освіти – початкова, середня, вища, різні види професійної освіти. Освіта як *явище*, як динамічний *процес* засвоєння систематизованих і не–систематизованих знань і формування на їх основі світогляду і відповідного професіоналізму. Освіта виступає також і як ноологічний процес розвитку духовно–пізнавальних здатностей і сил людини (уяви–інтуїції–розуму, віри–совісті–волі, любові–радості–надії, мислення, мови, пам'яті та ін.). Освіта як психологічний процес оволодіння уміннями і

---

навичками практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань. Крім цього, класичне визначення цієї категорії наголошує: “Термін “освіта” вживається для означення не тільки **процесу** розумовго виховання і підготовки до виконання тих чи інших суспільних функцій, а й **результату** цього процесу, тобто досягнутого рівня освіченості, ступеня озброєності знаннями, уміннями і навичками, а також характеру освіченості (наприклад, коли говориться: має восьмирічну, повну середню чи вищу, загальну чи професійну освіту” [184, с. 11].

Як було зазначено вище, освіта є невід’ємною складовою тріади “виховання-освіта-навчання”. Це означає, що всі риси і ознаки виховання і навчання як соціального, психологічного і ноологічного явища характеризують і освіту. Виховання-освіта-навчання людини є предметом різних гуманітарно-суспільних наук. Педагогіка досліджує цю тріаду, насамперед в її процесуальному виявленні. Враховуючи специфічні (насамперед соціальні, психологічні, ноологічні та ін.) особливості навчання-освіта-виховання, ми можемо окреслити цю категоріальну структуру як **процес** соціального духовно-культурного становлення і розвитку людської **особистості**. Цей навчально-освітньо-виховний процес є складною (радіше надскладною) структурою різноманітних способів **педагогічного** керування розвитком людини, який спрямовується зовнішніми і своїми внутрішніми зусиллями, особистісною творчо-вольовою і смисло-творчою активізацією й тілесно-душевно-духовною самоактуалізацією і самореалізацією.

У соціальному своєму виявленні цей надскладний ціннісно-смісловий педагогічний процес не може бути ізольованим від навчально-виховного впливу існуючого мовно-інформаційного середовища, від впливу обставин діючого соціуму, політичного ладу, національної культури, соціально-економічних умов, народних звичаїв і традицій, навколишньої природи, всієї багатоманітної структури реального земного життя людей.

Сучасний розвиток філософсько-педагогічної думки з її культурологічними, психологічними і ноологічними підходами дозволяє більш глибоко проникнути у сутність-явище-форму тріади навчання-освіта-виховання, розглядаючи феномени освіти зі сторони їх доленосного значення для людини. Можливості освіти зумовлюються здійснюваними навчанням та вихованням людини як духовної істоти. Ноологічний

---

підхід до освіти дає можливість конституювати духовно-розумний і морально-духовний образ людини, який охоплює соціально-психологічно і ноологічно значущі характеристики і ознаки особистості. Комплексний підхід до освіти передбачає визначення її онтологічного (буттєвого), аксіологічного (ціннісно-сислового) та епістемологічного (когнітивно-герменевтичного) вимірів. Сучасна освіта спрямовується на випереджальний розвиток людини.

Філософсько-педагогічна ноологія звертає нашу увагу на те, що існують реальні можливості зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, переведення акценту зі знань спеціаліста на його людські духовно-розумні, морально-духовні та духовно-естетичні якості. Причому ці ноологічні якості одночасно є метою і засобами підготовки людини до майбутньої професійної діяльності. Особливої важливості набувають особистісні творчо-вольові, смисло-творчі якості людини, які не лише визначають її суто професійні характеристики, а й спосіб мислення, пізнання-розуміння-знання, рівень її духовної культури та загальний інтелектуальний розвиток.

Освіта як навчально-виховний процес реалізується в результаті **зустрічі-спілкування-одкровення** того хто вчить (учителя) і того, хто навчається (учня, студента). Ціллю освіти є оволодіння учнями певною системою знань, практичними вміннями і навичками. У процесі освіти здійснюється також розвиток духовно-пізнавальних здатностей людини. Численні системи освіти і виховання за своєю ноологічною сутністю є цілеспрямованими, соціально-зорієнтованими дидактичними структурами, котрі скеровані на одержання запланованого результату – **цїлі** навчання. І хоча цілі освіти змінюються залежно від епохи, ідеологічних і національних особливостей, соціальних умов та ін., але незмінними (інваріантними) залишаються її онтологічні, аксіологічні та епістемологічні виміри.

Отже, предметним полем педагогічної науки є **культурно-освітня діяльність** суспільства і людських спільнот. Інваріантними залишаються навчально-виховні і дидактичні передумови **зустрічі-одкровення-спілкування** учителя та учня. Більше того, предметом і засобами всіх суб'єктів культурно-освітньої діяльності були і залишаються духовно-пізнавальні, духовно-розумні, творчо-вольові, смисло-творчі, морально-духовні та духовно-естетичні **здатності** людини. Дидактич-

---

ний (навчально-виховний) процес завжди був і залишається творчо-вольовою, духовною культурно-освітньою діяльністю. І якщо є вічні питання філософії, так є і вічні (завжди актуальні) питання і проблеми *педагогіки*.

### § 3.3. Дидактичні імперативи фундаментальних педагогічних теорій

Хрестоматійним є визначення *дидактики* як теорії виховання і навчання, що почалася з “Великої дидактики” Я. Коменського. Як зазначає І. В. Малафійк, уточнюючи назву дидактики, Я. Коменський вважав її універсальною теорією вчити всіх усьому, і при тому вчити з надійним успіхом, так, щоб не могло бути невдач, щоб ні в учнів, ні в тих, хто вчить, не було нудьги, щоб навчання проходило з радістю, вчити ґрунтовно, не поверхнево, не для форми, а наближаючи учнів до істинної науки, вчити добрим правилам поведінки і глибокому благочестю [118, с. 11–12].

Сучасне визначення *дидактики* є таким: «*Дидактика* – частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання» [62, с. 88].

Дидактика – осереддя педагогіки, тому вона використовує основоположні поняття, категорії і категоріальні структури (зокрема, тріаду *виховання–освіту–навчання*), принципи та закономірності творчої діяльності педагогів усіх рівнів, формуючи ціннісно-смысловий універсам (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Теоретико-методологічні проблеми сучасної дидактики ефективно окреслюються в ціннісно-смысловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно-ізоморфними усій проблематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально-логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів *дидактики*. З іншого боку, в контексті філософсько-педагогічної ноології ми стверджуємо фундаментальний персоналістичний аспект дидактики. Усі згадані вище аспекти дидактики взаємопов’язані між собою і взаємодоповнюють один одного. Так наприклад, взаємозв’язок *аксіології* та *когнітології* всадищує центральну проблему дидактики

---

– проблему ноологічного перетворення знань у переконання. Дійсно, засвоєні і засвоювані системи знань опосередковуються (модулюються) тими чи іншими морально-духовними, духовно-естетичними імперативами, установками та ціннісними орієнтаціями. Далі. Персоналістичний аспект дидактики акцентує нашу увагу на становленні та розвитку учня (дитини, підлітка, юнака). Це вимагає, своєю чергою, переосмислення традиційного структурування змісту навчання (когнітологічний аспект дидактики). Переорієнтація мети навчання та виховання, перебудова класичних форм презентації знання, форм викладання та учіння, розвиток духовно-пізнавальної активності та морально-духовної культури учнів суттєво змінюють традиційну систему навчання і виховання, його зміст, методи та форми організації. Все це вимагає розробки **фундаментальних категоріальних матриць (сіток) сучасної дидактики** і, зокрема її осноположних понять, принципів та закономірностей.

Закони дидактики виражають суттєві, стійкі, інваріантні, необхідні зв'язки в структурі культурно-освітньої діяльності. Тут ми зустрічаємося із складним переплетінням найрізноманітніших суб'єктивних та об'єктивних факторів (ноологічних, антропологічних, психологічних, соціальних, національних, історичних тощо). Ця багатофакторність і багатофункціональність навчально-виховного процесу вимагає виокремлення і концептуалізації низки теоретико-методологічних аспектів **ноологічної дидактики**, серед яких найголовнішими є такі: онтологічний, аксіологічний, епістемологічний, формально-логічний, соціологічний, системно-структурний, мовно-інформаційний, психо-фізичний, психологічний, ноологічний та ін.

**Ноологічна дидактика** як цілісна синтетична теорія навчання-освіти-виховання складає частину розмаїтого педагогічного знання – основоположну її частину. Це означає, що нам необхідно чітко розрізнити галузі знань, з якими має справу **педагогіка** як наука і мистецтво. Оскільки категорія **знання** і **пізнання** є фундаментальними категоріями філософії (епістемології, гносеології), то нам треба специфікувати ці категорії в педагогічному контексті. Це означає дослідження знання і пізнання як педагогічних категорій. Більше того, у контексті фундаментальних педагогічних теорій з'ясовуються та експлікуються інші категорії і категоріальні структури педагогіки, зокрема такі як **пізнання-розуміння-знання** і **розуміння-уміння-мислення**. Ці тріади можуть бути

---



адекватно з'ясованими лише у цілісному взаємозв'язку і взаємозалежності з такими категоріальними структурами *педагогіки* як *навчання-освіта-виховання і творчість-майстерність-діяльність* та ін.

*Епістемологічний аспект* педагогіки розкривається у трьох фундаментальних педагогічних теоріях (*педагогічній когнітології, педагогічній герменевтиці та педагогічна ноетиці*).

*Онтологічний аспект* педагогіки тематизується і концептуалізується *педагогічною антропологією, педагогічною психологією, педагогічною естетикою, педагогічною етикою та педагогічною акмеологією*.

*Аксіологія освіти* породжує *педагогічну аксіологію*.

Класична дидактика давно виокремила свої основні функції, такі як *розвивальна, освітня та виховна*. Дидактичне діяння означених вище функцій спрямовується на *дух, душу і тіло* людини. Їх взаємодія реалізується в *ноосфері* людини – сфері духа. Тут здійснюються усі педагогічні функції навчання-освіти-виховання молоді людини.

Філософсько-педагогічна ноологія дозволяє здійснити гармонійне суміщення (в єдиному семантичному полі) категоріальних структур філософії (онтології, феноменології, епістемології, аксіології, герменевтики), антропології, психології, педагогіки та інших дисциплін з метою досягнення ноологічного категоріально-структурного синтезу *фундаментальних педагогічних теорій*, які, своєю чергою, дозволяють формувати основоположні принципи і поняття *ноологічної дидактики* – цілісної теорії навчання-освіти-виховання.

---

## Розділ 4. Педагогічна антропологія

### § 4.1. Досвід педагогічної антропології

#### К. Ушинського у контексті сьогодення

Філософсько-педагогічні ідеї, які концептуалізуються і тематизуються у сучасній філософії освіти, певною мірою втілюються в контексті фундаментальних педагогічних теорій. Однією із фундаментальних педагогічних теорій є **педагогічна антропологія**, започаткована видатним вітчизняним педагогом ще в XIX ст. К. Д. Ушинським (1824–1870) [237].

У сучасній науковій педагогіці педагогічна антропологія розглядається як окрема галузь педагогічного знання. В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка читаємо: “Антропологія педагогічна – система педагогічних поглядів, яка ґрунтується на даних науки про людину. Вперше термін “педагогічна антропологія” запровадив К. Д. Ушинський. Він твердив, що педагогіка, маючи справу з реальною людиною, повинна ґрунтуватися на всебічному її пізнанні” [62, с. 27]. “Система педагогічних поглядів”, очевидно, не може складати систематичну педагогічну теорію, а тим більше **фундаментальну**. Нашим завданням є окреслити ідейний і постулативний мінімум педагогічної антропології і обґрунтувати положення про те, що вона є **фундаментальною педагогічною теорією**.

Оцінка педагогічної антропології як окремої галузі педагогічного знання, мабуть, не викликає заперечень. Так, М. В. Савчин, зазначаючи значний вклад видатного вітчизняного педагога К. Д. Ушинського у розвитку психолого-педагогічної науки, зауважує, що науково-педагогічна праця Ушинського “Людина як предмет виховання” “являє собою перший у світі досвід педагогічної антропології” [208, с. 6]. Зв’язок педагогіки з антропологічними науками, в яких вивчається **тілесна, психічна і духовна** природа людини, найбільш повно розкрита К. Д. Ушинським у цій капітальній праці. Із самого початку у ній наголошується, що “предметом виховання є людина, і якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також у всіх відношеннях” [235, с. 23]. Знати людину у всіх відношеннях означало для видатного психолога і педагога вивчення її фізичних (ті-

лесних) психологічних (психічних, душевних) і духовних (ноологічних) особливостей. Педагогіка, яка організовує цілеспрямоване виховання і навчання людини, має використовувати досягнення наук про людину (антропологічних наук). Ця праця К. Д. Ушинського є істотно ноологічною, бо в ній почуття і вчинки людини поєднуються в її тілесному, душевному (психічному) і духовному (ноологічному) житті.

Педагогічна антропологія К. Д. Ушинського, зазначав В. А. Роменець, будучи оригінальним твором, увібрала на свої сторінки плідні ідеї світової філософської, наукової і художньої культури. Будь-яка однобічність недопустима у педагогічній антропології, адже йдеться про пізнання й виховання людини в її праві на неповторне вираження своєї особистості, у праві на самовизначення у самопізнанні і самостворенні. “Перед читачем, – писав В. А. Роменець, – унікальна праця: людина постає в ній у всебічності своєї природи: тіла й душі, душі і духа, в своєму індивідуальному розвитку, що відображає історичний рух людства” [200, с. 261]. Педагогіка, за К. Д. Ушинським, як вищий синтез науки і мистецтва, прагне задовольнити найвеличнішу потребу людини й людства – потяг до вдосконалення в самій людській природі – тіла-душі-духа.

Подаючи величезний матеріал своєї педагогічної антропології, К. Ушинський обережно і поступово будує саму систему викладу. Спочатку описуються фізіологічні явища, потрібні для розуміння психічних, далі – психофізичні (психічні) й нарешті, духовні [235, с. 53]. Ця старовинна аристотельсько-авіценнівська структура капітальної праці К. Ушинського вступить, мабуть, і в XXI ст., зазначав В. А. Роменець [200, с. 264].

У ноологічній за своєю сутністю і спрямуванням капітальної праці Ушинського послідовно розкриваються: 1) психофізичні і психологічні процеси усвідомлення людини, починаюч з простих вихідних почуттів і завершуючи складними розумовими процесами; 2) почуття сердечні і розумові; після роз’яснення природи бажань і волі К. Д. Ушинський вводить структуру **духовних особливостей** людини й цим завершує індивідуальну антропологію; 3) духовні особливості людини, що виражають потяг її до Істини-Блага-Краси [200, с. 264].

Педагогічну антропологію К. Д. Ушинського пронизують християнські мотиви. Релігійні почуття і переживання К. Ушинський мислить як

---

притаманні кожній душі, вони показують її психологічні основи потягу до Бога, зазначає В. А. Роменць [200, с. 268]. “Те, що феномологічно постає в теорії Ушинського як результат досліджень, є зрештою, головною засадою розвитку, формування й виховання людської духовності. Релігійність – не зовнішній компонент психологічної теорії Ушинського, вона пронизує наскрізь міркування цього видатного психолога-мислителя й показує як незмірно далекого від позитивістських пошуків його епохи. Психологія (як і педагогіка – слід додати, – В.О.) втрачала у своїй духовності рівно стільки, скільки вона втрачала релігію як предмет свого дослідження” [200, с. 268].

Розглядаючи *педагогіку* як науку і мистецтво, слід зазначити, що як наука так і мистецтво має свої теорії. “Будь-яка практична діяльність, – зазначав К. Д. Ушинський у передмові до своєї “Педагогічної антропології”, – що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі **духовні** потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключні риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні *педагогіка* буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини і людства – їхнє прагнення до вдосконалення у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мраморі, але до вдосконалення самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина” [237, с. 22]. Мистецтво прагне творити те, чого ще немає, і перед ним у майбутньому майорить мета та ідеал його творчості. Теорія, зауважує К. Д. Ушинський, може бути однобічною, і ця однобічність їй навіть буває дуже корисна, освітлюючи особливо той бік предмета, який інші залишили в тіні; але практика повинна бути по можливості всебічною. Звідси впливав важливий методологічний імператив педагогічної антропології Ушинського: “Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також в усіх відношеннях. У такому разі, зауважать нам, педагогів ще немає, і не скоро вони будуть. Це дуже можливо: а проте твердження наше справедливе” [237, с. 28].

Педагогіка як мистецтво є найскладнішим й найнеобхіднішим з усіх мистецтв. Але мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібностей й нахилу, і як

мистецтво ж, воно прагне до ідеала, якого намагаються досягти і який цілком недосяжний: до ідеала довершеної людини [237, с. 34]. Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її великими **духовними** вимогами.

Великий педагог і великий духовний Учитель К. Д. Ушинський наголошував, що вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті зі своєю совістю; у будь-якій віці, у всіх класах, у всіх становищах, в радощах і горі, в приниженні й у величі, в розквіті сил і в недузі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово **людської** втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тільки тоді буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу – а ці засоби величезні! [237, с. 36].

Подальші ноологічні мотиви педагогічної антропології К. Д. Ушинського докладно й ґрунтовно досліджувалися у працях С. Л. Франка, В. В. Зеньковського, Г. І. Ващенко, Г. П. Васяновича та ін.

#### § 4.2. Основоположна ідея педагогічної антропології

Педагогічно-антропологічне пізнання передбачає особистостіне ставлення до предмету дослідження, до реалізації доленосної особистостіно-орієнтованої системи виховання-освіти-навчання. Ця особистісна самоактуалізація і самореалізація є, по-перше, свобідно-вольовою, творчо-вольовою, смисло-творчою і не провокується жодною примусовістю; по-друге, виховання-освіта-навчання передбачає істотну зміну людини як суб'єкта і носія фундаментальних ноологічних здатностей: **уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії**. Педагогічна антропологія формулює свої навчально-освітньо-виховні імперативи, стверджуючи, що виховання дітей, підлітків, юнаків спрямовується на суб'єкт-суб'єктне формування у них духовності, самостійності, відповідальності, духовно-розумної принциповості і почуття власної гідності (зокрема, національної), творчої активності, аналітичного та синтетичного мислення тощо.

---

У християнській антропології і ноології постають глибинні проблеми і таємниці людини, з усіма драмами і трагедіями. Людина у цьому розумінні є істотою трагічною, непристосованою до світу, в якому вона живе. У людині є трагічний конфлікт не лише зі світом і природою, але й із самою собою. Людина є людиною як носій духа, як духовна істота. Дух проявляється в особистості, котра переборює себе і світ. Людина живе у вічному протесті проти дійсності, людина є істотою амбівалентною, а відтак роздвоєною і ослабленою.

Педагогічна антропологія взаєдичується християнсько-філософською антропологією, яка виходить із якісного виокремлення людини із природи, із розуміння людини як образу і подоби Божої.

Якщо людина створена за образом і подобою Божою, то потрібно лише уважніше придивитися до початків нашого духовного розвитку і пізнання, які надають нам психологія і ноологія дитинства, отрочтва та юності. Уже в дитячому віці починається роздвоєння (поляризація) цілісної духовності людини на темну і світлу складови ноосфери. Духовне начало в людині не є безособовим. Воно є особистістним (персоналістичним). Людина як дух–душа–тіло вкорінена в природне космічне буття, в структуру Божої Світобудови. Окрім цього, ми живемо у світі гріхопадіння, який перебуває у стані зла. А тому проблема добра і зла є не лише богословською чи філософською проблемою, й істотною мірою **педагогічною**. Адже саме педагоги щоденно мають справу з проявами добра і зла, навчаючи та виховуючи молодь.

У навчанні–освіті–вихованні людини здійснюється найбільш повний розвиток усіх її тілесних, душевних і духовних здатностей і сил. Педагогіка є **атрибутивно** антропологічною наукою, особливою наукою та особливим мистецтвом (завжди творчо-вольовим і смисло-творчим) про становлення і розвиток людини. **Основоположною ідеєю педагогічної антропології**, що розгортається у нашому дослідженні, приймається християнське розуміння людини як образу і подоби Божої, людини як триєдиної істоти – духа–душі–тіла.

Вивчення людини, знайомство із принциповими концепціями антропології (людинознавства) взагалі і філософської антропології, зокрема, є вкрай необхідним для кожного педагога, для розвитку педагогічної науки. Про таку велику необхідність антропологічних знань яскраво писав В. О. Сухомлинський: “Дивно і незрозуміло, чому в час самоу-

твердження особистості школа не дає людині ніяких знань про неї, про людину, зокрема про те специфічне, що підносить людину над світом живого: про людську психіку, мислення й свідомість, про емоційну, естетичну, вольову і творчу сферу духовного життя” [226, с. 377].

Виховання-освіта-навчання людини (навчально-виховний процес) спрямовується на становлення та розвиток особистості. У теоріях розвитку людини, зокрема психічного, є одна велика спокуса, – зазначає М. В. Савчин, – виокремити який-небудь один з аспектів розвитку і перетворити його в головну доміную, показник чи детермінанту розвитку. Таку роль у різних теоріях розвитку відігравала культура, провідна діяльність, Я-образ, інтелект тощо. “У сучасній психології ще не склалося цілісного уявлення про людину, де б інтегрувалися духовний, соціально-психологічний і тілесний її організми” [208, с. 25]. Такі уявлення систематизовані у християнсько-філософській ноології – філософії духа і духовного пізнання [168], концептуалізовані у філософсько-педагогічній ноології [153; 171] і науково-методологічно реалізуються у контексті ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій.

Педагогічна антропологія спрямовується на з’ясування становлення і розвитку тілесно-душевних сил і здібностей дитини, підлітка, юнака. У відповідності із триединою сутністю людини як тіла-душі-духа здійснюється розвиток особистості шляхом творчо-вольового і смисло-творчого рефлексивного усвідомлення самої себе. Особистість не визначається лише окремими та ізольованими тілесно-душевними чи душевно-духовними функціями. Особистісний синтез – це винятково людська активність, ноологічна самоактуалізація і самореалізація – духовно-розумна, морально-духовна та духовно-естетична.

“У вітчизняній психології тривалий час було накладено табу на проблему духовності, сама духовність не розглядалася як один з показників розвитку людини” [208, с. 41-42]. Але не дивлячись на це горезвісне “табу”, навчально-виховна система В. О. Сухомлинського, наприклад, була духовно-розумною, морально-духовною і духовно-естетичною системою становлення та розвитку дітей усіх вікових категорій.

Сучасна психологія і ноологія виявляють основоположні закономірності розвитку особистості, становлення її характеру на різних вікових етапах онтогенезу. Дослідження глибинної природи людського знання і

---

пізнання виводить нас за межі психологічного і абстрактно-гносеологічного рівня. Тут ми входимо в метапсихологічний ноологічний (духовно-пізнавальний і духовно-розумний) контекст пізнання-буття, любові до буття, буттєвої радості, входимо в нову ієрархію вартостей. Це зобов'язує нас до постійного вдосконалення виховання-освіти-навчання, до розвитку тілесно-душевно-духовної структури людини.

Педагогічно-антропологічне пізнання передбачає особистістє ставлення до предмету дослідження, до реалізації доленосної особистісної системи виховання-освіти-навчання. Ця особистістєсна самоактуалізація і самореалізація є, по-перше, свобідно-волійною, творчо-вольовою, смисло-творчою і не провокується жодною примусовістю; по-друге, виховання-освіта-навчання передбачає істотну переміну людини як суб'єкта і носія уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії. Педагогічна антропологія формулює свої навчально-освітньо-виховні імперативи, стверджуючи, що виховання дітей, підлітків, юнаків спрямовується на суб'єкт-суб'єктне формування у них духовності, самостійності, відповідальності, духовно-розумної принциповості і почуття власної гідності (зокрема, національної), творчої активності, аналітичного та синтетичного мислення тощо.

Проблематика педагогічної антропології певною мірою перетинається із проблематикою *педагогічної психології* (ПП), систематична розбудова якої розпочалася з другої половини ХІХ століття. Завданням ПП є вивчення психологічних проблем навчання і виховання. Ця теорія досліджує психологічні питання цілеспрямованого формування пізнавальної активності і діяльності людини та суспільно значущих якостей особистості учнів; визначає можливості й умови, що забезпечують розвивальний ефект навчання з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учнів та ін.

У більшості своїй існуючі психолого-педагогічні концепції страждають натуралізмом. Тому що при всьому багатстві їх творчих пошуків і здобутків вони не враховують ноологічного виміру людини. Тут працює ідея "автономії" педагогіки, її незалежності від духовних переконань. "Однак, – наголошував В. В. Зеньковський, – необхідно звільнитися від педагогічного натуралізму не тільки у розумінні шляхів і засобів виховання, а й у формулюванні його цілей. Неможливо всю систему виховання визначати лише тим, щоб допомогти дітям пройти шлях життя у



міцності і силі, у добрі і творчості: ми зобов'язані готувати дітей і до земного, і до вічного життя” [72, с. 149].

Ноологічні виміри життя невід'ємні від смислу і призначення людини. Земне і небесне, тимчасове і вічне перетинаються в людині і в усій історії людства. Цим визначається ноологічна основа виховання в цілому. Тут у всій своїй всеохопності ставиться питання про співвідношення натурального (природного) і надприродного в людині. Цим визначається важливе завдання не лише психологічного а й ноологічного розвитку людини на таких засадах, які надає нам християнська антропологія і ноологія.

У світлі християнської антропології природа людини постає інакше, ніж у натуралістичному (матеріалістичному) її розумінні. І хоча кращі представники науки про людину і визнають духовну складову як основу її ества, але на сьогоднішній день ми не маємо належним чином розробленої педагогіки духовності. Духовне начало організує всю сутність людського ества, є джерелом особистості людини, її ноосферою. Всі ці питання можна правильно окреслити і зрозуміти лише розглядаючи людину як образ і подобу Божу. Образ Божий в людині дало їй начало особистості, якого немає у тваринному світі.

У відповідності до юдео-християнської традиції ми розглядаємо людину як триєдину істоту – дух-душа-тіло. Людина належить одночасно двом світам: природному і надприродному, земному і небесному. Надприродна сутність людини маніфестується її **духом**. Людині притаманні ноологічні (духовно-пізнавальні, духовно-розумні) здатності, котрі охоплюються тріадою раціональності-етичності-естетичності. Без цих засад немає людини як особистості. Бути людиною – це означає бути духовно-розумною, морально-духовною та духовно-естетичною істотою.

Виходячи із християнського розуміння особистості людини як безумовно цінного, самоцінного автономного суб'єкта, здатного за своєю свобідною вірою-совістю-волею наближатися до небесного, боголюдського ества, ми можемо констатувати імператив трансценденції людини – постійного виходу за свої природні і соціальні зумовленості. У рамках філософсько-педагогічної ноології цей імператив трансформується у культурно-освітній імператив виховання і навчання: “від людини розумної до людини духовної”. А тому справжнім шляхом для люди-

---

ни може бути лише шлях постійного духовно-вольового зусилля самоактуалізації і самореалізації себе як богоподібної істоти. Тобто ціллю, смыслом людського існування-екзистенції-трансценденції, людського земного життя-пізнання є прагнення до тої досконалості, про яку Спаситель говорить нам: “Отож, будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний” (Матвія. 5:48).

Ступінь усвідомлення людиною необхідності свого духовно-розумного, морально-духовного та естетично-духовного самовдосконалення і дотримання відповідних ноологічних норм та ідеалів свідчить про рівень її духовного розвитку. Через ноологічні зусилля самоактуалізації, самореалізації і самотрансценденції люди відрізняються між собою у неймовірно широкому спектрі своєї духовності, свого напруження імпресії-експресії-рефлексії – від елементарного рівня бути просто порядною людиною до рівня богонатхненних містиків і святих усіх народів та епох людства. Тому що одна людина здійснює маленькі зусилля, інша більші, третя максимально можливі та ін. А тому високого рівня духовного розвитку досягають лише окремі особистості. Переважаюча більшість людей нерівномірно розподіляється між верхньою і нижньою межею цивілізованого варварства, цивілізованого рабства, живучи в тенетах нашого світу гріхопадіння. “Бо, – говорить нам Господь – тісні ті ворота, і вузька та дорога, що веде до життя, – і мало таких, що знаходять її” (Матвія, 7:14).

Не вдаючись у глибокі проблеми наявності *зла* у світі, звернемо увагу на те, що в людській духовності потрібно розрізнити темний і світлий полюси. Фундаментальна тріада людської духовної сутності – “сором-жалість-благоговіння”, відкрита і яскраво описана великим християнським філософом В. С. Соловйовим, свідчить (своєю чергою) про поляризацію духовності людини. У ноології згадана вище тріада модифікується у тріаду “провина-розкаювання-благоговіння”. Ця тріада вказує на полярність спектра ноосфери людини, на можливість спрямованості людини як до гріха і зла, так і до святості, до небесного у своєму розкаюванні і благоговінні.

Духовне життя людини глибоко пов’язано з нашою земною дійсністю. Це життя реалізується у світі гріхопадіння, у світі роздвоєному на полюси гріха і святості, добра і зла. Людина, будучи тілесно-душевно-духовною істотою, пов’язана із створеним світом, і водночас може

бути **духовно** вільною від нього. А тим більше від осередків (світів) зла і гріха. Інакше не треба було б говорити про вузькі стежки, якими людина має йти до Царства Небесного. У своїй свободі, своєю волею людина має можливість і здатність протиставляти себе Богові, маніфестуючи тим самим притаманну створеному духові безмежність і богоподібність. Але в своєму ж тісному зв'язку із земною реальністю наш дух виявляє свою обмеженість. Тому що духовне життя нам не тільки дано, але й задано. Ми маємо унікальну можливість духовної самоактуалізації і самореалізації. Правда, всі ці “само”, тим не менше, можуть бути реалізовані лише при свідомому прийнятті Христового Одкровення про життя роду людського на Землі. При цьому людина вибирає свою долю, бере свій хрест і має йти – йти шляхом святості і спасіння.

“Зрозуміти свій хрест, углядіти внутрішню тему життя, зрозуміти, як вона може втілитися в даних умовах мого існування, пов'язати її із загальними моральними і релігійними початками, – все це так важко і вимагає справжньої прозорливості”, – зазначав В. В. Зеньковський [72, с. 53]. Не можна розуміти подоби Божу в людині як ті чи інші структурні душевно-духовні фактори й особистості, або ті чи інші сили-енергії. Нам необхідно прагнути до розкриття в собі образу і подоби Божої. Але трудність полягає, зокрема, у нашій внутрішній “невлаштованості”, що пов'язана із генетичною і архетипною спадкоємністю, з архетипами підсвідомості. Ми маємо численні зрушення і відхилення в тілесно-душевно-духовних структурах нашого життя; всі ці фактори описуються фундаментальною категорією **гріха**. Ця вкоріненість гріха в нашій ноосфері і створює головну трудність і заплутаність життя, життя-пізнання і розвитку людини. Можна відійти від людей, від культури, від марноти світу цього. Але не можна так просто позбутися того, що лежить у глибинах нашого людського ества, у глибинах нашої ноосфери. Ця ситуація висовує велику проблематику педагогічної антропології.

К. Юнг стверджував, що він відкрив архетипи колективного несвідомого людини ще в 1918 р. Неособистісні феномени психосоматики людини проявляються у снах у формі міфологічних сюжетів. Їх можна виявити у казках і легендах народів усього світу. “Я назвав міфологічні мотиви архетипами, – писав К. Юнг, – бо вони являють собою стани або форми, в яких переживаються такі колективні феномени... Спостережу-

---

вані мною архетипи виражають первісні інстинкти, насильство та жорстокість” [253, с. 56].

Концепція архетипів, розроблювана в аналітичній психології К. Юнга, добре відома. Первісні уявлення, або універсальні форми думки, які, як вважав К. Юнг, є цеглинами, що складають несвідоме. Архетипи колективного несвідомого – це пам’ять поколінь, яка сформулювалася тоді, коли наші предки тривалий час переживали схожі події. Тепер ці архетипи колективного несвідомого недоступні безпосередньому спостереженню, а лише символічно виявляються у міфах, сновидіннях, продуктах творчості [241, с. 25]. К. Юнг особливо підкреслював, що колективне архетипне несвідоме не зобов’язане своїм існуванням особистому досвіду, а отже, і не є персональним здобутком людини. Із концепції архетипів випливає, що окрім нашої безпосередньої свідомості, яка має особистісну природу, існує друга психічна система, що має колективну, універсальну, безособистісну природу, ідентичну у всіх індивідуумах. Це колективне несвідоме не розвивається індивідуально, а успадковується. Архетипи лише вторинним чином стають усвідомлюваними і надають певну форму змісту індивідуальної психіки людини [4, с. 72].

Розрізняючи психологію і ноологію, ми можемо розділити архетипи колективного несвідомого на два роди: психологічні і ноологічні. Під психологічними будемо розуміти ті архетипні уявлення і прояви, які описані в аналітичній психології К. Юнга та його послідовників. Ноологічні архетипи проявляються там, де кожна людина в глибинах свого безсмертного духа інтуїтивно відчуває своє неземне, небесне походження; відчуває себе істотою не тільки земною, а й небесною – відчуває своє божественне синівство. Якщо психологічні архетипи – це сфера **підсвідомого** людини, то ноологічні – сфера **надсвідомого**, сфера творчих святих поривань, надсвідоме інтуїтивне, а не інстинктивне відчуття своєї боголюдської природи. Це відчуття тої небесної божественності, яка не була остаточно втрачена нашими прародителями у великій драмі їх гріхопадіння.

Найяскравішим виявленням архетипу божественності є хвала Діви Марії Господеві: “Величає душа моя Господа, і радіє мій дух у Бозі, Спасі моїм” (Луки, 1: 46-47). Хвала Діви Марії виражається її вірою, її благоговінням, її радістю – радістю від того, що вона не є сиротою у цьому

світі, що вона має свого Небесного Отця-Господа. Отже, на відміну від психологічних архетипів “насильства і жорстокості”, що йдуть як наслідок гріхопадіння Адама і Єви, релігія і філософія протягом століть відкривала і описувала ноологічні архетипи колективного надсвідомого, тієї нашої святої пам’яті поколінь, яка не дозволяє людям остаточно втратити у собі образ і подобу Божу.

Ноологічна тріада **“підсвідомість-свідомість-надсвідомість”** повертає нашу увагу до двох архетипів когнітивних образів: підсвідомого, філогенетичного земного образу людини (психологічного, тілесно-душевного) образу і надсвідомого, ідеального взірця людської природи – ангельського архетипу людини, її вищого, надприродного Я. Це – ідеальний взірець людської природи – її ангельський архетип. Повернення до надсвідомого ангельського архетипа визволяє людину від її природної, земної кармічності, визволяє від біологічних і тілесно-душевних детермінізмів. Таке визволення стає тріумфом боголюдського закону Життя над законами видової і біологічної долі, приреченості, біологічної скінченності.

Дух людини не є епіфеноменом біохімічних процесів мозку, як про це стверджує атеїстично-матеріалістична філософія і психологія. Зв’язок духа-душі-тіла, зв’язок і зумовленість психіки з головним мозком людини в жодному сенсі не доводить епіфеноменальність психіки і духа, їх вторинності, каузальної залежності від біохімічних процесів нашої тілесної структури. Душевно-духовні, ноологічні прояви і діяння духа людини свідчать про відносність простору і часу, свідчать про позапросторовість і позачасовість людського духа. А це означає, що душевно-духовний феномен людини маніфестує космічну універсальність духовності, свідчить про духовні світи.

#### § 4.3. «Підсвідомість-свідомість-надсвідомість» і «любов-радість-надія» людини у контексті педагогічної антропології

У контексті ноологічної педагогічної антропології є можливість з’ясувати підстави аналітичної психології і з’ясувати її основоположні поняття і принципи. Тріада **“підсвідомість-свідомість-надсвідомість”**, що аналізується у взаємозв’язку із іншими ноологічними категоріальними структурами, дозволяє, у відповідності з християнською антропологією ввести два ноологічні архетипи людини: архетип темної

---

тілесно-душевної підсвідомої сутності людини (підсвідомого філогенетичного земного тілесно-душевного образу людини) і надсвідомого, ангельського архетипа людини. Дійсно, для християнського розуміння, християнської ноології наявність ідеального особистісного взірця (ангельського архетипа) в кожній людині не викликає сумнівів. Так, священник-психолог Б. В. Ничипоров однозначно стверджує: “У кожній людині є ідеальний образ себе самої – це образ, навіть нерідко реальне видіння себе святим. Ми бачимо, розрізняємо в собі святиню душі. Саме з нею треба прийти до Бога” [133, с. 77]. Отже, кожна людина має підсвідомий філогенетичний земний тілесно-душевний архетипний образ Першого Адама і надсвідомий, онтогенетичний небесний душевно-духовний архетипний образ Другого Адама – Ісуса Христа – Сина Людського і Сина Божого.

У філософсько-психологічному, а радше в ноологічному контексті, нам необхідно досліджувати як перший, так і другий архетипні образи людини. Володіння людиною своїми тілесно-душевною і душевно-духовною сферами складає велике мистецтво життя-пізнання. Людина може піддаватися владі першого, тілесно-душевного Адамового рівня, падати з висоти свого духовного рівня, рівня Христового, рівня людини духовної, людини народженої з висоти, відродженої Духом Святим у Христі Ісусі. Євангелія вчить нас тому, що є люди плотські, тілесні, є люди душевні і є духовні. У посланні Якова чітко розмежовується земна, тваринна, диявольська мудрість і мудрість небесна: “Хто мудрий і досвідчений між вами? Нехай покаже гарною поведінкою свої діла в розумній лагідності. Коли ж у вашім серці гірка заздрість та чвари, то не хваліться і не говоріть неправди проти правди. Це не та мудрість, що сходить згори, а земна, тваринна, диявольська; бо де заздрість та чвари, там і безлад і все що тільки є лихого. А мудрість, що походить згори, найперше чиста, потім мирна, поблажлива, примирлива, милосердя та добрих плодів повна, безстороння, нелицемірна. Плід праведності сіється у мирі тим, хто мир чинить” (Якова, 3: 13-18).

Як уже зазначалося, основоположною категоріальною структурою педагогіки як науки і мистецтва є тріада виховання-освіта-навчання. Ця тріада як філософсько-педагогічна категорія відноситься до тріад гармонійного типу, в якій середній член “освіта” є міровизначенням, золотою серединою “виховання” і “навчання”. З іншого боку, виховання та

кож передбачає навчання, а навчання – виховання. Усі три члени тріади гармонійно пов'язані між собою. Усі три складові одночасно реалізуються з тим чи іншим успіхом у навчально-виховному процесі. Недіалектичне роз'єднання, відокремлення однієї складової від інших викликає категоричне заперечення. Таке спрощення проблематики виховання-освіти-навчання, хоча і ґрунтується на засадах “здорового глузду” не витримує теоретико-методологічної критики. Більше того, як зазначає В. С. Возняк, навіть цілісність виховання суто формально розпалася на всілякі “напрями” [46, с. 203–204].

Знову і знову сучасна світова і вітчизняна філософська і педагогічна думка б'є на сполох: “без культу духовності людство загине” [77, с. 128]. “Що таке духовність? – Запитують наші сучасники і відповідають: Це – спосіб розбудови особистості, це, образно кажучи, зустріч із самим собою – своєю душею, внутрішнім “Я”. Це – вихід до ціннісних інстанцій формування, конструювання особистості та її менталітету. Це провідний чинник смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами. Це – буття, осяяне *духом*” [77, с. 128].

Сучасна педагогічна антропологія має бути принципово ноологічною, тобто такою, що в робочому порядку тематизує, концептуалізує і формалізує духовно-розумне, морально-духовне та духовно-естетичне єство людини як образу і подоби Божої. Ноологічна цілісність, єдність і спорідненість раціональності (уяви-інтуїції-розуму), етичності (віри-совісті-волі) та естетичності (любові-радості-надії) дозволяє нам осмислити образи духовно-культурного життя і пізнання, все те, що постає перед людиною в її унікальній онтологічній, аксіологічій та епістемологічній єдності. Для людської особистості не існує буття, можливого або дійсного, інакшого від того, що приймається нею. Прийняття буття – створеного і нествореного – є ноологічно атрибутивним актом людини, є водночас для кожної людини благом, дарованим їй Богом-Творцем. Створений дух, зокрема людський, приймає своє буття і буття Всесвіту, а також Боже Буття як найвеличніше і вічне *благо*. Після цього ціннісно-смилова сутність буття на віки-вічні залишається для людського духа безсумніною.

Людина як істота, що створена Богом на Його образ і подобу, приховує в собі відблиск Абсолютного Божественного Єства – Творчої Божої Волі і Творчого божого Розуму та Уяви. А тому людина прагне до вічної

---

творчості, до вічної співпраці з Богом-Творцем. Потенційні творчі можливості людини проявляються в найрізноманітніших напрямках. Але в більшості випадків ці можливості не реалізуються, що призводить до великих страждань, до драматичної і трагічної долі тієї чи іншої людини. У духовній глибині своїй людина іманентна Богові і трансцендентна світові (М. О. Бердяєв). Матеріальний енерго-інформаційний Всесвіт, Божа Світобудова є домівкою, оселею міриад духовних істот різних рівнів та ієрархії, тих духовних істот, котрі є дітьми – творіннями Божими. Врешті-решт Всесвіт конститується телеологічно за Промислом Божим як сфера проживання, як арена творчості дітей Божих.

Сучасний німецький вчений Б. Фільберт намагається схопити єдиним всеосяжним поглядом релігію, філософію і науку. Питання людини, її становище в Космосі залишається центральним питанням філбертівського християнського універсалізму. “Що таке дух, що таке душа? Точніше: що таке дух і душа звичайної людини? Яка різниця між духом і душею, та чи вона взагалі є? Ці питання глибоко хвилювали людей всіх народів у всі часи. Відповідь на них фундаментально впливає на людське суспільство і на все життя” [240, с. 185]. І цілком слушно Б. Фільберт стверджує, що “теологія – поки вона не спирається безумовно на Слово Боже, та філософія значною мірою приречені на сліпий політ, який мусять орієнтуватись фіктивними людськими аксіомами та припущеннями; особливо самим логічним апаратом, ... системою логічного мислення, яка сама є лише людськими, апробованими на оточенні фікціями” [240, с. 124].

Отже, мова йде про те, що одного лише раціонального осягнення істин буття природи і духа, тобто осягнення лише засобами уяви-інтуїції-розуму, недостатньо. Ключовими духовно-пізнавальними здатностями виступають тут віра-совість-воля та любов-радість-надія. Кожна із ноологічних здатностей (ноологічних категорій) потребує фундаментального монографічного дослідження. Як зазначалося вище ці ноологічні категорії принципово (фундаментально) задіяні в навчально-виховній системі В. О. Сухомлинського, який незалежно від А. Маслоу, розглядав, наприклад, радість і любов як такі, що обумовлені дефіцитом (Д-любов, Д-радість), тобто любов і радість як прості задоволення і любов та радість, що обумовлені Буттям (Б-любов, Б-радість).

Що являє собою, наприклад, Д-любов? Потреба в такій любові вини-



кає через дефіцит (через нестачу, відсутність чого-небудь). Ця діра, яку треба залатати, пустота, що має бути заповненою. Якщо ця необхідна для здоров'я потреба не задовольняється, то в результаті виникає серйозна патологія. Таку “жадобу любові” А. Маслоу називає хворобою, що породжена дефіцитом і вона є подібною до авітамінозу або нестачі солі в організмі. Здоровому індивіду, котрий не страждає від дефіциту, така Д-любов потрібна в маленьких дозах. Отже, Д-любов є корисною і егоїстичною, а тому майже повністю зводиться до ліквідації дефіциту [124, с. 68-69].

Інший тип любові євангельської – любов до буття, любов до Бога, любов до людей. Цей тип ноологічної любові можна охарактеризувати такими морально-духовними та духовно-естетичними ознаками:

- 1) Людська особистість *радується* наявності Б-любові і повноцінно реалізує її. Така любов вільна від егоїстичних почувань і несе в собі, радше увагу, ніж претензії. Така любов не може спричинити якого б то не було засмучення і практично завжди супроводжується радістю і надією.
- 2) Ця євангельська любов не знає пересичення. Вона збагачується з часом, пломеніє, а не затухає. Вона первісно покликана радувати. Ця любов, яка є матір'ю радості і надії. Ця любов є метою, а не засобом.
- 3) Пов'язані із євангельською любов'ю відчуття і переживання наповнюються етичним, естетичним і містичним змістом. Її сутність спрямовується у Вічне Божественне Тепер.
- 4) Євангельська (Б-любов) виявляє глибокі терапевтичні, психологічні і педагогічні (навчально-виховні, благодотворні) впливи на людську особистість. Це є саногенна любов, любов-радість, любов-надія, любов людини духовної.
- 5) Євангельська любов пов'язана із благоговінням – благоговінням перед Богом і божественним даром життя.
- 6) Євангельська любов позбавлена тривоги і ворожнечі. Ця любов органічно входить в ноологічну тріаду *естетичності* (любов-радість-надія).
- 7) Свята євангельська любов створює душевно-духовні можливості для найбільш адекватного і глибокого сприйняття життя та інших людей. Вона є духовно-пізнавальною, когнітивною. Відсутність такої любові засліплює розум людини, збіднюючи її духовно-пізнавальні

---

здатності і можливості. Ця любов є творчою. Спілкування людей між собою через євангельську любов-радість, любов-надію створює нову реальність (створить партнера, наголошує А. Маслоу). Для педагогічної антропології важливим є те, що людина (дитина чи учень), яка відчує нашу глибинну євангельську любов до себе (тут задіяна її (дитини) інтуїтивна надсвідомість), – одухотворюється, починає усвідомлювати, що вона є гідною любові. Це створює найнеобхідніші передумови для виховання-освіти-навчання людини, для подальшого її саморозвитку та самореалізації.

Принципові антропологічно-педагогічні принципи любові-радісті-надії практично відкриті і з'ясовані В. О. Сухомлинським в його ноологічній системі навчання-освіти-виховання. Тут ми знаходимо величні настанови і гімни любові-радісті, конкретні завдання і поради. Прочитуємо лише деякі із них: “Якщо маленька дитина по-справжньому любить матір і батька, вона прекрасний трудівник у навчанні. Ми переконуємо батьків: справжні плоди вашої любові до сина – це його любов до вас; душевно багатим стає ваш син тоді, коли він віддає вам свою любов. Справжня любов до людини – це велика, нелегка праця. **Труд любові** – основа людської відповідальності й людської повинності. Труд любові полягає в тому, що людина віддає сили своєї душі іншій людині й при цьому здобуває те, що стає для неї найдорожчим. Принести людині радість і в цьому знайти свою власну радість – ось у чому труд душі, праця любові. Ми зірко й прискіпливо вдивляємося в життя, у вчинки своїх вихованців, задумуючись над дуже важливою проблемою виховання колективізму: чи навчився ти **бажати** приносити **радість** людям? Чи вмієш ти працювати, керуючись цим бажанням? Ми вчимо того, **як** бажати і що робити, щоб приносити **радість** рідним, близьким, товаришам. У житті – тисячі обставин, коли дитина, одухотворена нашими повчаннями, відчуває: ось тут – труд любові” [224, с. 158].

Педагогічна антропологія вивчає людину як суб'єкта виховання-освіти-навчання. Досягнення антропологічної науки мають цікавити педагогів з погляду можливостей становлення і розвитку людської особистості в її навчально-виховному і культурно-освітньому вимірах. Різноманітні концепції й теорії особистості безпосередньо зумовлюються тією чи іншою антропологією, точніше її основоположними

ідеями і принципами. Але складні питання біологічної еволюції на Землі і антропогенезу не є предметом нашого дослідження. Ми не приймаємо горезвісних ідей про походження людини від мавпи, про відсутність Творця Всесвіту, про те, що людина це всього лише мисляча тварина і таке інше. Нас цікавить сутність і структура людини як образу і подоби Божої.

Сучасний дослідник біологічної еволюції, походження і призначення людини Е. Уайльдер-Сміт зазначає: “Біологія багато чому навчає нас у цих питаннях. У ній говориться, що так само як Бог є Трійцею, так трійчною є і людина (хоч й зовсім в іншому виді); але трійчність виражає її образ Божий. І хоча людина як істота, що впала з висоти, часто більш схожа на диявола, ніж на когось іншого, основна структура людини складається із трьох частин: тіла, душі і духа; і вона залишається незмінною, не дивлячись на гріхопадіння. І хоча людина і впала, її основна структура продовжує залишатися такою ж, яку дав їй Бог при створенні” [232, с. 224]. Це не означає, однак, що ми добре розуміємо, яким чином дух, душа і тіло поєднуються між собою. Але ми знаємо і розуміємо християнську концепцію людини як втіленого духа.

Для педагогічної антропології і психології є важливими принципові аспекти християнської антропології про людську особистість, про її **динаміку**, про становлення, розвиток і поведінку людини як духа-душі-тіла. Вся педагогіка спрямовується на культурно-освітнє і професійне формування особистості. Особистість не є статичною. Особистість – це динамічна організація з постійними змінами і розвитком. Зміни, трансформації фізичних, фізіологічних, психосоматичних та душевно-духовних **станів** людини є основними факторами розвитку особистості. Є багато теорій, концепцій особистості, її становлення і розвитку, до того ж кожна з них передбачає певну антропологію.

У психологічних концепціях Карла Роджерса, Абрахама Маслоу та ін. представників гуманістичної психології становлення та розвиток особистості, власного “Я”, зокрема Я-концепції відбувається (реалізується) в атмосфері свободи і сердечності (в атмосфері визволення). Тут відбувається перехід людини від залежності до самостійності. Людська особа під впливом доброзичливого ставлення до себе з боку оточення набуває самоповаги, навчається самостійно робити оцінки й відкриває в собі щораз нові і нові можливості для розвитку [193, с. 181]. Не зайвим, ма-

---

буть, буде наголосити, що все це є в навчально-виховній системі В. О. Сухомлинського.

К. Роджерс і А. Маслоу не вважають, що дитина приходить на світ як несформований витвір і лише після народження починає формуватися завдяки середовищу. “Вона вже від самого початку володіє певними властивостями, а також і своїм неповторним способом сприйняття світу, тобто так званою внутрішньою системою відношення, в яку ніхто інший окрім неї самої не може проникнути. Це означає, що вся шкала відчуттів, спостережень, визначень і пам’яті завжди залишатиметься для інших людей певною таємницею. Тому існує відмінність між так званим об’єктивним світом, що існує незалежно від особи, та світом суб’єктивним, тобто таким, яким вона його сприймає” [193, с. 181].

Усі душевно-духовні можливості людини концентруються довкола найважливішої потенції і проблеми самоактуалізації – творчо-вольової і смисло-творчої настанови, тенденції до навчання, до розвитку, спрямованості на певні цілі. Людина як дух-душа-тіло прагне не лише до тілесно-душевного розвитку, а й унаслідок навчання і виховання – до душевно-духовного та професійного становлення та розвитку. Враховуючи той факт, що людина на ранніх стадіях свого дитячого і молодого життя істотно залежить від середовища (насамперед сім’ї і школи) можна сформулювати тезу про те, що її розвиток в системі виховання-освіта-навчання полягає у відході від **залежності** й переході до **незалежності**. Прагнення до самостійної активності і діяльності помітне уже в ранньому віці, коли дитина хоче власними силами здобувати навички і знання, збагачувати життєвий досвід.

У сім’ї і школі дитина починає себе усвідомлювати та оцінювати, починає виробляти поняття про своє власне Я. Сприймає себе як постать, що виокремлюється з оточення. Дитина починає чітко відчувати свою відмінність від інших, вирізняє власні почуття, думки, відчуття, прагнення. К.Роджерс називає цей процес відкриттям себе самого [193, с. 182]. Тут починає створюватися “Я-концепція”, Я-образ себе самого. На цей процес впливають усі події, що їх особа переживає і визнає важливими для себе. Загалом, можна стверджувати, що досвід себе самого є немовби сировиною для створення структури, відомої, як поняття Я [193, с. 182].

Усі ці мотиви педагогічної антропології ми знаходимо в системі

В. О. Сухомлинського. “Виховання людської особистості, – зазначав видатний психолог і педагог В. О. Сухомлинський, – це насамперед виховання почуття власної гідності. Дитинство і отрочество можна назвати **творенням доброго імені людини**, формування самосвідомості” [228, с. 246]. Почуття особистої гідності, честі, що є **духовним** стрижнем особистості, виховується завдяки тому, що людина бачить сама себе – свою майстерність, творчість – у наслідках своєї праці.

Для правильного душевно-духовного самозростання дитині (молодій людині) потрібна довіра й позитивне ставлення до власного Я. Така позиція щодо себе можлива лише тоді, коли особа зазнає такого ж ставлення від середовища. Іншими словами: людина не буде вірити в себе, якщо раніше хтось інший не повірить у неї. Це позитивне ставлення або довіру, К. Роджерс визначає термінами: **тепло, симпатія, прихильність**. Отже, мова йде про любов до особи такої, якою вона є, любов, яка відповідає богословському поняттю *agape* [193, с. 182]. Окрім позиції позитивного ставлення К. Роджерс, як бачимо, виділяє позицію безумовного ставлення, коли робиться акцент на **безумовній любові**. Під впливом прийняття любові оточуючих у дитини виникає потреба обрадувати своєю любов'ю інших, вона хоче сама любити. “Водночас із повагою, яку виявляють до дитини, у неї розвивається **позиція поваги стосовно себе самої** (самоповаги). Дитина навчається сприймати себе як цінність, як когось, хто заслуговує на любов і хто може любити сам” [193, с. 183].

#### § 4. 4. Педагогічна антропологія у контексті філософсько-педагогічної ноології

Розглядаючи ноологічні засади педагогічної антропології, нам необхідно нагадати, що людина є атрибутивно **релігійною** істотою. Тертуліан навіть стверджував, що людська душа від природи християнська, а К. Юнг описував природні релігійні функції людини. І це справедливо. Деякі вчені говорять про вроджені **релігійні інстинкти** людини. Я наголошую (в контексті християнсько-філософської ноології) на наявності **релігійної, містичної інтуїції** людини як духа-душі-тіла.

Видатний психолог нашого часу Віктор Франкл описав в книзі “Неусвідомлений Бог” так звану неусвідомлену релігійність і духовність людини. Витіснення або ж неактуалізованість цієї затаєної релігійності

---

і духовності призводить до різних забобонів і до ноогенних неврозів, про що йшлося вище. Основою цих неврозів є почуття беззмістовності життя, нудьга й панічний жах перед долею і смертю.

Для педагогічної антропології є принципово важливими такі ноологічні риси персональної релігійності (особистісної віросвідомості), як в плані вихователя, так і вихованця [193, с. 258-260]:

– **активність і заангажованість**, які походять від внутрішнього відчуття зв'язку з Богом, від розвиненої містичної духовної інтуїції від християнського відродження, від віри-совісті-волі. Цей зв'язок, своєю чергою, породжує зацікавлення богословськими і релігійними питаннями, викликає бажання духовного зростання;

– **почуття свободи й відповідальності**, тобто свідомою відкритістю для розумно-духовних, морально-духовних та духовно-естетичних цінностей, що їх надає християнське віровчення;

– **усвідомлення цілі свого буття**, свого життя-пізнання, тобто виявленням у складних життєвих обставинах якоїсь **мети** й поєднання її з християнськими настановами і принципами;

– **стабільність**, тобто стійкість основоположних християнсько-релігійних переконань, почуттів, мотивів і вчинків. Це допомагає особі протистояти негативному ставленні до неї й оберігає в стресових ситуаціях. Пережиті кризи не руйнують життя глибоко віруючої людини, а лише її збагачують. Тут перераховані лише деякі із рис релігійності людини. Більш детальне з'ясування основоположних понять і принципів ноологічної педагогічної антропології знаходимо у праці видатного вітчизняного філософа і педагога о. В. В. Зеньковського “Проблеми виховання у світлі християнської антропології” [72], де викладена автентична проблематика філософсько-педагогічної ноології, насамперед, основоположні ідеї та принципи **педагогічної антропології**.

Головна діяльність виховання-освіти-навчання відбувається в душевно-духовній сфері, тобто у сфері психологічних і ноологічних явищ, властивих тільки людині. Уява-інтуїція-розум, віра-совість-воля, любов-радість-надія – основоположні ноологічні здатності людини стають категоріальними структурами педагогічної антропології. Усі ці душевно-духовні здатності людини задіяні в оперативному, робочому порядку в навчально-виховних системах К. Д. Ушинського і В. В. Зеньковського. У ноологічному контексті важливим є розрізнення К. Д.

Ушинським психологічної (нервової) і ноологічної (духовної) пам'яті. Духовна пам'ять, за Ушинським, – це пам'ять ідей, а не уявлень: “незалежно від нервової пам'яті, душа, принаймні людська душа, повинна мати свою особливу пам'ять – пам'ять ідей, для яких вона відшукує у своїй нервовій пам'яті колишне їхнє вбрання: форми, барви, звуки, мускульні рухи. Хоч би як пояснювала фізіологія явища нервової пам'яті, вона ніколи не з'ясує явищ пам'яті **духовної**, пам'яті ідей, для яких ми іноді довго шукаємо їхнє тілесне вбрання” [237, с. 178-179]. Лише психологія ХХ ст. починає розкривати ці дивовижні сутності людини як триєдиної істоти – духа-душі-тіла.

К. Д. Ушинський сміливо розвивав концепцію **дуалізму** людської природи – тілесно-душевної і душевно-духовної, стверджуючи, що дуалізм – це не теорія, а безпосереднє почуття людини: одна з тих скель, об які б'ється людська свідомість, що прагне все привести до єдності, але яка досі лишається неподоланною. Для психолога прагнення свідомості до єдності і безпосереднє почуття дуалізму в людській природі, що виражається в акті уваги, згадування, уяви, розуму і волі, це лише **психічні** факти і більше нічого. Але, за К. Д. Ушинським, дуалістичний погляд на людину є єдино можливим і корисним для педагога, тому що він виходить з неосяжного життя, а не однобічних теорій науки [237, с. 434]. Можна зробити важливий висновок про те, що **педагогічна антропологія** К. Д. Ушинського є принципово **ноологічною**. Видатний духовний учитель К. Д. Ушинський категорично стверджує: “Монізм, як і віра в причинність, – основа науки; дуалізм, як і віра в особисту свободу людини, – основа будь-якої практичної діяльності, а, отже, і виховання” [237, с. 435].

Ноологічне розуміння особистості дозволяє визначити ціннісно-сміслову метрику людини як триєдиної істоти – духа-душі-тіла. Ця матрика в zasadничується тріадою “раціональність-етичність-естетичність”. Кожна із складових цієї тріади стосується як глибинного світу особистості та її різноманітних душевно-духовних процесів і станів, так і зовнішнього їх виявлення. Тобто ця метрика певним чином специфікує фундаментальну ноосферну тріаду “імпресія-рефлексія-експресія”. Ноосферне ядро (осереддя) особистості у своїй ціннісно-смісловій і творчо-вольовій асиметрії має фундаментальну властивість до поляризації, тобто може проявляти себе у якості як темної, так і світлої духо-

---

вності, духовності зі знаком “мінус” і зі знаком “плюс”. Людина є духовною істотою як у добрі, так і у злі, як в істинному знанні, так і в незнанні.

Педагогічні виміри християнської антропології не можуть не враховувати всю надзвичайну важливість, виняткову трудність проблеми зла і гріха в людині. І якщо є наше первісне прагнення до добра, то є також і первісне прагнення до зла і гріха. Із цієї духовної амбівалентності людини (її святості і гріховності) визначається велика проблема виховання-освіти-навчання. Джерело гріха – в духовній сфері нашій, тобто в нашій ноосфері. “Духовний корінь гріховності, – писав о. В. В. Зеньковський, – означає, особливо для *педагогіки*, справедливості вчення про примат духовності, бо спрямовує нашу увагу не на поведінку, навіть не на мотиви поведінки, а на ту духовну “тьму”, яка живе в людині. Є істотно важливим подолати ототожнення поняття *духовності і життя* у добрі, істотно важливо встановлення факту *світлої і темної* духовності. Аналіз цього найістотнішого явища є вкрай важливим для конкретних проблем, з якими ми всі маємо справу – як лікарі, священники, педагоги” [72, с. 77].

Отже, завданням ноологічної педагогічної антропології є усвідомлення і поєднання релігійно-духовних спрямувань із новим, глибоким і всебічним педагогічним мисленням. Християнсько-філософська ноологія не заперечує свободу педагогічної думки і практики, не заперечує неоцінюваного значення новітніх навчально-виховних систем. Але нам треба відкрито визнати реальні зв'язки педагогічної думки, педагогічних теорій і практик із величною системою християнсько-духовних цінностей.

Розвиток людської особистості є найістотнішим завданням виховання-освіти-навчання, але умови і цілі цього розвитку можна зрозуміти лише в системі цілісного християнсько-релігійного світогляду. “Педагогіка повинна бути вкорінена в цілісному світогляді, повинна освітлювати основні свої проблеми тими принципами, які дає їй антропологія, філософія і релігія” [72, с. 11].

Вище нами була обгрунтована правомірність і необхідність ноологічного категоріально-структурного синтезу педагогічної антропології, ідейний і постулативно-принциповий мінімум якої був також окреслений в загальних рисах. Основоположною ідеєю педагогічної антрополо-



гії є християнсько-антропологічна ідея людини як образу і подоби Божої, людини як триєдиної істоти – духа-душі-тіла. Людина як духовна істота характеризується тріадою тріад своїх фундаментальних здатностей – раціональності (уява-інтуїція-розум), етичності (віра-совість-воля) та естетичності (любов-радість-надія). На основі цих ноологічних категорій **конституюються** великі принципи виховання-освіти-навчання.

Наведемо окремі приклади цих принципів: **уява** – дає нам один із основних принципів **дидактики** – **принцип наочності** у навчанні, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями. На основі пасивної і активної уяви формуються чуттєві уявлення і поняття. Творча уява бере участь в духовному формуванні особистості. Активне життя людини починається в грі, – писав наш видатний психолог В. А. Роменець, – і саме в ній уява і фантазія створює новий світ, в якому дитина почуває себе повним господарем, і завдяки якому вона, граючись, одержує можливість **збагнути** найпростіші і найважливіші відношення в оточуючій їх дійсності. У дитинстві уява і фантазія “є переважаючою здатністю і силою душі, головним її діячем, першим посередником між **духом** дитини та існуючим ззовні її світом дійсності”, крім того уява і фантазія є “першою формою діяльності, за допомогою якої свідомість дитини переробляє засвоєний матеріал наочних уявлень і перетворює цей матеріал в її справжнє **духовне** надбання” [203, с. 111-112].

**Інтуїція:** дає нам приклад принципу **евристичності** навчання, при якому на основі навідних питань і прикладів учень самостійно здогадується, пізнає, осягає те чи інше питання. Більше того. Творча уява взаємодіє з творчою інтуїцією. На відміну від логічного мислення уява-інтуїція за одну якусь мить може відтворити сутність явища в його структурній цілісності, у сукупності його елементів і деталей, не втрачаючи жодного компонента з поля своєї уваги. Як свідчить досвід науки, мистецтва і філософії, творчі знахідки, відкриття часто приходять до людини зненацька, раптово, в найнесподіваніший для автора момент. Це особливо зближує **уяву** та **інтуїцію**. Це зближення охоплюється тріадою “уява-інтуїція-розум”. **Розум** як окрема духовно-пізнавальна здатність людини пов’язаний з цілою системою дидактичних принципів таких як: принцип науковості і системності навчання,

---

принцип свідомого засвоєння знань, принцип доступності і ґрунтовності навчання та ін.

**Воля-совість-віра:** Значну частину своєї “Педагогічної антропології” К. Д. Ушинський присвятив аналізу **волі**. “Що називаємо ми волею?” На це запитання ми так смо мало що можемо відповідати, як і на питання що таке свідомість або що таке почування? Кожен з нас відчуває в собі ці нерозкладувані більше факти психічного життя: але ніхто не може виразити цього почуття в словах, судженнях і умовиводах” [238, с. 223]. К. Д. Ушинський розглядав волю як владу душі над тілом. “Відмовляючись пояснити таємниче народження перших спроб появи влади душі над тілом, ми, проте, бачимо ясно, як ця влада, дана душі, а не набуте нею, так само дана, як і здатність почувати, формується потім поволі саме на основі досвіду” [238, с. 278]. У плідному триєдному поєднанні тіла-душі-духа К. Д. Ушинський розкриває характерні ознаки волі. Ніщо так не різноманітниться в людях, зазначав Ушинський, як задоволення душевного, вольового прагнення до діяльності. І це зрозуміло, бо тоді як зміст тілесних і духовних прагнень, хоч у загальних рисах, але вже даний нам, зміст душевного (вольового) прагнення до діяльності створюється самим життям і тому безмежно різноманітний, як саме життя людей.

Воля безпосередньо задіяна в навчанні і пізнанні. Воля виступає як бажання, а бажання перетворюються в рішення і переконання. Переконання підтримуються **вірою** і **совістю**. Процес вольового обдумування передує утворенню переконань і рішень. Формування ж переконання запобігає поверненню назад і каяттю. “Швидкість і досконалість процесу обдумування залежить, проте, не від самого ступеня організації душі, але й від багатьох інших причин: від вродженої швидкості процесу мислення, від сили волі, що розпоряджається цим процесом для даної мети; від наполегливості прагнення, з якого народжується бажання” [238, с. 290].

Так виражає К. Д. Ушинський дивовижну вольову семантику духа людини, ту семантику, яка не успадковується від батьків, тому що “спадкові передачі суто душевних надбань, спадковості знань, ідей, ідеалів, духовних прагнень, ми ніде не помічаємо. Усі душевні й духовні надбання людини передаються шляхом свідомості наступності, а не несвідомої спадковості” [238, с. 294]. Врешті-решт Ушинський доходить висновку,

що **воля** виявилася для нас первинним, нерозкладуваним більше актом **душі**, в якому душа виявляє свою таємничу владу над тілесним організмом [238, с. 378].

**Воля-совість-віра** є ноологічною пізнавальною тріадою людини як духовної істоти. Ця тріада є етичною, морально-духовною силою і здатністю людини, засадою пізнання моральних істин.

Серцевиною морально-духовного виховання є переконання, які конституюються **віросвідомістю**. К. Д. Ушинський писав про те, що **віра** рухає науку. Віра в zasadничує переконання (переконаність) і упевненість. Без упевненості, без віросвідомості людина нічого не може зробити, не може навіть зрушити з місця, зауважує К. Д. Ушинський [233, с. 242] і посилається на Л. Ейлера, котрий розділяв істини на три роди: істини почуттів, істини розуму та істини віри [233, с. 243]. Віра в розумність світу і в нашу здатність відкривати її – це вже є віра в Бога, зауважує К. Д. Ушинський [233, с. 243]. Він поєднує **віру, надію і упевненість**, причому надія розглядається як вираження упевненості.

Дійсно, ось визначення надії, яке подає С. У. Гончаренко: “Надія – одна із форм сприйняття майбутнього в духовному житті людини, де бажане, потрібне чи необхідне бачиться й очікується як реальність, що повинна здійснитися. На відміну від мрії, надія сприймає майбутнє не лише як можливе, а й як належне і необхідне. Може мати тільки позитивне спрямування. Надія породжує наміри досягти певних успіхів у майбутньому, виступає організуючим фактором діяльності особи” [62, с. 224-225]. Нерозкладувана ноологічна здатність **надія** відноситься мною до тріади естетичності (любові-радості-надії). Навчально-пізнавальне, пізнавально-виховне значення любові, радості і надії добре відоме в кожній розвинутій навчально-виховній системі і, насамперед, в педагогічній антропології К. Д. Ушинського і системі В. О. Сухомлинського.

Розглянуті вище фундаментальні ноологічні здатності людини як духа-душі-тіла в zasadничують численні взаємозв'язки і взаємовпливи тілесно-душевних і душевно-духовних структур (імпресії-рефлексії-експресії, підсвідомості-свідомості-надсвідомості, пізнання-розуміння-знання та ін.), котрі визначають автентичний предмет **педагогічної психології**, спрямованої на вивчення психологічних (тілесно-душевних) закономірностей, механізмів (алгоритмів) і детер-

---

мінант розвитку дитини в умовах навчання і виховання, особливостей керування цим тілесно-душевно-духовним розвитком. Крім того, “у педагогічній психології відшукуються надійні критерії психічного та особистісного розвитку, визначаються умови, за яких досягається ефективний розумовий розвиток у процесі навчання. Особливим питанням є питання педагогічної діяльності, взаємин між вчителем і учнем, педагогічного впливу, а також взаємин між самими учнями у навчально-виховному процесі” [207, с. 4]. Педагогічна психологія вивчає також низку питань, котрі є автентичними для іншої фундаментальної педагогічної теорії – *педагогічної етики*, зокрема, особливості педагогічної діяльності педагога, педагогічного спілкування учнів і педагогів тощо. Категоріально-структурний синтез *педагогічної етики* буде розглянутий нами у **розділі 6**.

За класичним визначенням педагогічна психологія включає два фундаментальні розділи – психологію виховання і психологію навчання. “Завданням психології виховання є розробка психологічних основ формування особистості (світогляду, спрямованості і стійкості особистості, морально-психологічних якостей, почуттів і навичок), індивідуального підходу до дітей і молоді (знання внутрішнього світу, розвитку індивідуальних здатностей... Однією із найбільших є проблема співвідношення свідомості і поведінки (з’ясування умов, що забезпечують їх єдність” [22, с. 300]. Своєю чергою, “психологія навчання досліджує: процеси засвоєння учнями знань, умінь і навичок в навчальній і трудовій діяльності; роль практичної діяльності як джерела знань і умов їх застосування, вплив навчання на розвиток мислення дитини, а також умов переходу знань в переконання і формування наукового світогляду” [22, с. 300-301].

Категорично заперечуючи незбагненну триєдність людини як духа-душі-тіла, науково-матеріалістична педагогічна психологія користується і дотепер таким принципом психологічного дослідження людини, який не визнає безодні між психологією і природничими науками (типу фізики, біології та ін.). Ця науково-матеріалістична, моністична парадигма виключно природничо-наукового пізнання людини, її розвитку і поведінки особливо чітко сформульована основоположником радянської педагогічної і психологічної науки П. П. Блонським: “В якості біологічної науки психологія вивчає свій предмет – поведінку живих істот

– звичайними методами природничонаукового пізнання, тобто спостереженням і експериментом, прагнучи в кінцевому рахунку дати найбільш точні, тобто математичні, формули поведінки як функції різних змінних і широко користуючись порівняльно-еволюційними поглядами” [21, с. 15]. Із психології П. П. Блонським викидалися будь-які серйозно-душевні підходи до вивчення людини. П. П. Блонський наголошував, що “однією із причин безплідності сучасної психології (поряд із уявним предметом її досліджень – душею) є панування в ній переконання, що самоспостереження – основа психології” [21, с. 15].

Видатний російський філософ і психолог С. Л. Франк підкреслював виникнення двох психологій: одна – без будь-якої метафізики, інша – філософська. Перша кваліфікується ним як породження *бездушного* позитивізму, утилітарного сцієнтизму, усуває вічні проблеми філософії, психології і педагогіки. Сам С. Л. Франк був на боці ноологічного осягнення внутрішнього світу людини з його патріотичним християнсько-духовним спрямуванням. “Саму психологію він бачить як вчення про природу індивідуальної душі та її відношення до над індивідуального буття. Франк сподівається, що така психологія сприятиме пізнанню як природного світу, так і суспільно-історичного буття людини” [202, с. 15].

Класична науково-матеріалістична педагогічна психологія будувалася на принципово *бездушній* основі, розвиваючи природничо-науковий елементаризм і функціоналізм у вивченні психічних явищ – дослідження психічних станів, пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, увага, пам’ять, мовлення та багато іншого). Сучасний розвиток психологічних теорій особистості веде до цілісної тілесно-душевно-духовної психології і до необхідності нових синтетичних підходів для розуміння і подальшого розвитку педагогічної психології. Ноологічний категоріально-структурний синтез сучасної *педагогічної психології* розгортається в наступному параграфі.

На основі викладеного вище можна зробити такі філософсько-педагогічні висновки:

1) Словосполучення “педагогічна антропологія” вперше використав в якості наукового терміна К. Д. Ушинський (1824-1870) – основоположник наукової педагогіки в Росії – у праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології”. У цьому творі К. Д. Ушинський

---

дав нове вирішення проблеми обґрунтування наукового статусу педагогіки. За Ушинським, як зазначає В. І. Гінецінський, педагогіка шляхом синтезу здобутих у різних галузях знань про людину повинна розробляти педагогічну теорію особистості, бо саме особистість може виховувати особистість. Ця концепція Ушинського мала глибокий і плідний вплив на розвиток педагогіки і психології, але сам термін “педагогічна антропологія” не знайшов використання у безпосередніх продовжувачів справи Ушинського в якості синтезуючого і конститууючого фактора нової галузі педагогічного знання [56, с. 28]. “Сьогодні педагогічна антропологія є однією із найбільш розвинених регіональних антропологій і своєю чергою охоплює численні напрями з різними методологічними орієнтаціями” [56, с. 28-29]. Спільним для усіх цих напрямів є прагнення до вироблення цілісного уявлення про людину як суб’єкта навчально-виховного впливу.

2) Основоположною ідеєю ноологічної педагогічної антропології є ідея людини як триединої істоти – *духа-душі-тіла* – образу і подоби Божої. Християнсько-філософська ноологія в zasadничує *педагогічну теорію особистості*. Сучасна *педагогічна антропологія* має бути принципово *ноологічною*, тобто такою, що в робочому порядку тематизує, концептуалізує і формалізує *духовно-розумне, морально-духовне та духовно-естетичне* ество людини. Ноологічна цілісність, єдність і спорідненість *раціональності (уяви-інтуїції-розуму), етичності (віри-совісті-волі) та естетичності (любви-радості-надії)* дозволяє нам осмислити образи духовно-культурного життя і пізнання, все те, що постає перед людиною в його унікальній онтологічній, аксіологічній та епістемологічній єдності.

3) Основоположною категоріальною структурою *педагогіки* як науки і мистецтва взагалі і педагогічної антропології, зокрема, є триада *виховання-освіта-навчання*. На фундаментальність цієї триади, на її всеохопність постійно звертав увагу академік М. Д. Ярмаченко. Педагогічна антропологія, педагогічна теорія і практика широко використовують і інші категорії та поняття з близьких і споріднених наук (філософія, психологія, етика, естетика, логіка та ін.). “Такі поняття й категорії, – зазначав М. Д. Ярмаченко, – як формування, розвиток, діяльність, спостереження, узагальнення, запам’ятовування, відтворення, гуманізація, гуманітаризація, спадковість, колективізм, індивідуалізм, егоїзм,

егоцентризм, віра, совість, надія, честь, гідність, інтелегентність, інтелектуальність тощо, так органічно зливаються з педагогікою, що ми нерідко сприймаємо їх за власне педагогічні поняття й категорії. Всі вони в кінцевому підсумку збагачують основні педагогічні категорії (тобто **виховання, освіта, навчання** – В. О.), наповнюють їх конкретним смислом і значенням” [254, с. 11].

Сучасне життя вимагає створення такої узагальненої дидактичної системи (**узагальненої ноологічної дидактики**), яка давала б змогу учням і студентам не тільки засвоювати велику суму знань, формування умінь і навичок, а й розвивати їх пізнання-розуміння-знання, творчість-діяльність-майстерність, тобто систему, яка готувала б молодь до творчо-вольової і смисло-творчої діяльності. Тут доконче потрібна категоріальна і категоріально-структурна чіткість та виразність педагогів-практиків і педагогів-теоретиків, що задіяна у ціннісно-смисловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва.

4) Педагогічна антропологія вивчає людину як суб’єкт **виховання-освіти-навчання**. Досягнення антропологічної науки, зокрема філософської антропології, мають цікавити **педагогів** з погляду можливостей становлення і розвитку людської особистості в її навчально-виховному та культурно-освітньому вимірах. Різноманітні концепції і теорії особистості безпосередньо обумовлюються тією чи іншою антропологією, точніше її основоположними ідеями і принципами. Але складні питання біологічної еволюції на Землі і антропогенезу не є предметом **педагогічної антропології**. Ми не приймаємо горезвісних ідей про походження людини від мавпи, про відсутність Творця Всесвіту, про те, що людина – це всього лише мисляча тварина і таке інше. Нас цікавить ноологічна сутність і структура людини, яка задіяна у **доленосному** процесі виховання-освіти-навчання. Людина як образ і подоба Божа, як триєдина істота прагне не лише до тілесно-душевного розвитку, а й унаслідок виховання і навчання – до душевно-духовного та професійного становлення та розвитку. Враховуючи той факт, що людина на ранніх стадіях свого дитячого життя істотно залежить від середовища (передусім сім’ї і школи), можна сформулювати тезу про те, що її розвиток в системі **виховання-освіти-навчання** полягає у поступовому відході від **залежності** й переході до **незалежності**. Прагнення до самостійної активності і діяльності помітна уже в ранньому віці, коли дитина хоче власними

---

силами здобувати навички і знання, збагачувати свій життєвий досвід.

5) Головна діяльність **виховання-освіти-навчання** відбувається у духовно-душевній сфері, тобто у сфері психологічних та ноологічних явищ, властивих людині. Уява-інтуїція-розум, віра-совість-воля, любов-радість-надія – основоположні ноологічні здатності людини стають категоріальними структурами **педагогічної антропології**. Усі ці нерозкладувані на більш прості елементи душевно-духовні здатності людини задіяні в оперативному, робочому порядку навчально-виховних систем наших великих Учителів – видатних педагогів К. Д. Ушинського, В. В. Зеньковського, А. С. Макаренка, Г. І. Ващенко і В. О. Сухомлинського та ін..

6) Проблема людини була завжди однією з центральних проблем філософії і педагогіки. Осягнути природу людини, її місце у світі, її призначення, її виховання-освіту-навчання намагалися численні мислителі, вчені, педагоги. Суперечність тілесно-душевного і душевно-духовного – це вічно пульсуюче протиріччя людського життя-пізнання. І чим вище зростає (піднімається) людина у своєму духовному розвитку, тим життєво слабшою вона стає, стверджував М. Шелер. Біда в тому, що молодість може, але не знає, а старість знає, але не може. Сучасна **педагогічна антропологія** в її ноологічних вимірах має охоплювати **андрагогіку** – педагогіку дорослих, досліджуючи проблеми освіти, самоосвіти й виховання дорослих. Безперервне і довічне навчання стає імперативом нової педагогічної антропології. Хоча практика навчально-виховної проповіді і допомоги збоку, наприклад, священиків, людям усіх вікових категорій має давню традицію і може бути ноологічно і педагогічно обгрунтована в контексті сучасної **андрагогіки**.

7) Розвиток людської особистості є найістотнішим завданням **виховання-освіти-навчання**, але умови і цілі цього розвитку можна зрозуміти лише в системі ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва, який взаданичується цілісним християнсько-релігійним світоглядом. Педагогіка повинна бути вкорінена у цьому світогляді, повинна освітлювати основні, доленосні свої проблеми тими принципами, які дає їй **антропологія, філософія і християнське віровчення**.

8) Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної антропології як ФПТ показує, що вона є **іманентною** частиною педагогіки. У



контексті нашої філософсько-педагогічної ноології знаходить своє обґрунтування радикальне положення відомого голландського педагога М. Лангефельда: “Педагогіка повинна бути філософською, або взагалі не бути” [104, с. 7]. Педагогічна антропологія має відповідати на питання: чому і для чого людина виховується і навчається та яке значення має для неї її природно-космічні, біологічні, психологічні і ноологічні виміри? Сфера осягнення і з’ясування проблематики педагогічної антропології виходить за межі інших форм антропологічного дослідження і мислення, охоплюючи ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва. Досліджуючи теорії, моделі і структури педагогічної антропології, Б. Хаман зазначає: “Педагогіка вносить у досягнення всезагальної антропології свої здобутки і тим самим збагачує загальну теорію людського буття, бо педагогічні феномени тут розглядаються у їх загальнолюдській сутності, що своєю чергою, з’ясовує і висвітлює смисл людського буття. З іншого боку, антропологічне проникнення у педагогіку та її теорію збагачує проблемне поле педагогіки, сприяючи вирішенню педагогічних проблем” [104, с. 10].

9) Педагогічна антропологія стає осередком педагогіки, концентруючи і констатуюючи у собі взаємозв’язок і взаємозалежність педагогічно значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини і смислу її життя-пізнання. Педагогічна антропологія у своєму цілісному семантичному полі просвітлює інші теоретико-педагогічні системи, зокрема такі ФПТ як педагогічна психологія, педагогічна етика, естетика, педагогічна герменевтика та ін. Тому що, як буде з’ясовано далі, тематика педагогічної антропології та інших ФПТ аж ніяк не вміщується, наприклад, в структуру загальної психології і, зокрема педагогічної психології. Психологія вивчає передусім людину такою, якою вона є, а педагогіка і, зокрема педагогічна антропологія та інші ФПТ вивчають питання становлення і розвитку людини у навчально-виховному процесі. Психологія цікава для педагогіки як наука про розуміння людських здатностей, здібностей і можливостей не самих по собі, а саме в аспекті виховання-освіти-навчання. Педагогічна антропологія ставить своїм завданням дослідження не кількісних фактологічних чинників, а якісних інтегративних імперативів, що стосуються **розуміння** людини як суб’єкта навчально-виховного впливу і діяння. А тому педагогічна антропологія тематизує психологічні, етичні, естетичні, герменевтичні та інші дослідження людини у

---

ракурсі її виховання-освіти-навчання та розвитку навчально-виховного процесу в аспекті його сутності-явищі-формі.

10) У розділі 8 здійснюється ноологічний категоріально-структурний синтез *педагогічної герменевтики* як теорії розумового виховання, розумового розвитку учнів і студентів. Педагогічна антропологія уможливорює, своєю чергою, наше розуміння світу дитини та її розумового розвитку у процесі виховання і навчання. Принципово важливе питання поставив М. Лангефельд: «якщо філософи у більшості випадків традиційно розглядають людину як остаточно сформовану, дорослу людину, то чи не може **дитячий вік, розумовий** розвиток дитини допомогти нам – дорослим – по-справжньому подивитися на атрибутивно людське? На дитину ми дивимося як на етап становлення людини, як на маленький ступінь майбутнього розквіту особистості. Але чим є дитина та її незбагнений внутрішній світ? “У чому смисл простого факту, що людина починається із дитини і як можливо **людині** первісно з’явитися в якості дитини? І що означає це буття конкретно?” [104, с. 144]. Відповісти на ці питання ми можемо в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології і педагогічної антропології. І, під дитинством, світом дитини необхідно розуміти “**етап цілісної людини**”, людини, що ніби прояснює себе, визначаючи всередині себе свою сутність-явище-форму. “У дитині, – небезпідставно вважає Лангефельд, – виявляється цілісна людина в її ставленні до себе і до світу, причому проявляється діяльнісно” [104, с. 144]. Ці фундаментальні питання склали, як відомо, велику проблематику генетичної психології, розвинутої Женевською школою Жана Піаже (1896-1980). На цих питаннях ми зупинимося у **розділі 8**.

11) Педагогічна антропологія породжує прагнення знайти вихідні методологічні засади виховання-освіти-навчання в умовах зростаючої диференціації та інтеграції педагогічного знання і загального знання про людину в цілому та про її можливості. Ця ФПТ у своїй тематизації і концептуалізації охоплює категоріальний аналіз і синтез педагогічної практики, узагальнюючи її здобутки і фундаменталізуючи їх в єдиному семантичному полі, тобто розвиває і отримує науково-педагогічно значущі висновки і наслідки. Нологічна педагогічна антропологія виокремлює сутнісно духовні ознаки динаміки ноосфери людини в її тріадній активності духа-душі-тіла, імпресії-рефлексії-експресії, виховання-о-

світи-навчання, в її самовизначенні, самоактуалізації і самореалізації, в її професійній творчості-майстерності-діяльності та ін.

12) Проблему становлення та розвитку людської особистості **педагогічна антропологія** вирішує за допомогою **ноологічної** моделі людини – людини як образу і подоби Божої. Розвиток дитини неприпустимо розглядати лише в контексті природного ходу речей, щоб уникнути натуралістичного уявлення про становлення та формування людини. “Будь-яка механістична інтерпретація генезису людини, вважає М. Лангефельд, не усвідомлює момента свободи, який проявляється у процесі смислової зв’язаності і самовизначення людини у світі” [104, с. 146].

13) Проблематика сучасної **педагогічної антропології** привертає все більшу увагу наших сучасників як в Україні, так і в Росії. “Однак, – зазначають І. Б. Котова і Є. Н. Шиянов, – педагогічна антропологія ще не сформувалася дисциплінарно, і тому потрібна подальша робота у визначенні її предмету, конституювання її статусу, розробка методології і теорії, диференціації головних напрямів дослідження” [94, с. 12]. Перед педагогічною антропологією стоять великі завдання встановлення закономірностей розвитку і виховання цілісної духовно-розумної, морально-духовної та духовно-естетичної людини. У цьому контексті до першочергових завдань педагогічної антропології відносяться такі: виявлення психологічних, ноологічних і педагогічних закономірностей вікової динаміки молоді (дітей, учнів, студентів); пошук особистісно-розвивальних стратегій і тактик, та можливостей їх реалізації у навчально-виховному процесі, зокрема у процесі **педагогічного спілкування** вихователів і вихованців, учителів і учнів, викладачів і студентів; вивчення можливостей створення особистісно-розвивального освітньо-інформаційного простору та ін.

14) Як уже зазначалося, на відміну від загальної антропології, педагогічна антропологія вивчає і пізнає **людину** як суб’єкта і об’єкта виховання-освіти-навчання. Сучасна педагогічна антропологія формулює свої засади і принципи, які набувають статусу **методологічних** для усіх інших **фундаментальних педагогічних теорій**, фактично для всього циклу **педагогічних** дисциплін. Такими методологічними принципами, зокрема є: відповідність змісту, методів і форм виховання-освіти-навчання цілісному, системному психолого-ноологічному знанню про **людину** як образу і подоби Божої, як триєдиної істоти – духа-душі-тіла;

---

побудова навчально-виховних процесів з урахуванням *діахронічної* (зокрема вікової) та *синхронічної* (зокрема на рівні ноосферної імпресії-рефлексії-експерсії) динамічної системності особистості; принцип відповідності навчально-виховних практик і технологій національним (етнічним) та ментальним характеристикам суб'єктів освіти; принцип відповідності інноваційних педагогічних технологій, що запроваджуються, традиціям національної духовної культури і досягненням сучасної світової і національної науково-педагогічної думки.

15) У контексті філософсько-педагогічної ноології ми постулюємо, що *педагогіка* як наука і мистецтво не може розвиватися поза своїми антропологічними засадами взагалі і християнсько-духовними, зокрема. Педагогічна антропологія у наш час проходить етап становлення, конституюючи свої автентичні принципи, і дисциплінарні моделі, виробляючи свою логіко-психологічну і ноологічну методологію. Головним об'єктом загальної і педагогічної антропології залишається *людина* як образ і подоба Божа.

## Розділ 5. Педагогічна психологія

### § 5.1. Методологічні передумови становлення педагогічної психології

Загальновизнаним визначенням педагогічної психології (ПП) є таке: “Педагогічна психологія – галузь психології, яка вивчає закономірності психічної діяльності людей у процесі навчання, виховання та оволодіння соціальним досвідом. Центральна проблема ПП – виявлення і використання психологічних резервів педагога та учня (студента) з метою оптимізації навчально-виховного процесу” [62, с. 252]. Наймовірно! Фундаментальна **педагогічна** теорія донині вважається всього лише галуззю **психології**. Здавалося б уже за одним **визначенням** цієї галузі наукового знання і пізнання її треба віднести **також** до невід’ємної складової **педагогічної** науки. Не обговорюючи питання про статус ПП як галузі психології, я буду обґрунтовувати тезу про те, що ПП є, насамперед, фундаментальною **педагогічною** теорією. На недорозуміння з ПП звертає увагу Е. Стоунс, розрізняючи ПП, якою, наприклад, користуються психологи-клініцисти в лікарнях для дітей і ПП, що застосовується у звичайній педагогічній практиці і яка є навчальним предметом у педагогічних інститутах. Через плутанину як термінологічну, так, мабуть, і по суті, зміст курсу ПП, зауважує Е. Стоунс, що читається в педагогічних інститутах є туманним і непостійним [220, с. 30]. У зв’язку з цим Е. Стоунс вводить назву **психопедагогіки** – науки, що застосовує теоретичні принципи психології у практиці навчання [220, с. 30].

Кожна фундаментальна педагогічна теорія застосовує ті чи інші принципи (філософські, психологічні, соціологічні тощо) до практики навчання і виховання та для побудови свого поняттєвого, науково-термінологічного апарату. І не треба розглядати велику справу виховання-освіти-навчання як вид експериментальної психології. Отже, мова йде про необхідність розрізнення двох галузей наукового знання і пізнання – педагогіки і психології. Нам не треба забувати, що педагогіка – це велика наука і велике мистецтво, а педагог – це “особа, фахом якої є навчання й виховання, шкільний учитель, вихователь дошкільного закладу, дитячого будинку, школи-інтернату, виховної колонії; працівник дитячого позашкільного закладу, викладач і вихователь середнього

---

спеціального навчального закладу, вузу тощо, а також науковий працівник, який досліджує проблеми педагогіки як науки [62, с. 250].

Найрозвинутіша фундаментальна педагогічна теорія – педагогічна психологія (психопедагогіка) є принципово важливою галуззю педагогіки як науки і мистецтва. Таке розуміння ПП вимагає ретельної тематизації і концептуалізації її основоположних ідей, постулатів і принципів, вимагає ноологічного категоріально-структурного синтезу. ПП конкретизує принципові положення педагогічної антропології в аспекті творчо-вольового і смисло-творчого підходів у таких трьох найвищих цілеспрямуваннях. По-перше, становлення і розвиток особистості, яка пізнає, знає, розуміє в результаті навчально-виховного процесу, когнітивне (знаннєве), розуміюче (герменевтичне) і творчо-пізнавальне креативне (цілеспрямування). По-друге, цілеспрямування на духовно-практичне освоєння світу в його культурно-освітньому, морально-духовному і професійному виявленні. По-третє, ноологічне, боголюдське цілеспрямування до вічної досконалості, до Царства Божого, до життя вічного за євангельським принципом: “Тож будьте досконалі, як Отець ваш Небесний досконалий” (Матей, 5:48). Якщо перше і друге вищеозначені цілеспрямування реалізуються під гаслом “знання – сила”, то третє – під гаслом “знання – спасіння”. Із цих трьох ідей (ідеалів цілеспрямування) сучасна цивілізація культивує лише два перших, впадаючи в однобокість з її численними негативами у морально-духовній сфері виховання-освіти-навчання. “Спасительне знання у пізній історії Заходу все більше і більше відходило на задній план” [248, с. 42], а в умовах тоталітарного і безбожного режиму колишнього СРСР гасло “знання – спасіння” було категорично відкинуто.

Перераховані вище цілеспрямування виховання-освіти-навчання визначають три основоположні аспекти становлення і розвитку людської особистості від дитини до активно діючого професіонала, а саме: 1) тілесно-душевний і душевно-духовний розвиток дитини (молододі людини); 2) культурно-освітній і професійний розвиток; 3) морально-духовний, духовно-естетичний та духовно-сотеріологічний розвиток. У всіх трьох аспектах виховання-освіти-навчання справедливим є психолого-педагогічний принцип **“випереджального навчання”** в його когнітивному, герменевтичному і креативному виявленні. Принцип випереджального навчання реалізується локально і за Л. С. Виготським

полягає у тому, що навчальна діяльність виступає ефективним фактором розвитку дитини, якщо вона здійснюється в межах “перспективи найближчого розвитку” школяра. Сутність випереджального навчання проявляється в тому, що дорослий, педагог в умовах співробітництва з учнем, надаючи допомогу (підказки, корекція дій і розуміння учнем тих чи інших питань, допомога у виправленні помилок тощо), загалом керує процесом навчання і сприяє підготовці дитини зробити можливим те, чим дитина **самостійно** оволодіє завтра. “Таким чином він наближає завтрашню можливість. Завдяки взаємодії учня з учителем “перспектива найближчого розвитку” першого стає змістом сьогоденного дня, тим самим забезпечується успіх у навчанні” [208, с. 115].

Всеохопне розкриття принципу випереджального навчання, сформульованого Л. С. Виготським, в аспекті його сутності-явища-форми можливе лише в контексті узагальненої ноологічної дидактики, зокрема в таких її підрозділах як **педагогічна когнітологія**, **педагогічна герменевтика** і **педагогічна ноетика**, котрі розглядаються в наступних розділах. Правильне розуміння взаємодії, взаємозалежності навчання і розвитку можливе лише з врахуванням не тільки значимості соціальних, культурно-освітніх, інформаційних умов в їх реальному впливі на людську особистість, а й індивідуальних потенціальних, тілесно-душевних (психологічних), душевно-духовних (ноологічних) атрибутів та характеристик людини. Гармонійне поєднання цих умов і чинників веде до важливого навчально-виховного принципу індивідуалізації та диференціації виховання-освіти-навчання.

Тривалий час у загальній психології переважав **аналітичний**, суто елементний підхід до вивчення людини, причому вивчалися лише так звані “психічні явища”. Про щось більш складніше психологи, мабуть, боялися писати, бо ж психологія була в основному **бездушною**. Сумну картину загальної психології, яка в свою чергу конституювала **педагогічну** психологію, описує П. А. Гончарук: “Внаслідок цього (тобто аналітизму, елементаризму, психізму – В. О.) утвердився і традиційний інваріант структури підручників, навчальних посібників із загальної психології. Типовою стала така послідовність викладу матеріалу: предмет, методи, галузі психології; загальна характеристика виникнення і розвитку **психіки** (мається на увазі розвиток **психіки** від тваринної до людської – В. О.); пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, увага,

---

пам'ять, уявлення, мислення, мовлення, уява); емоції і почуття, воля; психологічні властивості особистості. Усі психічні процеси легко розташовувалися ланцюжком – від відчуття до волі... Названі вище **психічні** явища й становили окремі розділи ( параграфи) навчальної (нерідко і наукової) літератури різних років видання. Це стало нормою і знайшло своє закріплення у навчальних програмах курсів з психології як для психологічних, так і непсихологічних факультетів університетів та педагогічних інститутів” [63, с. 11].

Навчально-виховний процес – доленосний для кожної людини, котра приходить у світ земного життя – має свої різноманітні виміри, зокрема, психологічні і ноологічні. Нас зараз цікавлять, насамперед, психолого-педагогічні виміри цього процесу. Становлення і розвиток особистості в процесі навчання-освіти-виховання і наступної самоактуалізації у своїй професійній діяльності здійснюється в духовно-культурному соціумі. Навчально-освітньо-виховна сфера культури надає особистості змогу відчувати свою суб'єктивність і свою самотність. Буття в цій культурі надає самореалізації особистості єдино адекватної предметно-процесуальної форми. Справжня навчально-виховна і професійно-освітня самореалізація є першим життєстверженням творчо-вольових і смислотворчих можливостей особистості. Ця самореалізація нерозривно пов'язана з опануванням і використанням в наступній діяльності об'єктивних цінностей культури і цивілізації (насамперед базових культурно-освітніх знань та умінь). Ось ці соціальні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні і ноологічні **предикати**, які слід протиставити предикатам елементаризму, біологізму, аналітизму і психізму в педагогічній психології.

Велична навчально-виховна система В. О. Сухомлинського – це педагогіка серця, це духовно-творче мистецтво виховання-освіти-навчання конституційовано предикатами ноологічної семантики. Дійсно, тут мова йде про виховання людяністю, добротою, чуйністю, словом, мовчанням, роз'ясненням, переконанням, спонуканням, через заохочення і стимулювання, через колектив, через подолання труднощів, через почуття вихованців і вихователів і врешті-решт через уяву-інтуїцію-розум, віру-совість-волю та любов-радість-надію. Як бачимо, у цій системі задіяні категорії і категоріальні структури педагогічної психології як фундаментальної педагогічної теорії виховання-освіти-навчання.



Поняттєво-категоріальний лад навчально-виховної системи В. О. Сухомлинського воістину є дивовижним. Окрім перерахованих, тут задіяні ще принципи: єдності слова і діла, переконань і вчинків, свідомості і поведінки, принцип індивідуального підходу до учнів і вихованців з урахуванням їх інтересів, нахилів, уподобань і захоплень; ця педагогіка серця взаsadничується творчо-вольовою і смисло-творчою **семантикою духа і духовності**, любов'ю і жадобою знань, з'ясуванням пізнання-розуміння-знання, мислення і пізнання, майстерності виховання і навчання; принципами обов'язку, повинності і відповідальності.

Педагогіка слова і серця В. О. Сухомлинського немислима без духовно-розумних, морально-духовних та духовно-естетичних почуттів, без любові до людей і природи, без романтики у вихованні, без самовиховання і самовдосконалення людської особистості, без самоосвіти, без педагогічного такту (про який також натхненно писав К. Д. Ушинський) без понять чесності і порядності, честі і гідності, без категорій щастя і щедрості душі, щиросердечності. Який із існуючих курсів **педагогічної психології** вміщає у свої розділи цей ноологічний категоріальний лад навчально-виховної системи В. О. Сухомлинського?! Бо у цій системі ми бачимо гармонійне ноологічне вираження **педагогіки як науки і мистецтва** виховання-освіти-навчання.

Розуміння педагогічної психології як галузі психології має свою історію. “Педагогічна психологія, – стверджував П. П. Блонський, – є тією галуззю прикладної психології, яка займається застосуванням висновків теоретичної психології до процесу виховання і навчання” [48, с. 15]. Уточнюючи ситуацію взаємовідношення педагогіки і психології, П. П. Блонський стверджував, що “педагогічна психологія, з одного боку, бере із теоретичної психології розділи, що мають інтерес для педагога, наприклад, про пам'ять, увагу, уяву тощо, а з другого – обговорює висунуті життям педагогічні вимоги з погляду їх відповідності законам душевного життя” [48, с. 17]. “Тут все неправильно”, категорично наголошував Л. С. Виготський [48, с. 17].

Дійсно, хоча “напочатку педагогічна психологія подавала великі надії і всім здавалося, що виховний процес під керівництвом педагогічної психології дійсно стане таким же точним, як техніка. Але ці очікування не виправдалися” [48, с. 15]. Причина неуспіху ПП полягає, за Л. С. Виготським, у тому, що “психологія безпосередньо не може дати ніяких

---

*педагогічних* висновків” [48, с. 17]. Тому що перенесення готових розділів із загальної психології у педагогіку буде просто безплідною працею без посередництва інших педагогічних наук, без серйозних педагогічних вимог, принципів тощо.

Правильне співвідношення сил і наукових завдань можна було б, за Л. С. Виготським, встановити тоді, коли у цьому співвідношенні будуть задіяні інші педагогічні дисципліни: 1) історія виховних систем; 2) історія педагогічних ідей; 3) теоретична педагогіка; 4) експериментальна педагогіка; 5) педагогічна психологія. Важливий висновок Л. С. Виготського із цих роздумів був такий: “Педагогічна психологія, яка повинна існувати як *особлива наука*, і зовсім, даремно деякі автори говорять про перетворення педагогіки в педагогічну психологію. Це уявлення насправді виникло тільки із недорозуміння і нечіткого розрізнення завдань кожної науки” [48, с. 17]. Тим не менше, у сучасному навчальному посібнику з педагогічної психології для студентів ВНЗ (з грифом МОН України) читаємо: «Педагогічна психологія – це галузь психологічної науки, яка досліджує психологічні проблеми виховання й навчання особистості – основних механізмів спрямованої соціалізації людини» [44, с. 6].

Своєю чергою, М. В. Савчин, також визначаючи педагогічну психологію «як галузь психологічної науки», більш ґрунтовно розглядає «сутність, об’єкт і предмет педагогічної психології» [209, с. 11–14]. Для нас важлими є наступні положення щодо *статусу педагогічної психології*, які чітко формулює М. В. Савчин: 1) «Загалом вона (тобто педагогічна психологія – В. О.) займає проміжне місце між педагогікою і психологією, є сферою вивчення взаємозв’язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючого покоління» [209, с. 12]. 2) Описуючи *структуру педагогічної психології* М. В. Савчин зазначає: «У її структурі розрізняють *теоретичну педагогічну психологію* (вивчає предмет, об’єкт, принципи, методи, основні концепції навчання, виховання і розвитку)» [298, с. 13].

У першому положенні чітко виражена думка Л. С. Виготського: «Педагогічна психологія повинна існувати як *особлива наука*», а в другому виражена теоретична сутність педагогічної психології як фундаментальної педагогічної теорії, а інакше було б незрозуміло, чим іще має бути «*теоретична педагогічна психологія*» як не ФПТ?

Питанням статусу *педагогічної психології* присвячена стаття І. А. Зязюна під назвою: «Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?!» [78]. У контексті обґрунтування положення про те, що педагогічна психологія є *фундаментальною педагогічною теорією* доречною буде такий висновок І. А. Зязюна: «Збільшення спектру наук, особливо їх назв, не дає однозначної відповіді на питання про взаємоперетин двох наук: педагогіки й психології, хоч однією з найбільш розповсюджених точок зору є та, що оголошує про кола педагогіки й психології, які перетинаються у площині педагогічної психології. На переконання Б. Ананьєва, педагогічна психологія – погранична, комплексна сфера знання, що обійняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між учінням і вихованням, учінням і різновидами розвитку досвідів підростаючих поколінь» [77, с. 21]. Принциповим тут є те, що згадані кола, або сфери педагогіки і психології, перетинаються у площині педагогічної психології.

Отже, педагогічна психологія, за Л. С. Виготським, – це *«особлива наука»*. Я, своєю чергою, стверджую і обґрунтовую положення про те, що *педагогічна психологія є фундаментальною педагогічною теорією* поряд з іншими теоріями, які розглядаються у цій монографії. На думку Л. С. Виготського, “кожна педагогічна система повинна мати свою систему педагогічної психології” [48, с. 18]. А це означає, що предмет, завдання і цілі ПП залежать, наприклад, від основоположних ідей і принципів педагогічної антропології, педагогічної аксіології тощо. Враховуючи те, що *педагогіка* – це велика наука і велике мистецтво, стає цілком зрозумілим статус педагогічної психології як окремої *фундаментальної* (але ж все таки *педагогічної*) теорії.

Повертаючись до “Педагогічної психології” Л. Виготського, треба сказати кілька слів про її оцінку нашими сучасниками, оскільки перше видання цієї праці відноситься до 1926 року. Акад. РАО В. В. Давидов та інші вчені-педагоги зазначають, що розподіл Л. С. Виготського педагогічних дисциплін – як галузей педагогіки (про який йшлося вище), “зберігає своє значення і дотепер” [48, с. 505]. Зараз для мене важливим є розуміння Л. С. Виготським *педагогічної психології як особливої науки* і що кожна педагогічна система повинна мати свою педагогічну психологію. Це положення є очевидним. Дійсно, будуючи педагогічну психологію на засадах матеріалізму-атеїзму-марксизму класики радянської

---

психології і педагогіки П. П. Блонський і Л. С. Виготський писали так про предмет виховання: “Що ж таке виховання? Його можна визначити по-різному. Ми скористаємося визначенням Блонського, який говорить, що “виховання є умисне, організоване, тривале діяння (воздействиє) на розвиток даного організму” [48, с. 10].

Дивовижно! Говорять про розвиток не дітей, не учнів, не вихованців, а усього-на-всього **організмів**. Розглядаючи яскраво виражені недоліки “Педагогічної психології” Виготського, В. В. Давидов зазначає: “Перший із них пов’язаний з тим, що автор численні важливі закономірності функціонування нервової системи (людини, мається на увазі – В. О.) описує, переймаючи їх (тобто ці закономірності – В. О.) із загальної біології та із фізіології тварин, за аналогією переносячи їх на людину... Такий недолік є наслідком формальної реалізації у книзі намірів автора підвести під педагогічну психологію біосоціальну основу” [48, с. 493-494]. Оце горезвісне підведення “по-перше, не завжди потрібне, – каже нам В. В. Давидов, – а по-друге, ця база дуже вже загальна, оскільки не специфічна для людини” [48, с. 494].

Л. С. Виготський не дуже був послідовний у своєму атеїстичному біологізмі, а тому багато писав про навчання і виховання *людей* в аспекті їх фундаментальної відмінності від *тварин*. Прикладом чого може бути **педагогіка співробітництва**, окремі ідеї якої були розвинуті ним. Завданням повноцінного тілесно-душевного і душевно-духовного розвитку особистості відповідають такі умови навчально-виховного процесу, які встановлюють стосунки співробітництва, взаємоповаги, взаємодтримки. При цьому забезпечуються рівноправні, творчо-вольові, ініціативно-творчі передумови і позиції кожного вихованця. При організації спільної смисло-творчої і творчо-пізнавальної діяльності перед педагогом постає завдання – створення максимальної ситуації “Я-включеності” кожного учня, тобто перетворення його в суб’єкт навчально-виховного процесу, а не лише об’єкт діяння вихователя.

У контексті сучасних психолого-педагогічних спрямувань на індивідуалізацію і диференціацію навчально-виховного процесу, на суб’єкт-суб’єктну орієнтацію виховання-освіти-навчання важливими є психологічні і ноологічні засади педагогіки співробітництва як спільної навчально-виховної діяльності учителя та учнів. Ця педагогіка ґрунтується на взаєморозумінні, на необхідності поєднання творчо-вольових

і смисло-творчих зусиль учителя та учнів, метою яких є, насамперед, особистісний розвиток учнів. Сучасний досвід цієї педагогіки показує, що учителі саме співробітничать з учнями, а не просто їх навчають.

Категоріальною ноологічною структурою виступає тут триада “зустріч-одкровення-спілкування” учителя та учнів, яка розглядається нами у наступному розділі, присвяченому педагогічній етиці. Саме тут, у практиці педагогіки співробітництва, зустрічаються, спілкуються і відкриваються (душевно-духовно) один одному учителі та учні. Кожен з учасників цього (зрозуміло, навчально-виховного процесу) є духовно-діяльним, творчо-вольовим і смисло-творчим центром. Тут дух кожної людини потребує принципово іншого характеру здійснення взаємин (зустріч-одкровення-спілкування). Це взаємини спів-участі, спів-переживання, спів-чуття, тобто суто людські, екзистенційні ноологічні детермінанти педагогіки. Основположна категоріальна структура педагогічної етики “зустріч-одкровення-спілкування”, яка в своїй триєдній цілісності є **неможливою** між людиною і твариною як рішуче різноплановими онтологічними сферами (сутнісними сферами буття). Бо, наприклад, ніяке **одкровення** тварини, або її творчо-вольове і смислотворче спілкування з людиною категорично неможливе.

### § 5.2. Розширення меж сучасної педагогічної психології

Сучасна **педагогічна психологія** розширює свої навчально-виховні методи і форми. Таке розширення яскраво подано у цитованому вище навчальному посібнику М. В. Савчина [209]. ПП як вираження сутності-явища-форми надскладної структури виховання-освіти-навчання в методологічному і методичному планах розкриває атрибутивні, іманентні духовно-культурні, когнітивні, мовно- і немовно-інформаційні доміаннти і детермінанти у доленосній справі розвитку людської особистості з її малих літ. ПП як ФПТ може бути по-справжньому оцінена в цілісній системі педагогіки як науки і мистецтва. Окрім цього, кожна із досліджуваних ФПТ, розкриває свої евристичні (прогнозуючі, зокрема), герменевтичні, когнітивні, комунікативні та інші можливості лише в сукупності, в гармонійному поєднанні однієї з іншими. І як неможливо, наприклад, розкрити сутність філософських категорій без їх сумісного, гармонійного, діалектичного поєднання, так само неможливо належним чином з’ясувати значущість кожної ФПТ ізольовано однієї від іншої.

---

Основоположні ідеї та принципи ПП впливають із загальної структури педагогічної антропології. Своєю чергою, ці засади і принципи специфікуються, уточнюються і наповнюються додатковим змістом в контексті як ПП, так і інших ФПТ.

У складній і надскладній проблематиці педагогіки (як науки і мистецтва) започатковуються нові напрями дослідження, такі, наприклад, як **педагогічна культурологія** і **педагогічна прогностика**. Перший напрям пов'язаний із дослідженням культурно-освітнього та інформаційного простору сучасної цивілізації в аспекті педагогічного проектування нових форм і методів навчання та виховання, історичних передумов культури і цивілізації для подальшого розвитку педагогіки та її навчально-виховних і перевиховних можливостей. Очевидно, що проблеми ПП і педагогічної культурології перетинаються там, де мова йде про старі чи нові **форми** і **методи** виховання-освіти-навчання. Тут виникають різнобічні і різнопланові питання і проблеми педагогіки, тематизуються такі проблемно-пошукові ситуації, про які атеїстично-матеріалістичний біологізм у педагогіці і психології, зокрема у ПП, не міг і подумати.

Культурно-освітнє, мовно- і немовно-інформаційне середовище нашого світу конституює особливий **ноосферний** комплекс – **тезаурус** людини “Під тезаурусом розуміється об'єм знань, умінь і здібностей людини, які реалізуються під впливом інформаційних потреб, пізнавальних установок і глибинних неартикульованих семантичних структур свідомості. Фактично тезаурус людини – це тією чи іншою мірою вербалізована сукупність її уявлень про світ, яка включає пізнавальні, оцінні і діяльнісні установки. Можливо говорити за тезаурус конкретної людини (зокрема, педагога, учня, студента), про тезаурус групи, взагалі про тезаурус деякої складної інтелектуальної системи, яка вступає в процес комунікації” [77, с. 66]. Тезаурусний підхід не вміщається у вузькі рамки класичної ПП. Тезаурус – це особливий компонент **ноосфери** людини, конституювання якого уможливується виключно на основі раціональності-етичності-естетичності. Категорія **тезаурус** специфікує філософську категорію **свідомості** людини, та її **самосвідомості**. Дійсно, енерго-інформаційні процеси, що реалізуються в ноосфері людини (обмін емоціями, почуттями, знаннями, повідомленнями) виражають “опредмечену свідомість”, опредмечену і зафіксовану у символно-зна-

кових інформаційних системах. При цьому створюється тезаурусно-когнітивна модель, в якій через символно-знакова форма виражає “світ ідей”, в якому живе творець цієї моделі і “світ предметно-речовий” (“світ речей”), в якому він діє. Зрештою мова йде про особливе **когнітивне** моделювання, моделювання когнітивних структур людської свідомості.

Із безмежної проблематики сучасної психологічної науки нас, передусім, цікавлять ті запитання, які мають прямий вихід на ПП, тобто нас цікавлять ті успіхи психології, які уможливають покращення методів і форм навчання та виховання. Психологічні творчо-пізнавальні і смисло-творчі здатності людини стали предметом когнітивної психології, без врахування результатів якої неможливим є подальший розвиток педагогічної психології. Когнітивна психологія вивчає та аналізує різноманітні аспекти творчо-пізнавальної мислительної діяльності людини із широким застосуванням експериментальних методів, а також активним використанням даних із суміжних галузей знання. До числа найважливіших принципів когнітивної психології відноситься принцип трактування людини як діючої і активно-сприймаючої та переробляючої інформацію, керуючись у своїй творчо-вольовій і смисло-творчій пізнавальній активності та діяльності певними планами, правилами, стратегіями, нормами тощо. При цьому важливою є ієрархічно організована активність особистості. У когнітивній психології **сприймання** виступає головною когнітивною активністю, що взаєдичується уявою-інтуїцією-розумом. У ноосфері людини створюються тезаурусно-антиципаційні схеми (структури) – відповідно до інформації про пізнавальне життєве середовище.

**Антиципація** – суто людська ноологічна здатність – виражає здібності людини уявити собі можливий результат дії до її здійснення, а також можливість людського мислення уявити собі спосіб вирішення проблеми до того, як вона реально буде вирішена. У когнітивній психології підкреслюється, що при взаємодії зі світом пізнаючий індивід не тільки інформується, а й **трансформується**. При цьому спостерігається вибіркова активність пізнання і таке інше [241, с. 289]. У рамках когнітивної психології прикладаються великі зусилля для усвідомлення пізнавальної активності людини в тому вигляді, який вона має в звичайному життєвому середовищі в контексті цілеспрямованої діяльності. Відзна-

---

чається необхідність приділення більшої уваги деталям і особливостям того реального світу, в якому живе і сприймає явища світу людина [131, с. 30]. У. Найссерер наголошує, що “представники когнітивної психології повинні цікавитися тим, як пов’язана їх робота з більш фундаментальними проблемами: проблема людини надто важливе питання, щоб його вирішення можна було передати біхевіористам і психоаналітикам” [131, с. 30].

Засновники педагогічної психології проголосили твердження, що людська поведінка залежить не лише від самих стимулів (як уважали біхевіористи), а й від способу їх сприймання. Розглядаючи людину **ноологічно**, як активне буття духа, можна зрозуміти, чому людина здійснює спостереження, встановлює взаємозалежності між явищами і предметами світу, конструє гіпотези і створює теорії на визначену тему, прогнозує і контролює свої передбачення, а також ставить експерименти у життєвих ситуаціях.

Представники когнітивної психології розробили психологічні теорії особистості з базовими поняттями типу **системи, інформація, система цінностей, операційна система** та ін. Система цінностей в навчально-виховному процесі – це основоположне поняття **педагогічної аксіології**, яка буде розглянута у **розділі 9**. Творчо-вольові й смисло-творчі процеси уяви та інтуїції, та інстинктивно-емоційні реакції і відчуття людини входять у систему її власних цінностей. “Базова функція цієї системи, – наприклад, в регуляційній теорії особистості Януша Рейковського, – це впорядкування досвіду на суб’єктивних шкалах **добро-зло** або **важливе-неважливе**. Уже в дитячому віці певні предмети й ситуації пов’язуються з конкретним емоційним багажем. На власний досвід накладаються певні погляди й оцінки батьків, родичів, школи, суспільства” [193, с. 29].

Для того, щоб людина могла собі зарадити в середовищі, вона мусить вчитися орієнтуватися в об’єктивних властивостях речей та явищ, які здійснюються в цьому середовищі. І дуже рано у дитячому віці в ноосфері людини створюється **операційна система**, яка є засобом організації інформації (певної системи знань) про об’єктивні властивості речей та явищ, про співвідношення, які існують між різними елементами дійсності, про просторово-часові й причинні відношення. Для зрілої людини ця інформація дає змогу прогнозувати хід подій і, опираючись



на це, формувати бажання, плани, програми. Система цінностей та операційна система взаємодіють між собою й утворюють більшу ноологічну цілісність – *пізнавальну систему* людини. Важливу роль серед об'єктів, представлених у пізнавальній системі, відіграє інформація, яка відноситься до суб'єкта як такого, тобто до себе самого. Ця інформація надходить із внутрішнього духовного світу особистості, уяви, власного вигляду, бажань, наслідків власної діяльності тощо [193, с. 30]. Все це веде до створення складної розгалуженої регулюючої системи в ноосфері людини – структури Я – Я–концепції особистості і, зокрема її професійної Я–концепції.

Я–концепція створює підґрунтя для відчуття і усвідомлення власної totoжності. У дитинстві вона не стабільна, твориться під впливом ідентифікування себе з різноманітними особами. З часом вона стабілізується і стає основою самооцінки, яка залежить від того, наскільки вдається суб'єктові наблизитися до свого ідеального Я. Я–концепція є посередником при здійсненні будь-якого свідомого, творчо-вольового вчинку є джерелом оцінки власних можливостей, для виконання дій і вчинків. Більше того, вона й сама виступає джерелом особистісних мотивацій, особливо, коли виникає розбіжність між імпресивним Я і експресивним Я, тобто тоді, коли людина зрозуміє, що є не тим, ким має бути.

Когнітивно-психологічні поняття, категорії і принципи всаадничують важливі навчально-пізнавальні концепції інформаційного моделювання, особливо важливого для удосконалення професійної освіти. Тут задіяні проблеми ПП і педагогічної *когнітології*, яка має з'ясовувати сучасні умови і вимоги до педагогічної трансформації наукового знання і його презентації студентам (див. *розділ 10*). Тут має вивчатися трансляція наукової інформації в тої чи іншій галузі знання в “особистісні знання” студента, сприяючи розвиткові професійного пізнання-розуміння-знання і професійного мислення-розуміння-уміння. Складні питання педагогічної психології і педагогічної когнітології взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Педагогічна трансформація і презентація розширених систем сучасного наукового знання в системі освіти (загальної і професійної усіх рівнів) стосується особливої *дидактичної* реальності у ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва. Тут мова йде про різноманітні *дидактичні моделі* (пояснювальні, проектно-конструкторські, технологічні та ін.), які по-

---

стають перед студентом як засоби його навчально-пізнавальної діяльності.

Наприклад, для педагогічної психології навчання у системі закладів вищої освіти особливу роль відіграють дидактичні моделі, які створюються згідно з методологією і логікою предмета навчання і психологічними та ноологічними можливостями студентів. Тут з'являється комплексне дидактичне моделювання як "система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнавального і перетворювального об'єкта (природного чи соціокультурного)" [77, с. 67].

У контексті сучасної педагогічної психології навчання у вищій школі важливою є розробка адекватного процедурного механізму зближення двох різних *логік*, об'єктивної і суб'єктивної, де об'єктами дидактичного моделювання виступають природні і штучні системи (біосфери і техносфери), а суб'єктом творчо-вольовий та смисло-творчий дух людини.

Як можна переконатися, обрії сучасної ПП значно розширилися. Тут тепер розглядаються системно-діяльнісні підходи до проблем навчання у початковій і неповній середній школі, загальноосвітній і професійній школі різних рівнів акредитації. Поряд із класичними розділами ПП розглядається психологія педагогічної діяльності і психологія особистості вчителя [208–209]. Тут досліджуються психологічні і ноологічні особливості педагога-вчителя, зокрема педагогічне спрямування особистості учителя (любов до дітей, психолого-педагогічна культура тощо), особливості пізнавальної сфери педагога (творча спрямованість уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-воли, любові-радісті-надії, логічність і методичність мислення, чуття нового, гнучкість розуму, культура мовлення). Важливим є ноологічний вияв емоційно-вольової сфери, або більш загально сфери віри-совісті-волі, виразність і світлість почуттів, "сердечності розуму" та ін. Сучасний учитель має знати про існування психологічних (психічних) і ноологічних (ноогенних) неврозів.

Вище була описана психологічна тріада *спів-участі, спів-переживання* і *спів-чуття*, на основі якої можна адекватно формулювати важливі детермінанти і домінанти ПП. У більш широкому контексті ця тріада розкривається при розгляді категоріальної структури *педагогічної етики "зустріч-одкровення-спілкування"* (див. § 6.3).

Однак, триада «спів-чуття–спів-переживання–спів-участь» має свій іманентний психологічний зміст. Як зазначала О. Рудницька, “найважливішими психологічними механізмами спілкування доцільно вважати **співпереживання, співчуття, співучасть**. Саме на їх основі відбуваються емоційні ділові форми контактів, виявляється і формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача і засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, виникають згуртованість і солідарність, що характеризують групову та колективну діяльність” [205, с. 84-85].

Ноологічна категоріальна структура – триада “імпресія–рефлексія–експресія” у сукупності з триадами можливість–свобода–ніщо і натхнення–творчість–свобода описують найважливішу особливість творчо-вольового і творчо-пізнавального духа людини – її **креативність** – здатність до, **творчості**, до створення нового. “Креативність значною мірою залежить від розвитку самосвідомості, що є тією “інстанцією”, в якій реалізується оцінка власних досягнень, планування напрямів самовдосконалення” [205, с. 86], тобто до творчо-вольового розвитку особистості. Тут задіяна згадувана вище “Я–концепція”, сутність якої є принципово ноологічною, бо тут **дух** людини в самому собі стає здатним до рефлексії – спрямованості пізнання на самого себе, усвідомлення власних дій та їх закономірностей... “За С. Рубінштейном, рефлексія начебто припиняє безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі, внаслідок чого суб’єкт ніби займає позицію поза себе” [205, с. 86].

Класична **бездушна**, а тим більше **бездуховна** психологія не могла по-справжньому оцінити дивовижного явища **рефлексії** людини. Рефлексія виступає міровизначенням імпресії та експресії. Рефлексія – це атрибут **духа** усвідомлювати самого себе, ставити себе самого в суб’єкт-об’єктне відношення. Дивовижна атрибутивна здатність духа людини до рефлексії розкривається нами в християнсько-філософській ноології [168]. На психологічному рівні аналізу цієї сутності людини отримані також важливі висновки: “Вирізняють кілька актів рефлексії, – зазначає О. П. Рудницька, – **самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення**. Ці процеси за своїм змістом і спрямованістю, є психологічними передумовами самовдосконалення людини, підвищення продуктивності її мислення, розширення уявлень про себе.

---

Планування певних змін у собі зумовлено потребами безпосередньої діяльності або досвідом міжособистісного спілкування, які є джерелом виникнення рефлексії” [205, с. 86].

Звернемо увагу, як гарно в наведеній цитаті подано обґрунтування того, що рефлексія є міровизначенням, золотою серединою *імпресії* і *експресії*. Дійсно, “досвід міжособистісного спілкування” – це досвід *експресії* людини, а “розширення уявлень про себе” ґрунтується на *імпресії*, узагальненій пам’яті людини, в zasadничується її сферою *підсвідомості*, її архетипною здатністю та ін. Знову ж таки, яскраве вираження *рефлексії* як атрибутивної властивості *духа* людини звучить так: “Внутрішньо діалоговий характер рефлексії, полюс якого близький до критичності мислення, розкриває її значення як “інтеріоризованої дискусії”, як своерідної форми самоспілкування людини, основою котрої є творче мислення, здатність до уявного роздвоєння власного “Я” і перетворення його на двох співрозмовників” [205, с. 86]. Ця прекрасно виражена *здатність* є прерогативою *людини* як *духа*, як образу і подоби Божої.

### § 5.3. Ноологічно-психологічна Я–концепція особистості

Розгляд тріади “імпресія-рефлексія-експресія” в психолого-педагогічному контексті веде нас (цілком логічно, закономірно) до однієї із найважливіших категорій сучасної психології взагалі і педагогічної психології, зокрема, – до ноологічної категоріальної структури *Я–концепції*. Ця ноологічна категорія уже стала надбанням нових педагогічних словників: “Я–концепція” – відносно стійка, в більшій чи меншій мірі усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, яка переживається ним як неповторна, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. “Я–концепція” – цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного Я, що виступає як установка стосовно самого себе і який включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самосвідомості); емоційний – самоповага, самоприпущення тощо; ціннісно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо” [62, с. 373]. Зупинимося на проблематиці *Я–концепція* більш детально.

Я–концепція, усвідомлення себе самого як людини, як істоти розум-

ної, вольової і та ін. є атрибутом людини. Важко повірити, що можна заперечувати наявність “Я” в контексті якої б то не було психологічної теорії особистості. А між цим К. Роджерс – представник так званої гуманістичної психології писав таке: “Власне кажучи, я починав свою роботу із твердим переконанням, що “Я” – неясний, невизначений, науково безсмысленний термін, який з відходом інтероспекціонізму випав із психологічного словника. Як наслідок, я нескоро визнав, що клієнти, коли їм давали можливість виражати свої проблеми і відношення власними словами, без керівництва чи інтерпретації, звичайно висловлювали їх з позиції “Я” ... Стало зрозуміло, що “Я” – важливий елемент переживань клієнта і що в певному граничному смислі його ціллю є стати “самим собою” [107, с. 235]. Було б не дивно, якби клієнтами К. Роджерса були тварини, або біороботи. Але К. Роджерс пише про людей. Він, виявляється, довго сумнівався в тому, що людина виступає з позиції свого власного Я. З давніх давен, скільки існує людина на Землі було відомо, що через контакт із середовищем (природним і соціальним) людина не лише собі його усвідомлює та оцінює, а й водночас, виробляє поняття власного Я. Сприймає себе як постать, що виокремлюється з оточення. З бігом часу все виразніше людина усвідомлює межу між двома дійсностями – свого внутрішнього самовідчуття і самопереживання та дійсністю інших людей і природного середовища. Відчуває свою відмінність від інших, розрізняє власні почуття, думки, відчуття, прагнення. Оцю просту і святу істину людини про саму себе К. Роджерс як психолог (тепер всесвітньо відомий) назвав процесом відкриття себе самого [193, с. 182]. Після глибоких досліджень в контексті бездушної і дездуховної психології К. Роджерс переконався, що людина має своє власне “Я”.

Є чимало концепцій розвитку людини, до того ж кожна передбачає певну антропологію. Автори курсу [193] зазначають: “Ми розглянемо лише одну із них, а саме концепцію Роджерса, яка зокрема, часто застосовується в церковній практиці” [193, с. 180]. В основі теорії К. Роджерса лежить антропологічний принцип, що основна природа людської істоти, коли вона може вільно функціонувати (не жити, а функціонувати! – В. О.), є конструктивною і гідною довіри. Згідно з теорією К. Роджерса, в атмосфері свободи і сердечності, тобто в так званій атмосфері визволення, відбувається розвиток власного Я, перехід від залежності до само-

---

стійності. Особа під впливом доброзичливого ставлення до себе з боку оточення набуває самоповаги, навчається самостійно робити оцінки й відкриває в собі щораз нові потенційні можливості для розвитку. Зрозуміло, що коли дитині, наприклад, бракує такого доброзичливого ставлення, то розвиток відбувається абсолютно по-іншому [193, с. 181].

“Відкриття” людини Карлом Роджерсом (1902-1987 рр.), американським психологом відбулося після багаторічної практичної консультативної праці із занедбаною і відкинутою молоддю, яку до нього скеровували **виховні** заклади і суди. З молоддю й дорослими він організовував так звані групи зустрічей [193, с. 23]. Ось, виявляється, ким були **клієнти** К. Роджерса, терапевтичне і виховне спілкування з якими дало можливість йому переконатися, що в людині (будь-якій) є розуміння свого власного Я. Наші всесвітньо відомі психологи і педагоги К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко, Г. І. Ващенко та інші ніколи не сумнівалися в тому що людина є людиною, що вона знає про своє власне Я і що вона заслуговує на незаперечне людське (гуманне) ставлення до неї.

Психолого-педагогічна проблематика Я-концепції є невичерпною. Її з’ясування (у певному об’ємі) можливе лише в гармонійному семантичному поєднанні психології, ноології і педагогіки. Грунтуючись на розумінні людини як духа-душі-тіла, ми можемо стверджувати, що Я-концепція – **ноологічний** образ людини, тобто образ людини як **духа**, як духовної істоти, яка усвідомлює сама себе. Цей образ має свої численні ознаки, характеристики, свою станово-подійну динаміку, свою **імпресію-рефлексію-експресію**.

Людина як дух-душа-тіло має описуватися чіткою матрицею категоріальних тріадних структур, зокрема просторово-часовою визначеністю, онтично-меонічною полярністю і суперечністю та якісно-кількісною мірністю і мінливістю. Дух людини спрямовується до зовнішнього і внутрішнього, до видимого і невидимого, до поцейбічного і потойбічного, до земного і небесного. Людина в цілісній тріадній активності існування-екзистенції-трансценденції постійно спрямовується за свої власні межі і можливості. Окрім ноологічної трансценденції як виходу людського духа за наявні природні межі, як поривання до небесного і переходу до надприродного буття, є надзвичайно плідне **психологічне** поняття, радше психологічна категорія **трансгресія**, яка описана відо-

ним польським психологом Юзефом Козелецьким (нар. 1936 р.). Людина, за Ю. Козелецьким, – це **трансгресійна** істота, причому під трансгресією він розуміє цілеспрямований вихід людини поза межі того, що вона посідає і чим є. “Прикладом трансгресії може служити біблійна оповідь про Адама та Єву, які зірвали заборонений фрукт з дерева посередині раю, що стало джерелом терпінь, але й дозволило краще зрозуміти поняття добра і зла” [193, с. 30]. Трансгресія – це творчо-вольова здатність і пристрасть людини до подолання меж. “Люди не тільки виконують консервативні акти, – пише Ю. Козелецький, – які спрямовані на самозбереження, а й прагнуть до постійного подолання попередніх своїх досягнень і результатів. Вони стараються вийти за межі того, чим володіють” [90, с. 30-31]. Завдяки актам трансгресії і рухові вперед із своєрідною жадобою, люди розширюють свій світ і своє розуміння самих себе. У цьому творчо-вольовому, динамічному процесі змінюється Я-образ людини, змінюється її “Я-концепція”. “Що ж таке культура, – запитує Ю. Козелецький, – як не система здобутків трансгресивних дій, що здійснюються поколіннями?.. Я стверджую, що людина – як вид – або буде трансгресивною, або її не буде **взагалі**” [90, с. 31].

Трансгресивний аспект Я-концепції має важливі психолого-педагогічні виміри. Бо трансгресія – це спрямована, творчо-вольова і смисло-творча дія, пов’язана із прагненням утвердження і зростання значущості себе самого як особистості. При цьому ноологічна категоріальна тріада **уява-інтуїція-розум** виступає як операційно-пошуковий чинник, а **віра-совість-воля** виконує керівні і стримуючі функції.

У ціннісно-смиловому універсумі буття можна виокремити різні типи трансгресивної активності людини у предметно-речевому світі – міжособистісну (соціально-психологічну), когнітивну і науково-символьну, персоналістичну. Ю. Козелецький виражає ці типи образно так: 1) трансгресія заради предметів – це матеріальна експансія, яка найбільш помітною в наш час; згідно з нею людина є тим, чим вона володіє; 2) трансгресія заради інших має два різні вияви: домінування над іншими або ж альтруїстичні вчинки; 3) трансгресія заради символів має за мету здобуття знань у фізичній, суспільній і культурній галузях та знань про свою **власну особистість**; 4) трансгресія заради себе – це вчинки, пов’язані з розвитком себе самого або формування своєї індивідуальності згідно з власним проектом [90, с. 30].

---

Педагогічна психологія має врахувати факт не лише духовно-розумної, конструктивної трансгресії, а й **деструктивної**, яка веде до руйнації попередніх культурно-необхідних форм життя. Тобто поряд з прометеївською трансгресією з'являється, як зазначає Ю. Козелецький, геростратівська активність, спрямована на деструктивні дії і вчинки. Деструктивною часто виявляється трансгресія, що спрямована на ганебне збагачення, на завоювання слави і влади. Історія ХХ ст. знає численні приклади руйнівної, фанатичної трансгресії людини і окремих людських угруповань.

Ноологічна трансгресія зумовлюється **раціональністю-етичністю-естетичністю**. Вона зароджується в глибинах ноосфери людини, реалізується в її трифазовій динаміці **імпресії-рефлексії-експресії**. Цікаво, що Ю. Козелецький на психологічному рівні підкреслював фундаментальність **імпресії** та **експресії** людини як творчо-вольової істоти: “У мене є тільки бажання показати, що поведінка людини є єдністю **імпресивного** та **експресивного** (підкреслено мною – В. О.); показати, що незважаючи на всі обмеження, людина здатна достатньо розумно діяти у все більш динамічному світі” [90, с. 36]. Єдність імпресивного та експресивного породжує рефлексивність людини її розуміння самої себе, її постійні зміни, її навчання і виховання, її самоактуалізацію і самореалізацію. Осередням усіх цих діянь, активностей є “Я-концепція” особистості, зокрема професійна Я-концепція, в їх глибинних **інваріантних** і **варіативних** вимірах.

Виховання-освіта-навчання людини зумовлюються її психологічно-ноологічною “Я-концепцією”. На рівні педагогічної психології важливо знати, що “форми й способи учіння значною мірою визначаються його концептуально-психологічним базисом. Звернемо увагу бодай на два основні принципи розробки, організації та реалізації професійної підготовки” [77, с. 44]: особистість здатна до продуктивного учіння там і тоді, де й коли їй надана можливість творчого самоудосконалення, творчо-вольової конструктивної трансгресії. Бо саме тут (за цих умов) здійснюється осмислення досягнутого результату, самостійно вибираються нові задачі і цілі; учіння продуктивне лише тоді, коли розкривається взаємозв'язок між його змістом і способами реалізації, з одного боку, і смислами та цілями особистості, з – іншого. Психологія навчання і виховання у студентів переростає в ноологічну трансгресивну страте-



гію компетентного вибору свого життєвого шляху. При цьому формуються індивідуальні способи організації цілісної життєвої перспективи. Навчально-виховне середовище забезпечує можливість для пошуку адекватних шляхів і способів смисло- і ціле-утворення та формування відповідної готовності особистості до творчо-вольової трансгресії. Підсумовуючи ці фундаментальні положення педагогічної психології, погодимося з тим, що “здатність особистості до продуктивного самовизначення значною мірою визначається її рефлексуванням, особливо в реалізації функцій проблематизації, самооб’єктивізації, виявлення особистісних смислів, вибудови образу “Я-концепція” тощо” [77, с. 44].

В існуючих психологічних теоріях особистості категорії “Я-концепція” і тій проблематиці, яка найближче пов’язана з процесами виховання-освіти-навчання приділяється мало уваги. “Більшість теоретиків особистості задовольняються лише глобальними принципами дозрівання, індивідуалізації, ідентифікації, самоактуалізації або їм подібним, але не намагалися подати детальну картину процесу навчання” [107, с. 549].

Для бездуховних і бездушних теорій особистості проблематика “Я-концепції” і навчання-виховання-освіти є занадто складною. Із існуючих напрямів загальної психології найближчою до **ноології** є **гуманістична** та **екзистенціальна** психологія. Ці напрями психології не будуються за простими моделями природничих наук, адже психологія людини не схожа на інші науки: ”вона вимагає власного методу – феноменології – і власних понять – буття-у-світі, модуси існування, свобода, відповідальність, становлення, трансценденція, просторовість, темпоральність – і багато інших” [107, с. 263].

Ноологічна екзистенціально-гуманістична психологія протиставляє цим натуралістичним образам і поняттям специфічні категоріальні структури особистісного (персоналістичного) виявлення. Однією із таких структур є “Я-концепція” і є потреба більш детально розглянути це поняття, структурувати його в чіткому тріадному з’ясуванні. І. М. Калінаускас, доктор психології зазначає, що “про Я-концепцію написано не занадто багато і не занадто мало, але досить розкидано” [83, с. 55]. Для практичної, конструктивної психології (якою до речі, є і ПП) він структурізує Я-концепцію на три блоки: “Перший блок “Я” як “Я”, тобто у кожного із нас є в Я-концепції такий аспект: Я як Я, а ще можна сказа-

---

ти: Я як суб'єкт, але суб'єкт в даному випадку недиференційований, незаповнений. Я як самототожність. Це те, що дає нам спокійно заснути ввечері, знаючи, що ранком проснеться те ж Я, той Я, та Я. Ми спокійно засинаємо саме тому, що ранком просинаючись, зразу ж виявляємо себе і самі себе усвідомлюємо" [83, с. 56].

Наступний великий блок, який ми з вами більш-менш усвідомлюємо, це блок "Я як Інший", той аспект, де Я сприймає себе як об'єкт і описує себе в термінах об'єкта: "Я такий, такий, такий. Я як Другий. Існує навіть проблема "таковісті", – наголошує І. М. Калінаускас, проблема прив'язаності до фіксованого опису себе як Іншого.

І врешті-решт, наявна також не менш грандіозна частина під назвою "Я як Ми". Важливо розрізнити це "Я як Ми" від "Я як Я" і "Я як Інший". "Я як Ми" виражає наш соціальний вимір, нашу референтну групу, наше коло, наш клас, наш народ і, врешті-решт, "Я як ми актуально рівно людству, включає усіх людей без винятку, всіх, що жили, живуть і будуть жити" [83, с. 59].

Як було зазначено вище, "Я-концепція" – це категорія *ноологічна*. Тільки людина як дух-душа-тіло є автентичним носієм і автором своєї атрибутивної "Я-концепції". Використовуючи ноологічну категоріальну структуру – тріаду "*імпресія-рефлексія-експресія*", ми маємо можливість більш конструктивно і більш евристично визначити "Я-концепцію" в її такому тріадному виявленні: перша складова "Я як Я" – це наше ноосферне *імпресивне* виявлення, наша вічна Божа даність, *духовний* тайник, наша сабітотожність. Цю складову я буду називати *імпресивним* Я і коротко позначати як "Ім-Я". Друга складова виражає здатність духа людини до рефлексії, яка була частково виражена вище у цьому параграфі. Цей член "Я-концепції" доцільно назвати *рефлексивним* Я з позначенням "Реф-Я". І третій член "Я-концепції" виражає нашу експресію, нашу соціальну і соціально-психологічну активність, всі наші рольові функції людей як людей наше розуміння себе як постаті, як особи, як особистості, яка завжди підсвідомо-свідомо-надсвідомо розраховує на сприйняття себе всіма іншими людьми як також людини і, заодно сприйняття інших людей як мені-подібних. *Експресивне* Я позначимо скорочено як "Екс-Я".

Імпресивно-рефлексивно-експресивна тріада Я-концепції – ось та категоріальна структура, яка органічно задіяна в навчально-виховно-

---

му процесі, у вихованні-освіті-навчанні людини, починаючи з малих літ. Духовно-душевно-тілесна сутність людини виявляється функціонально, оперативно, творчо-активно, смисло-творчо, творчо-вольово, духовно-розумно, морально-духовно, духовно-естетично, когнітивно та ін.

Усі три складові Я-концепції видозмінюються в процесі виховання-освіти-навчання. У дорослих людей ці зміни стають менш помітними. Складова Ім-Я, за І. М. Калінаускасом, що виражає почуття самототожності нам, по суті, маловідома. І її не треба чіпати без особливої потреби, без належного, грамотного керівництва (учителя, наставника, священика). Тому що тут необхідні дуже тонкі, конструктивні знання. Тут є небезпека **деструктивних** впливів. Це зрозуміло. Складова Ім-Я виражає духовну сутність людини, її потенції і боголюдські можливості. Ім-Я грубо спотворювалося всією атеїстичною ідеологією, бездушною і бездуховною психологією. Згадаймо, хоча б Марксове – “людина – це сукупність суспільних відносин”. І все. І більш нічого.

Великі містики і великі релігії свідчать нам про душу і дух людини, про дивовижне **імпресивне** Я людини як образу і подоби Божої. З іншого боку, наявність Реф-Я – цієї виняткової здатності **духа** людини до рефлексії до самооцінки, до самоактуалізації, до самовдосконалення, до розкаювання, совісті і благоговіння – свідчить про безодню, яка відділяє людину від тварини.

Для більш чіткого з'ясування Я-концепції розглянемо три душевно-духовні принципи самоактуалізації і самореалізації людини, людської особистості в її становленні і розвитку, в її творчо-вольовій і смисло-творчій діяльності у межах заданого їй, наявного для неї ціннісно-смиислового універсуму (ЦСУ) буття і мислення. Базовою категоріальною структурою виступає тут **ноологічна** тріада “існування-екзистенція-трансценденція”. Існування – це рівень **міщанізму**; екзистенція – рівень (вимір) артистизму, трансгресії; трансценденція – це вимір містицизму, глибоких імпресивних переживань, вихід за межі свого Ім-Я, що інколи призводить до трагічних наслідків. Принципи міщанізму, артистизму і містицизму яскраво описані Ф. А. Степуном в його книзі “Зустрічі і роздуми” [219]. З феноменами міщанізму, артистизму і містицизму пов'язані всі три складові Я-концепції. Ці феномени служать, водночас, мірою вираження Ім-Я, Реф-Я і Екс-Я.

---

Сучасна педагогічна психологія не може обійтися без належного розкриття сутності людини і, зокрема, в аспекті тріадної структури Я-концепції. Тому вище були окреслені приклади виявлення окремих її складових (Ім-Я, Реф-Я, Екс-Я). Все це має доленосне значення в реальних умовах виховання-освіти-навчання.

Видатним представником екзистенціально-гуманістичної психології ХХ ст. є американський психолог Гордон Олпорт (1897-1967), котрий розглядав людину як систему, складену із підсистем, що вступають між собою в інтеракцію. Тріадна структура Я-концепції дозволяє адекватно оцінити здобутки психології індивідуальності Г. Олпорта і застосувати їх у практиці виховання і навчання. Дійсно, психологія Г. Олпорта – це спроба творчої інтеграції психології, антропології та соціології. Крім того, він багато займався викладацькою діяльністю і його професійні праці мають яскраво виражений дидактичний нахил. За Г. Олпортом, людська особистість – це явище унікальне, неповторне.

Ми не в силі досягнути це явище, можемо лише наближатися до його розуміння, причому побачимо в ній саме те, на чому більше зосереджуємося самі. «Можна сказати, – в контексті психології Г. Олпорта, – що ми пізнаємо іншу людину через самих себе, наприклад через власну систему цінностей. Якщо будемо концентруватися лише на інстинктах, то побачимо лише інстинкти. Якщо надаватимемо значення цінностям, то побачимо цінності. При спостереженні за *людиною* важливо *бачити* її динамічною, тобто розгледіти співвідношення між її підсистемами. У такий спосіб можна краще розгледіти розвиток особи» [193, с. 24].

У цілісності своїй Я-концепція – це глибина духа і душі людини, яку намагалися і постійно намагаються натуралістично-матеріалістично звести до психіки і на цій фізіологічній, психофізичній основі *все* з'ясувати. І з'ясовували так, що від людини мало що залишилося. Існує навіть ціла галузь психології під назвою *психодіагностика*, що спрямована на всебічний аналіз особистості з метою розв'язання практичних завдань виявлення й подолання недоліків у її розвитку, підвищення рівня навчальної і професійної діяльності, забезпечення гармонійного піднесення здібностей і моральних якостей [62, с. 277]. На черзі стає необхідним розвиток *ноодіагностики* на основі розгалуженого категоріально-структурного апарату ноологічної екзистенціально-гуманістичної психології і педагогіки.

#### § 5.4. Ноологічні передумови педагогічної психології

Педагогічна психологія як галузь, насамперед, *педагогічного* знання є принципово гуманістичною та екзистенційною. Такою вона була у великих педагогів і психологів К. Д. Ушинського, В. В. Зеньковського, А. С. Макаренка, Г. І. Ващенко, В. О. Сухомлинського та інших. Існуюча психологія, будучи науково-матеріалістичною, а часто принципово атеїстичною, визначається так: “наука про закономірності виникнення, розвиток і форми вияву психіки у людини і тварин, про психічні процеси і властивості, які є компонентами діяльності й спілкування людей, поведінки тварин” [62, с. 278]. Сучасні курси психології, наприклад [193], категорично відмежовуються від такого розуміння психології. Тут психологія відноситься до сфери гуманітарних наук (гуманістики) поряд із соціологією, правознавством, економікою та іншими галузями гуманітарного знання [193, с. 37]. Поділ наук не може приховати від нас факту їх залежності між собою, їх походження (генезису) та подальшого розвитку. Взаємозв’язок і взаємозалежність наук можна виразити тріадним відношенням: *генетичності, структурності та функціональності*.

*Генетично* одна наука залежить від іншої, якщо одна із них була *базисом* заснування іншої, тобто як джерело утворення або як попередня стадія розвитку. Ця базисна наука забезпечує похідну від неї фактами для пояснень, базовими поняттями і способами досліджень, а також виконує евристичні функції у подальшому розвитку похідної галузі знання і пізнання. Не викликає сумніву твердження про те, що *генетично психологія залежить від філософії*. У цьому можна переконатися за монументальним курсом історії психології нашого видатного психолога В. А. Роменця. Своєю чергою, автори курсу психології зазначають: “Бо ж перш ніж психологія виникла як окрема наука, її проблемами упродовж століть уже займалися філософи, які за допомогою своїх методів сформулювали багато психологічних тверджень, що не втратили й донині своєї актуальності” [193, с. 38].

*Структурно і функціонально* психологія залежить від багатьох інших наук (богослов`я, педагогіки, медицини, соціології та ін.). Але як *фундаментальна* наука психологія має свій предмет і свої методи. Стосовно предмета, то ним є людина в плані її поведінки, чуттєвого пізнання людиною предметів та явищ зовнішнього світу: відчуттів, сприйман-

---

ня, уявленнь та з'ясування закономірностей здійснення цих процесів. Особливу увагу психологія приділяє вивченню пізнавальної діяльності та активності дітей, процесів засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, мови, почуттів, уваги, волі, формуванню свідомості та самосвідомості особистості дитини.

У наш час психологія стала такою багатоаспектною, багатогранною, розгалуженою, що постає принципово важливе питання про те, яку психологію і як її викладати майбутнім педагогам? Це питання поставлено Е. А. Климовим в російському академічному журналі “Вопросы психологии” [87], яке має безпосереднє відношення до проблематики **педагогічної психології**. Учителю у своїй щоденній праці постійно має справу із складними нестандартними ситуаціями. Більше того, він сам їх проектує і створює, так би мовити, в робочому порядку /із службового обов'язку [87, с. 58], бо робота педагога є необхідною творчістю. Як же розібратися у новій конкретній нестандартній педагогічній ситуації, коли про неї ні один класик науки нічого не сказав? «Треба отже, – зазначає Е. А. Климов, – створити, породити нове необхідне **психологічне** знання. І треба вміти це робити» [87, с. 58]. Як бачимо, мова йде про психолого-педагогічну творчість учителя і кожного викладача чи вихователя.

Творення нового психологічного і психолого-педагогічного знання – складне завдання. Але таке знання творили усі видатні педагоги. Для його творення необхідні певні передумови, зокрема відповідна базова **психологічна** підготовка педагогів. Ноологія, гуманістична та екзистенційна психологія як фундаментальні напрями духовно-розумного, морально-духовного, духовно-естетичного, творчо-вольового і смисло-творчого знання і пізнання спрямовані на створення таких передумов.

Величезні масиви сучасного психологічного знання і пізнання постають перед нами у своєму дивовижному **тріадному** виявленні. По-перше, у сфері внутрішньо-зовнішньої **тілесності** людини (людина лише тіло, лише високорозвинений організм); тут науково-матеріалістичний натуралізм та біхевіоризм розкрили закономірності впливу зовнішнього середовища на людину та можливості маніпулювання її тілесно-душевними структурами та функціями. По-друге, психоаналіз у кращому

своєму виявленні разом з аналітичною психологією розкрили глибинні структури людської **душевності**, радше несвідомих тілесно-душевних структур, потягів і мотивацій, колективних архетипів, психогенетичної спадковості та багато такого, що в значній мірі обмежує свободу людини і пригнічує людську душу. По-третє, ноологія разом із гуманістичною і екзистенційною психологією наголошують на доленосному значенні третьої сили – **душевно-духовної**, тобто відкривають **ноосферу** людини – сферу **духа**, сферу свободи, творчості – розуміння людини як образу і подоби Божої. Ноологічна психологія наголошує на **цілісному**, персоналістичному підході до людини, що дає змогу виділити і описати **цілеспрямування**, способи і мотиви людської активності і діяльності, специфічну для **людини** схильність переступати межі буття (транспресія) і межі природного вкорінення людини (трансценденція) Центральною темою (центральною мотивацією) цього третього напрямку є **духовне** становлення та душевно-духовний розвиток людської особистості, який реалізується у взаємозв'язках і впливах, що струменять із світу природи, із соціального оточення людини, а також із глибин духовної імпресії людини, із глибин її **ноосфери**.

У наш час педагогічна психологія має концептуалізуватися і тематизуватися як фундаментальна педагогічна теорія на ноологічній та екзистенційно-гуманістичній основі [152]. Успіхи третього напрямку у світовій психології такі яскраві і конструктивні, що у нас є всі можливості відкривати і створювати нове психолого-педагогічне знання. Бо, як зазначав А. Маслоу, “так звана теорія навчання в нашій країні (США – В. О.) майже повністю ґрунтується на прагненні до ліквідації дефіциту і до досягнення, як правило, зовнішніх цілей, тобто установка освіти – навчити людей як можна краще задовольняти свої потреби. З цієї причини, і наша психологія навчання як наука залишається обмеженою галуззю знання, корисною лише на дуже невеликих “ділянках” і по-справжньому цікавою є лише іншим теоретикам в сфері навчання” [124, с. 64-65].

Класична педагогічна психологія не може нам допомогти у вирішенні проблем духовно-творчого розвитку особистості, її самоактуалізації і самореалізації. Ноологічний підхід створює можливості для розвитку уяви-інтуїції-розуму, творчо-вольових здатностей; створює передумови для формування в учнів і студентів знання-розуміння-уміння; цей

---

підхід може сприяти постійному розвитку особистості через створення в її ноосфері душевно-духовних інтегративно-синергетичних структур і засад внутрішньої духовної стабільності. Такі **ноогенні** зміни і трансформації ведуть не стільки до послідовного вироблення навичок та окремих асоціативних комплексів (в тілесно-душевній сфері), скільки до повного переображення всієї особистості. А це означає, що ПП має навчати на душевно-духовному рівні справжній трансформації людської особистості у напрямі освіченості, духовної культури та дієвого творчо-вольового професіоналізму. Такий тип навчання веде до конституювання тілесно-душевно-духовної структури особистості як творчо-вольової цілісності, якою, по суті, і є справжня людина. Стаючи все більше творчо-вольовою, автономною, самостійною така особистість має змогу витримувати ті чи інші удари долі і численні життєві збурення.

Нова педагогічна психологія переростає в ноологію розвитку людини, її творчо-вольової і смисло-творчої самоактуалізації і самореалізації. Коли зміниться натурально-матеріалістична філософія людини з її біологічними та зоологічними образами й узагальненими, то зміниться і філософія політики, економіки; зміниться етика, естетика, аксіологія і комунікативна філософія (філософія міжособистісних відносин); зміняться головні установки, домінанти і детермінанти ціннісно-смиислового універсуму педагогіки. Зміниться психологія і філософія освіти, зміниться теорія навчання і особистісного розвитку людини. Видозміняться загальнотеоретичні і практичні уявлення і парадигми стосовно того, як допомогти людині ставати і стати такою, якою вона може і якою їй належить бути. Отже, мова йде про тектонічні, глибинні, парадигмальні зрушення у ціннісно-смисловому універсумі педагогіки.

Парадигмальні зрушення, що відбуваються в основах природничо-наукового і гуманістичного знання, вимагають ноологічного осмислення. При цих зрушеннях, окрім руйнації і занепаду в сфері моралі і культури, з'являються нові материки духовного прозріння. Про це пишуть і говорять наші сучасники і, зокрема, педагоги. Тут йдеться про ноологічне (духовне) відновлення, відтворення, відродження **цілісності** людського буття і всій його повноті. Пафос педагогічної антропології і ноологічної дидактики виражається, зокрема, у визнанні незадовільного сучасного стану знань про людину, про її виховання-освіту-навчання,



тому що ці знання виявилися істотною мірою натуралістичними з біологізованою і зоологізованою основою, про що йшлося вище.

Християнсько-філософська антропологія і ноологія пропонує свою всеохопну концепцію людини як образу і подоби Божої, з урахуванням доленосних біологічних, культурологічних, релігійних і педагогічних вимірів та орієнтирів. На цій основі створюється нова культурно-освітня **ноологічна** парадигма, імперативом якої є принцип “від людини розумної до людини духовної”. Катастрофічною загрозою сучасному людству і кожній окремій людині стає деградація особистості. А тому метою виховання-освіти-навчання є становлення та розвиток **духовної** особистості.

Тепер розвивається психологія активності і творчості людини. Народжується нове бачення можливостей і долі людства. Ці процеси зачіпають не тільки ціннісно-смісловий універсум (ЦСУ) педагогіки, а й усі сфери духовної культури. Людина є цілісною тілесно-душевно-духовною істотою – всупереч матеріалістично-атеїстичному біологізмові та ірраціонально-конституційованому психоаналізові. Ірраціональна і натуралістична концепція **психіки** перестає бути корисною, стає шкідливою, бо вона є темною завісою, що приховує **духовну** природу людини.

Ноологічний гуманістично-екзистенційний напрям у світовій психології сміливо спрямовується на вивчення людини в її дивовижній триєдності духа-душі-тіла. Так, Віктор Франкл – класик психології ХХ ст., видатний теоретик психології особистості визнає, так би мовити в робочому порядку, “існування в людині трьох вимірів: біологічно-фізіологічного, психологічно-соціального та духовного, тобто ноетичного (по суті, ноологічного – В. О.). У духовному вимірі він виділяє три характерно людські феномени: свободу, відповідальність і прагнення до смислу й цінностей. Людина як особа духовна є вільна і відповідальна, тобто вільна від свого психофізичного організму, а також відкрита для творення цінностей і сповнення смислу людського буття. Є вона істотою, яка бореться за цінності й смисл свого існування” [193, с. 25].

Разом з академіком РАО Є. А. Климовим нам знову і знову треба замислитися над питанням: яку ж психологію як загальну, так і педагогічну нам слід викладати студентам-педагогам і не тільки педагогам? Наші російські колеги шукають відповідь на це питання і знаходять: “беруть в якості методологічної основи досягнення сучасної філософської і пе-

---

дагогічної антропології, які органічно включають ідеї К. Д. Ушинського, що викладені в його трактаті “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” [129, с. 106].

Психолого-педагогічна наука сьогодні робить наголос на тому, що особистісно-гуманістична навчально-виховна і суспільна ідеологія має бути: 1) гуманітарно-адекватною, тобто відкритою багатовимірній складності суб’єктивного душевно-духовного світу людини; 2) педагогічно адекватною, тобто такою, що осмислює і намагається реалізувати в системі виховання-освіти-навчання нескінченний процес людського духовно-розумного становлення і вдосконалення; 3) аксіологічно адекватною, тобто такою, що спрямовується на здійснення людиною свого земного і космічного призначення [100, с. 4].

Ноологічний категоріально-структурний синтез *педагогічної психології* є іманентно цілісним і здійснюється нами в єдиному семантичному полі проблем виховання-освіти-навчання. Бо хіба ж можна пов’язувати, наприклад, психологію особистості лише з теорією виховання? Будь-який розділ педагогіки як науки і мистецтва доленосно пов’язаний з тим чи іншим розумінням особистості, з тією чи іншою концепцією людини і теорією особистості. Прикрі теоретико-методологічні непорозуміння і суперечності у сфері педагогічної науки можна подолати лише за допомогою глобальних підходів структурування і конституювання ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва в цілісному семантичному полі, наприклад, філософсько-педагогічної ноології.

Як уже зазначалося вище, проблемні питання фундаментальних педагогічних теорій перетинаються між собою. Але науковий підхід передбачає істотну структурування ціннісно-сислового універсуму педагогіки. Такими структурами виступають у нашому дослідженні фундаментальні педагогічні теорії. Наприклад, теорія педагогічного спілкування завжди була істотно педагогічною теорією, так само як моральне та естетичне виховання. У нашому розподілі категорія «педагогічне спілкування» є категорією педагогічної етики, яка розглядається в наступному розділі. Автентичною проблематикою педагогічної етики є також моральне (етичне) і морально-духовне виховання молоді.

Вище нами були розглянуті в єдиному семантичному полі *ноології* педагогічна антропологія і педагогічна психологія як фундаментальні педагогічні теорії. Поряд із традиційними уявленнями про людину, яка

здіяна в навчально-виховному процесі, складаються нові розуміння на основі ноологічної екзистенційно-гуманістичної психології і християнсько-філософської ноології та антропології. “Сучасна педагогічна антропологія, – зазначає Г. П. Васянович, – приходиться до висновку про те, що будь-яке складне утворення особистості та індивідуальності формується на основі певного ансамблю природних властивостей людини як індивіда. Саме тому вона вчить враховувати у формотворчому процесі конституціональні, нейродинамічні, білатеральні властивості людини у їх сукупності ... Вважається цілком доречним те, що педагогічна антропологія все більше використовує у своїй практиці такі сучасні науки як фізіологія і морфологія, сексологія, соматологія, типологія вищої нервової діяльності, генетика тощо. Комплексне вивчення природи людини у педагогічній антропології є, безперечно великим набутком. Проте, на наш погляд, таке вивчення людини як індивіда не може обмежуватись сумою загальних даних, узятих із кожної дисципліни окремо” [35, с. 29-30].

Отже, мова йде про необхідність творчого *синтезу*, який ні за яких обставин не може бути зведеним до простої інтеграції різнорідних знань. Саме тому одним із першочергових завдань педагогічної антропології і педагогічної психології є виявлення і дослідження взаємозв'язків між первинними неподільними духовно-душевно-тілесними властивостями людини як суб'єкта виховання-освіти-навчання. Здобутки сучасної філософської антропології, ноологічної екзистенційно-гуманістичної психології та інших гуманітарних наук дозволяють тематизувати і концептуалізувати цілісну проблематику педагогіки як великої науки і великого мистецтва. У сфері цієї проблематики давно виокремлена і давно усвідомлена в ЦСУ педагогіки проблематика морального та морально-духовного виховання молоді. Це виховання немислиме відокремленим від загальної структури виховання-освіти-навчання, без щоденного *педагогічного* спілкування учителя з учнями. Ці питання тематизуються і концептуалізуються нами в їх цілісному *ноологічному* виявленні – в контексті *педагогічної етики*, що розглядається у наступному розділі.

---

## § 5.5. Висновки

Підсумовуючи тематичні і концептуальні мотиви цього розділу, можна сформулювати такі найважливіші висновки:

1) *Педагогічна психологія* є фундаментальною *педагогічною* теорією. Ця фундаментальність виражається і обґрунтовується наявністю в її структурі *основоположної* ідеї, постулатів, принципів і численних висновків із них. Фундаментальність виражається також у перетині проблематики ПП із проблематикою інших фундаментальних педагогічних теорій.

2) Основоположною ідеєю ПП є ідея людини як триєдиної істоти – *духа-душі-тіла*, людини як образу і подоби Божої. Ця ідея є складовою генотипу теорії й орієнтує на сміливе, розумне (радше духовно-розумне) використання величезного масиву сучасних *психологічних* знань.

3) ПП досліджує людину в її суб'єкт-суб'єктному і суб'єкт-об'єктному виявленні в процесі виховання-освіти-навчання, постулюючи при цьому триадність Я-концепції людини – імпресивне Я (Ім-Я), рефлексивне Я (Реф-Я), експресивне Я (Екс-Я). Це означає, що розвивальне навчання зосереджується не просто на так званому психічному розвитку людини з його елементно-біологізованими і зоологізованими факторами і чинниками (домінантами і детермінантами), добре з'ясованими й описаними у багатьох курсах класичної ПП, які охоплюються принципом Блонського-Виготського, що «виховання є цілеспрямованим, організованим, тривалим впливом на розвиток даного організму».

4) Глибинна *духовна* Я-концепція людини визначає численні *поведінкові* регулятиви особистості, які мають доленосне значення в навчально-виховному процесі. З «Я-концепцією» пов'язана проблематика становлення і розвитку особистості в триадній активності *самоактуалізації-самовдосконалення-самореалізації*. Сучасна ПП уже приступила до більш плідного та евристичного з'ясування значущості Я-концепції як учня, так і вчителя в надскладному міжособистісному процесі виховання-освіти-навчання.

5) *Педагогічна психологія* у своєму специфічному розкритті проблематики виховання-освіти-навчання конституюється і як психологічна, і як педагогічна наука, імпліцитно та експліцитно використовуючи онтологічну, епістемологічну та аксіологічну сутність людини в її глобальному ноологічному з'ясуванні триадної активності *раціональності* (уя-

ви-інтуїції-розуму), *етичності* (віри-совісті-волі) та *естетичності* (любові-радості-надії). Без цих нерозкладуваних на більш прості елементи ноологічних здатностей немислима як педагогічна антропологія, так і педагогічна психологія (на нерозкладуваність окремих складових ноосфери людини, наприклад волі, уяви, совісті звертав увагу уже К. Д. Ушинський).

6) Оскільки на сьогодні для кожного розділу педагогіки існує, так би мовити, своя психологія: для дидактики – це психологія пізнавальних процесів і психічного розвитку, для теорії виховання – це психологія особистості та ін., то педагогічна психологія як фундаментальна педагогічна теорія має органічно (гармонійно-діалектично) об'єднувати ці частини в своєму категоріально-структурному синтезі і в єдиному семантичному полі.

7) Педагогічна психологія виокремлює свій предмет із ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як великого мистецтва і великої науки, як культурно-освітнього аспекту духовно-практичного освоєння світу людиною. Це означає, що ПП, незважаючи на її фундаментальність, має свою специфічну сферу і свої межі. Топологічний простір ПП перетинається в своєму ціннісно-смісловому, когнітивному, етичному та естетичному вимірах із топологічними просторами інших фундаментальних педагогічних теорій. ПП має вказувати на свої міжпредметні зв'язки, дотичність до інших ФПТ. Бо лише у такому гармонійно-діалектичному поєднанні фундаментальних педагогічних теорій можна плідно та евристично структурувати, концептуалізувати і тематизувати теперішню проблематику ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва.

---

## Розділ 6. Педагогічна етика

### § 6.1. Морально-духовні засади педагогічної етики

Ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва має свій **етичний** (моральний, морально-культурний, морально-духовний) вимір. З цим виміром пов'язаний один із аспектів навчально-виховного процесу – моральне виховання – “один із найважливіших видів виховання, полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формування звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології. Моральне виховання починається в родині, продовжується у дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, пізніше – у вузах та інших навчальних закладах. основними методами морального виховання є переконання, привчання, заохочення тощо. Моральне виховання здійснюється на національному ґрунті шляхом засвоєння національних норм і традицій, багатой **духовної** культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей” [62, с. 216].

Про **мораль** філософи говорять як про певну форму свідомості – сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки. Мораль є предметом філософської дисципліни – **етики**. І цей предмет є досить своєрідний, наголошує В. А. Малахов. “Його неможливо звести до звичайного зовнішнього об'єкта, котрий ми можемо виділити з його оточення, описувати, вимірювати, аналізувати як певну окрему цілість. Можна скільки завгодно досліджувати енергетичний аспект того чи іншого людського вчинку, будувати його математичні моделі, розглядати його як фізіологічний акт чи соціальний феномен, як відтворення певних традиційних взірців поведінки, як символічне діяння тощо – і все ж нічого не з'ясувати в його власне моральному естві” [119, с. 18]. Можна розглядати біологічні, психологічні, соціокультурні умови і чинники формування певного типу людської вдачі, осмислювати проблематику **виховання** під кутом зору тієї чи іншої модної чи немодної психологічної теорії – і залишатися як небо від землі далеким від розуміння його **етичних**, зокрема морально-духовних характеристик і ознак. Стисле визначення категорії “мораль” є таке: “мораль постає як такий

імперативно-оцінний спосіб відношення людини до дійсності, котрий регулює поведінку людей з точки зору принципового протиставлення добра і зла” [119, с. 18].

Добро і зло – вічні категорії етики у нашому світі гріхопадіння. І хоча наше життя-пізнання в своєму боголюбському виявленні орієнтоване на *ідеали* Істини-Блага-Краси, але доленосна *полярність* ноосфери людини в її *світлому* і *темному* виявленні, часто зумовлює *амбівалентність* почуттів, що призводить до гріха й аморалізму. Звідси випливає, що мораль – це завжди певна вимога, веління, вказівка на імперативність, що її ставить перед людиною релігійна і суспільна думка або голос власної *совісті*. Крім цього, моральні явища, моральні діяння – це явища *ціннісно-сміслові*. Моральні вчинки, моральність людини, її морально-духовне спрямування в zasadничується ноологічною категоріальною структурою *етичності* – тріадою *віри-совісті-волі*.

Численні проблеми моральної поведінки, морального діяння, моральних вчинків, моральних мотивацій у великому ціннісно-смісловому універсумі педагогіки концентруються у предметному полі *педагогічної етики*, про філософсько-педагогічну, науково-педагогічну і дидактичну *фундаментальність* якої не може бути ніяких сумнівів. Отже, ми розглядаємо *педагогічну етику* як фундаментальну педагогічну теорію *морального виховання* людської особистості у навчально-виховному процесі.

Основоположні ноологічні ідеї педагогічної етики визначає *моральне богослов'я*, педагогічна антропологія і педагогічна психологія. Оскільки моральне виховання учнів і студентів здійснюється в процесі постійного і безпосереднього міжособистісного спілкування учителя і учнів, викладача і студентів, то категорія *педагогічне спілкування* є однією з найважливіших категорій педагогічної етики. Та чи інша моральна, морально-духовна чи морально-бездуховна *поведінка* вихователя, учителя, викладача уже є безпосереднім позитивним чи негативним фактором у великій справі виховання-освіти-навчання. Ці прості і водночас великі *істини* добре знали наші видатні педагоги від К. Д. Ушинського до В. О. Сухомлинського і аж до наших днів. Ось приклад *морального імперативу* В. О. Сухомлинського до членів педагогічного колективу, насамперед, і до кожної людини зокрема: «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на

---

людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевіряйте свої вчинки, запитуючи себе: чи не робиш ти зла, незручності людям? Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре» [227, с. 146]. Виконання цього імперативу немислиме без тріадної активності **віри-совісті-волі** людини.

В. О. Сухомлинський добре знав морально-духовну та морально-естетичну велич ціннісно-смиислового універсуму педагогіки, а тому він натхненно писав: “Завдання школи – на основі моральних цінностей, створених, здобутих, завойованих старшими поколіннями, – створювати реальні **моральні** відносини в колективі. Моральні цінності повинні стати особистим **духовним** багатством кожного вихованця. Цього досягають за умови, коли моральна ідея, розкрита перед розумом і серцем вихованця в яскравих образах, пробуджує в нього глибокі морально-естетичні почуття” [226, с. 151].

Педагогічна етика не отримала належного розвитку у минулі роки.. І не випадково термін “педагогічна етика” відсутній в українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка за 1997 рік. А між цим в колишньому СРСР були написані навчальні курси з педагогічної етики [183; 188; 189]. Зараз етико-педагогічна проблематика розробляється в контексті науково-педагогічних досліджень в Україні і, зокрема Г. П. Васяновичем написаний курс педагогічної етики [39], який широко використовується у навчально-виховному процесі.

Одна із найважливіших категорій педагогічної етики – категорія “педагогічне спілкування” привертає увагу багатьох дослідників. “Сумісність у процесі спілкування педагога з учнями ґрунтується на принципах взаємної доброзичливості, принциповості і відповідальності. У процесі спілкування педагог повинен обов’язково збагачувати учнів інтелектуально, **морально** (підкреслено мною – В.О.), естетично, діяльнісно” [77, с. 108].

Християнсько-філософська ноологія розкриває фундаментальну тріаду душевно-духовної активності і діяльності людини – категоріальну надструктуру “раціональність-етичність-естетичність”. Тут **етичність** є міровизначенням раціональності та естетичності життя-пізнання. Етичність складає тріаду “**віра-совість-воля**”. В існуючих концепціях етики як філософської дисципліни належним чином не враховувалися **етичність** “віри” і “волі”. Однак, центральна категорія етики “**совість**”



розглядається нами як міровизначення віри і волі. Педагогічна етика оперує категорією “*педагогічна совість*”, яка виражає реальні умови самоконтролю, самоактуалізації і самореалізації педагога у процесі виховання і навчання молоді.

Перш ніж більш систематично приступити до опису категоріального ладу педагогічної етики у наступному параграфі, зупинимось на одному прикладі. Роглянута у **розділі 5** Я-концепція особистості в її тріадному вираженні (Ім-Я. Реф-Я. Екс-Я) стає особливо плідною та евристичною в контексті педагогічної етики. Морально-духовну діалектичну тріадну активність Ім-Я, Реф-Я і Екс-Я ретельно з’ясував Г. П. Васянович у плані морально-правової відповідальності педагога. “Аналіз проблеми (моральних і правових відносин у педагогічному середовищі – В. О.) у контексті “педагог як суб’єкт морально-правової відповідальності” враховує ще один важливий аспект, а саме: педагог взаємодіє не тільки з суспільством, іншими людьми (Екс-Я – В. О.), але і з самим собою (Реф-Я – В. О.). У цьому процесі педагог, як цілісне “Я” (усвідомлюючи свою практику), виступає у вигляді подвійного зображення: і зовнішнього об’єкту, і самого себе. Тим самим “Я” педагога схильне до самороздвоєння на взаємодіючі “Я-суб’єкт” і “Я-об’єкт”. Іншими словами, тут має місце бідомінантність свідомості, коли її зміст співвідноситься ніби з двома рівнозначними полюсами “Я” і “Я” (в даному випадку Реф – Я і Екс Я – В.О.). Взаємодія взаємозамінюючих “Я-суб’єкт” (Ім-я – В.О.) і “Я-об’єкт” (Реф-Я – В. О.) виявляє процес у функціюванні самосвідомості педагога, трансформуючись у його морально-правову відповідальність” [35, с. 108]. По-суті, Г. П. Васянович визначає **бідомінантність** свідомості на рівні взаємозв’язку і взаємодії **імпресивного Я** і **рефлексивного Я**. У цій бідомінантності особистість не може не оцінювати виявлення свого **експресивного Я**, оскільки саме Екс-Я діяло, здійснювало той чи інший вчинок і через голос **совісті** (із глибини свого Ім-Я) оцінює своє Екс-Я за могутніми критеріями розрізнення **добра** і **зла**. Тріадна активність складових “Я-концепції” тут отримує в морально-духовній діяльності своє яскраве вираження. Г. П. Васянович оперує також поняттям “потенційного Я”, тобто, по суті, імпресивного Я. Це Ім-Я є ідеальним (досконалим) “Я”, тобто є тим взірцем, до якого прагне педагог як до свого морально-правового ідеалу, наголошує Г. П. Васянович; це потенційне “Я” як уява про себе на основі своїх нереалізованих

---

морально-правових цінностей [35, с. 109]. У контексті морально-правової відповідальності особливо яскраво розкривається станovo-подійна динаміка діяння (функціювання) Я-концепції” особистості як тріадної активності Ім-Я, Реф-Я і Екс-Я.

Основоположною ідеєю педагогічної етики є людина як образ і подоба Бога в аспекті її (людини) морально-духовного виявлення. Педагогічна етика, розглядаючи людину як буття у рості й розвитку, спроможну розвиватися й дати смисл власному життю, намагається точно визначити, яким повинно бути етико-педагогічне знання і пізнання з огляду на належне, краще майбутнє людини, що навчається, виховується, освічується. Якщо інші гуманітарні чи природничі науки цікавляться наявним буттям, то педагогічна етика цікавиться повинним, належним буттям людини, формуючи складну проблематику морального виховання.

## § 6.2. Категоріальний лад педагогічної етики

Категоріальний лад педагогічної етики створюється на основі загальної етики як філософської дисципліни. Але при цьому немає прямого, лінійного перенесення загально-етичних категорій в поняттєву структуру педагогічної етики. Тут необхідний творчий синтез, який передбачає істотне (атрибутивне) врахування завдань *педагогіки* та культурно-освітніх і соціально-політичних норм, правил та імперативів. На прикладі дослідження морально-правової відповідальності педагога, виконаного Г. П. Васяновичем, можна продемонструвати варіант такого синтезу. Морально-правова відповідальність педагога в її логіко-гносеологічному виявленні дозволяє експлікувати дві основоположні категоріальні структури педагогічної етики: тріаду “*юридичності–дидактичності–етичності*” і тріаду “*свобода–відповідальність–обов’язок*”. Середній член першої тріади “дидактичність” (більш загально – педагогічність) є міровизначенням юридичності та етичності (моральності). Стає очевидним, що педагог у своїй навчально-виховній діяльності реалізує (виконує) насамперед дидактичну (виховну) роботу, повнота й успішність якої визначається дотриманням норм, правил, юридичних (правових) приписів та імперативів, які конститууює конкретний соціум, конкретний соціально-політичний устрій, етнопедагогіка тощо. З іншого боку, педагог як *вихователь*, як

*учитель* керується своєю совістю, вірою і волею, своєю свобідною морально-духовною сутністю, відповідаючи перед самим собою, перед своєю **совістю** і Богом. Ця тріадна активність педагога має місце завжди і скрізь. І видатний педагог Ш. О. Амонашвілі заявляє, що у процесі виховання і навчання – зі мною **дитина** і **Бог**, і більш нікого.

Однак, структура “морально-правова відповідальність педагога” не зводиться тільки до тріади “юридичність-дидактичність-етичність”. У цій структурі задіяна категорія “відповідальність”, причому мова йде не про одну лише абстрактну відповідальність, а таку, яка атрибутивно пов’язана зі свободою особистості педагога та учня, із морально-духовною свободою людини. Ця морально-духовна свобода говорить нам про творчо-вольовий, творчо-вчинковий вимір людини. На філософсько-ноологічному рівні тут ми маємо справу із двома категоріальними структурами – тріадами “можливість–свобода–ніщо” і “натхнення–творчість–свобода”. Свобода виступає як вираження онтично-меонічної сутності людини, дар Божий їй. Без цієї онтично-меонічної свободи морально-духовної людської особистості не може бути будь-якої відповідальності, зокрема морально-правової відповідальності педагога.

Свобода визначає (взасадничує) творчо-вольову трансгресію людини та її морально-духовну і смисло-творчу трансценденцію. Але ця свобода передбачає також **велику відповідальність** людини перед самим собою, своїм Ім-Я, перед людьми і соціумом, і врешті-решт перед Богом. У такому аспекті відповідальність виступає як морально-духовна та юридично-правова **цінність**. А це означає, своєю чергою, що люди (учителі і учні) активно задіяні в ціннісно-смысловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва. Отже, свобода має обмежуватися **відповідальністю і обов’язком** у нашому світі добра і зла. Це уможливило експлікацію нормальної гармонійної тріади – “свобода–відповідальність–обов’язок”. Обов’язок (морально-духовний та юридично-правовий) і свобода породжують **відповідальність** у будь-якій сфері людської діяльності і, зокрема, морально-правову відповідальність педагога.

Обов’язок (повинність) і відповідальність – робочі, оперативні категорії у навчально-виховній системі В. О. Сухомлинського, причому обов’язок як педагога, так і учня. “Обов’язок, – навчав Сухомлинський, – це моральна основа, моральна серцевина, від якої залежить те, чого ми чекаємо від нашого вихованця” [228, с. 475]. У праці “Як виховати

---

справжню людину” В. О. Сухомлинський писав: “Найважливіша ідея **педагогічної етики** – утвердження **повинності**. В тому, як повинно бути, як треба, розкривається зміст добра. Розуміння і відчуття повинності – наріжний камінь етичної свідченості, етичної культури. В усвідомленні свого **обов’язку**, того, що я **повинен**, полягає тісний зв’язок етики як теорії моралі і етичної практики. Ідея обов’язку ввійде в душу маленької дитини і буде її ідеалом, коли вона стане стилем мислення, людських відносин у колективі, стилем праці, служіння суспільству” [225, с. 150-151]. Суть етичного виховання у школі, за В. О. Сухомлинським, і полягає в тому, що вихователь пробуджує в своїх вихованців прагнення до ідеального, до того, що повинно бути [225, с. 151]. Знову і знову В. О. Сухомлинський наголошував на тому, що одна з найтонших сфер **духовного** життя людини – вірність обов’язку людини перед людиною. Живучи в суспільстві, уміє повелівати своїми діями, учив В. О. Сухомлинський як учнів, так і учителів, – своїми вчинками, поведінкою, намірами. “Моральною особою ти станеш лише тоді, коли в твоїй душі назавжди оселяться **совість, сором’язливість, відповідальність і обов’язковість**. Це чотири найважливіші джерела, що живлять твою моральну доблесть і культуру. Вони взаємно пов’язані, тісно переплітаються. У совісті гармонійно поєднуються **знання і відчуття** нашого обов’язку перед суспільством, перед людьми, а звідси – перед самим собою” [225, с. 261].

Розгортаючи категоріальний лад педагогічної етики, ми визначаємо категоріальні структури, зокрема такі **діади** як **добро і зло, справедливість і несправедливість, відповідальність і безвідповідальність, провина і розкаювання, милосердя і ненависть** та **тріади**, такі, зокрема, як: **віра–совість–воля, юридичність–дидактичність–етичність, свобода–відповідальність–обов’язок, співучасть–співпереживання–співчуття, зустріч–одкровення–спілкування, провина–розкаювання–благоговіння, натхнення–творчість–свобода** та ін. Ці етичні категоріальні структури органічно взаємопов’язані з категоріальними структурами ноології, педагогічної антропології і педагогічної психології.

Проблематика педагогічної етики виокремлює із ціннісно-смыслового універсуму педагогіки свій топологічний простір – цілісний континуум моральної і морально-духовної свідомості і самосвідомості людини. Категоріально-структурний лад педагогічної етики метризує цей

простір у своїй багатовимірній системі координат. Ціннісно-смысловий універсум педагогіки включає не лише наявне буття (наявну педагогічну теорію і практику, концепції, теорії, навчально-виховні технології, наявну систему знань, які педагогіка (тобто педагоги) трансформують і презентують учням і студентам), а й вміщає численні нормативи та імперативи **повинного** – того, що має бути, що має відтворюватися і створюватися. Цей аспект **повинного** (належного) в ЦСУ педагогіки всаджується педагогічною етикою, яка окрім свого власного предмету – морального виховання, має оцінювати сучасну культурно-освітню діяльність за критеріями гуманізму, моральності та духовності, зокрема оцінювати за цими критеріями сучасне інформаційне середовище.

Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної етики як фундаментальної педагогічної теорії передбачає як синтетичну, так й аналітичну, які всаджуються основоположною ідеєю теорії та її постулативним мінімумом. Основоположною ідеєю педагогічної етики залишається ноологічне розуміння людини як образу і подоби Божої – духа-душі-тіла. Окрім цього, тут у контексті педагогічної етики набуває свого особливого значення “Я-концепція” особистості в її тріадному виявленні як імпресивного Я (Ім-Я), рефлексивного Я (Реф-Я) та експресивного Я (Екс-Я). Аналітичність цієї тріади була нами показана на прикладі дослідження категоріальної структури “морально-правова відповідальність педагога” в контексті тріадної активності (дієвості) структури юридичності-дидактичності-етичності.

Експлікація тріадних категоріальних структур педагогічної етики, перерахованих вище, дозволяє сформулювати на їх основі ті чи інші постулати і тематизувати принципи морального виховання. Категорії, а тим більше категоріальні структури як філософії, так і педагогіки є універсальними формами мислення і свідомості, які відображають загальні властивості й відношення об’єктивної і суб’єктивної дійсності, загальні закономірності розвитку природних і духовних явищ. Якщо та чи інша категоріальна структура по-справжньому охоплює досліджувану сферу в її структурних проявах, в її сутності–явищі–формі тощо, то це означає, що ми маємо адекватний засіб аналізу і синтезу відповідної предметної області знання і пізнання. Категорії етики і, зокрема педагогічної етики не є винятком в означеному розумінні.

Категорії і категоріальні структури тісно пов’язані між собою і ста-

---

новлять цілісну когнітивну, аксіологічну та онотологічну систему. Завданням як філософсько-методологічного, так і фактуального (конкретно-наукового) дослідження є побудова впорядкованої, позбавленої логічних суперечностей системи категорій даної предметної області (в нашому випадку мова йде про ціннісно-смысловий універсум педагогіки як великої науки і великого мистецтва). Категорії педагогічної етики впливають (дедукуються) із основоположної ідеї людини, її духовно-розумного, морально-духовного та духовно-естетичного ества. Більше того, в контексті християнсько-філософської ноології ми оперуємо надкатегоріальною структурою божественної Істини-Блага-Краси, безумовної самоцінності і самодостатності, гідності людини тощо. Із цих структур і надструктур виокремлюються як категорії філософської етики, так і її відгалуження – педагогічної етики. Сутність–явище–форма моралі і моральної свідомості відображаються в таких категоріях як моральна діяльність, моральна свідомість, моральні відносини, а також в таких окремих поняттях-категоріях як честь, гідність, відповідальність та ін.

Окреслимо далі етико-педагогічну проблематику в означеному вище логіко-гносеологічному підході, пам'ятаючи про взаємозалежність і взаємозумовленість не лише окремих категорій, а й цілісних гармонічних категоріальних структур.

### **§ 6.3. Зустріч–одкровення–спілкування – ноологічна категоріальна структура педагогічної етики**

Досліджуючи морально-духовні і творчо-пізнавальні виміри освіти, нами було розглянуто питання морально-духовного спілкування учнів і учителя, студентів і викладача. Спілкування в його морально-духовному визначенні – це найвищий рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків між людьми, в яких імпліцитно та експліцитно виражаються ноологічні здатності людини як духовно–душевно–тілесної істоти. Морально-духовне спілкування реальних особистостей здійснюється в найрізноманітніших конкретних ситуаціях, зокрема в дружніх стосунках, котрі виражають душевно-духовну спорідненість людей, що спілкуються між собою, їх суверенність і унікальність. Існують різноманітні форми соціально-значущого спілкування між людьми (сімейні, педагогічні, політичні, дипломатичні, юридичні та багато інших).

Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної етики уможливорює більш глибокий аналіз категорії “спілкування”, експлікуючи цілісну категоріальну структуру – гармонійну тріаду “**зустріч–одкровення–спілкування**” (ЗОС). Міровизначення “зустрічі” і “спілкування” є “одкровення” – середній член (золота середина) розглядуваної нами тріади. Розглянемо більш детально ЗОС–тріаду в аспекті її сутності–явища–форми і з врахуванням тріадної активності людської особистості в її Я-концептуальному вираженні як Ім-Я, Реф-Я та Екс-Я.

Людське Ім-Я самоусвідомлюється поступово, починаючи з раннього дитинства, коли “Я-концепція” дитини тільки-но починається формуватися і є більш потенційною, ніж актуальною. Дитяче Реф-Я проходить фази усвідомлення типу “мій”, “мені”, “зі мною”. Дивовижним у цьому процесі актуалізації свого власного Я (Ім-Я) є те, що спочатку переважає усвідомлення дитиною людського “Ти” як “Мені–подібного”, тобто переважає Екс-Я. Це “Ти” не є предметом абстрактного пізнання в поняттях для зростаючого дитячого духа. “Ти” просто дає нам знати про себе, зачіпаючи нас, вступаючи в спілкування з нами, певним чином “вимовляючи” себе нам (прояви чужого мені Екс-Я) і викликаючи в нас (в дитячій душі) живий відгук свого власного Ім-Я. Тут у живому спілкуванні, у взаємообміні душевно-духовними активностями **зустрічаються** два “Ім-Я” і “Екс-Я”, тобто два “Ти”. Але в цьому взаємоставленні і душевно-духовному взаємовпливові для зростаючого, пізнаючого дитячого “Ім-Я” зовнішнє “Ти” (зовнішнє Екс-Я стає **одкровенням** – одкровенням себе, явленням себе іншому [242, с. 352-353]. Факту такого одкровення одного людського духа другому не може пережити дитина, яка немовлям ізолюється від людського оточення, попадаючи, наприклад, в тваринне середовище (ефект Мауглі).

Трактування пізнання іншого “Я” як “Мені–подібного”, як **духовного одкровення** одного духа другому виражає важливий ноологічний принцип інтерсуб’єктивності людського буття, людського життя-пізнання. С.Л.Франк особливо наголошував на тому, що це саме **одкровення**, а не вираження якої-небудь психофізичної причини, тому що тут одне самотуття, один духовний суб’єкт (чи суб’єктивний дух), одне Ім-Я виражає себе, являє себе, просвічує себе назовні – відкривається іншому духові і показує себе як **експресивне** людське Я. І це ноологічне пізнання, духовне одкровення неможливо пояснити ніякими категоріями об’єкти-

---

вованого предметного світу. “Це є саме очевидне і у всій своїй очевидності все ж загадкове і чудове явлення **одкровення**” [242, с. 353]. Як бачимо, С. Л. Франк, фактично, розширив і узагальнив зміст богословської категорії “одкровення”.

Узагальнений зміст категорії “одкровення” визначається двома істотними ознаками. По-перше, це є активне саморозкриття, самовиявлення одного Ім-Я, котре просвічується, спрямовується на “Мене”, на моє особистісне Ім-Я. Таке одкровення (одкровення знання) різко відрізняється від звичайного типу пізнання, того пізнання, яке визначається духовно-розумною активністю пізнаючого суб’єкта і спрямовується від нього (як суб’єкта на предмети об’єктивного світу). І по-друге, це є насамперед одкровення **морально-духовної реальності**, а не того чи іншого змісту явищ природного світу, тобто це є одкровення незбагненого, наголошував С. Л. Франк [242, с. 354]. Таке одкровення одного людського духа іншому, одного Ім-Я іншому Ім-Я є найпотаємнішим явищем інтерсуб’єктивного людського буття, явищем, що розкривається в своїх сутнісних формах як наше Екс-Я. Тут здійснюється справжнє чудо – чудо самотрансценденції безпосереднього самотуття за межі себе самого (виявлення нашого Екс-Я), взаємного саморозкриття одного для другого носіїв духовного буття (своїх Ім-Я), які в багатьох інших відношеннях замкнені в собі і є сущим тільки для самих себе (своїх потенційних загадкових Ім-Я). Через одкровення “Ти” і співвіднесеного до нього саморозкриття “Мене” безпосереднє самотуття Ім-Я в цій трансценденції зустрічає і пізнає свою власну істоту, себе самого в “іншому” – своє Екс-Я – в ноологічній динаміці, в динамічній реальності безпосередньої самоактивності Ім-Я, Реф-Я і Екс-Я, котрі тут взаємопереходять від зовнішнього до внутрішнього в дивовижній динаміці двох різних духовних сутностей Я і Ти.

У цьому ноологічному процесі задіяні найрізноманітніші чинники (біоенергетичні, психофізичні, інформаційно-енергетичні, психологічні, когнітивні, педагогічні, радше дидактичні та ін.). Тут спостерігається нічим і ніколи незамінимий взаємовплив душевно-духовних аур – доленосного чинника в педагогічному (навчально-виховному) спілкуванні учня і учителя, наприклад. Тут автентично проявляється персоналістичне вираження духовно-пізнавальної уяви-інтуїції-розуму та любові-радість-надії. Бо саме в любові і радості людський дух творчо і



творчо-пізнавально виходить за межі своєї суб'єктивності. А тому трансценденція в глибину свого духа (свого Ім-Я), трансцендентна саморефлексія, тобто виявлення Реф-Я по-справжньому виражається при трансценденції назовні, до любимого “Ти”, яке також є духовним “Я”.

Факту одкровення одного духа другому передає *зустріч*. І не випадково Отто Фрідріх Больнов назвав поняття “зустріч” словом-відгадкою нашого часу. Поняття “зустріч” висовується на передній план у багатьох аспектах людського буття і, зокрема педагогічного навчально-виховного процесу. І тут ми маємо ситуацію *зустрічі-одкровення-спілкування* у всій її духовно-розумній і морально-духовній цілісності і повноті – Ти зустрічається з Я. Виходячи з цієї ситуації, можна по-справжньому зрозуміти, що таке людське життя-пізнання. Тому що людське життя не можливо здійснити ізольовано (як ізольовано існуюче у сфері реально-го “Я”), так і не можна зрозуміти поза межами інтерсуб'єктивних стосунків і відношень. Життя, радше життя-пізнання, ґрунтується на взаємозв'язку і взаємовпливі двох принципово рівноправних і, разом з тим сильних душевно-духовних реальностей – Я і Ти. Цей процес ЗОС з необхідністю є взаємопов'язаним процесом, коли Ти зустрічає Я, то і Я зустрічає Ти як якийсь певне Я. Ситуація ЗОС аж ніяк не зводиться до простої ситуації “розмова між”. ЗОС наголошує на душевно-духовному зв'язку двох істотно не пов'язаних між собою реальностей. Необхідною характеристикою ЗОС є взаємність стосунків, в яких обидві сторони беруть активну творчо-вольову і смисло-творчу участь. А тому зрозуміло, що триада ЗОС рішуче обмежується лише людською сферою. Люди не можуть перебувати в ЗОС-ситуації ні з предметами матеріального світу, ні з рослинами, ні з представниками світу тварин.

ЗОС-ситуація стримує в наш час своє виявлення в теологічній сфері. Тут багато пишуть про Зустріч людини з Богом [247], замість характерного для попередніх часів висловлювання типу “релігійне переживання” та ін. Щодо ж Божого Одкровення людям і Спілкування людини із Сином Божим за допомогою Святого Духа, то це було завжди характерною особливістю християнського віровчення. Карл Барт (1886-1968) – видатний швейцарський протестанський теолог, основоположник діалектичної теології добре розумів ноологічну значущість ситуації ЗОС. Як наголошує О. Ф. Больнов, К. Барт влучно описує цю ситуацію так: “Я існую – це дійсно так, але коли я мушу описувати цей факт, то виявля-

---

ється, що я існую в зустрічі, вона є моїм першоджерелом, моєю домівкою, без неї унеможливився б увесь мій внутрішній світ. З самого початку моє власне буття істотно пов'язане з буттям Ти” [23, с. 165].

Аналіз категоріальної структури “зустріч–одкровення–спілкування” показує, що справжнє спілкування передбачає над-часову духовну *зустріч* людських особистостей. Спілкуватися вміє воістину той, зазначав Г. С. Батіщев, хто викликає бодай у собі всю осягненну цілісність свого буття до максимальної повноти присутності [6, с. 74]. Характеризуючи виховання, яке немислиме без особистісного спілкування вихователя і вихованця, Г. С. Батіщев писав: “за нормами спілкування навзаєм, виховувати – означає зустрічатися в гармонійній спів-причетності уважній, в атмосфері безмежної пошани один до одного і до всіх інших, поваги до буття – і явного, і неявного, і неможливого, і загадково-таємного” [7, с. 65].

У тріадній активності зустрічі–одкровення–спілкування реалізується максимальне й найтонше відчуття особистісного духовного буття і буття інших людей. Усвідомлення братерської зрідненості і спорідненості з іншими і кожним у синхронічному і діахронічному вимірах, тобто з тутешніми і нетутешніми, теперішніми і нетеперішніми. Тут єднаються реалії минулого, теперішнього і майбутнього. Ця тріадна реалізація зустрічі–одкровення–спілкування виражає людське буття і спів-буття (взаємно-буття) перед Лицем Божим, перед Всеохопною Божою Істиною–Благом–Красою. У ноологічному і етико-педагогічному контекстах розглядувана нами тріада виражає повноту співпричетності й безумовного сопричастя до боголюдського життя-пізнання. Досліджувана нами тріадність випромінюється із тиші Богоспілкування у повнозвуччя тутешніх зустрічей ближніх – ближніх у спільній долі становлення і зросту людських особистостей.

Сучасна філософська і педагогічна антропологія перебувають в напружених пошуках нових підходів до розуміння людини, до переосмислення феноменів людського буття, які раніше були прерогативою соціальних і психологічних наук. Один із сутнісних проявів життєдіяльності людини як соціальної, духовно-моральної істоти, яка задіяна (в минулому, теперішньому, майбутньому) в ціннісно-смісловому універсумі педагогіки, фіксується розглядуваною нами тріадою ЗОС. Трійей член цієї тріади – спілкування – досліджував відомий тепер

російський християнський філософ Генріх Батіщев, котрий розробив концепцію **глибинного** спілкування, в якій, як зауважував С. Шендрик, мова йде як про спілкування з іншими людьми (безпосередньо чи опосередковано), так і про спілкування з собою, своїм внутрішнім “Я”, тобто Ім-Я, через яке людина входить у царину культури, у світ інших людей.

На відміну від глибинного спілкування, яке органічно входить у ЗОС-тріаду, можливі різні форми поверхневого, егоїстично-спрямованого спілкування, радше псевдо-спілкування, до якого звикла сучасна людина і яке знаходить вияв у масовій культурі, а радше псевдо-культурі. Це псевдо-спілкування, яке за Г. Батіщевим має назву “лінгво–психо–комунікації”, орієнтоване передусім на формальні, суто зовнішні сторони взаємодії суб’єктів. “Під час такого спілкування, – справедливо зазначав С. Шендрик, – людина не стільки прагне подолати відстань між собою та іншим, тим паче возлюбити ближнього як самого себе, скільки ствердити себе, збільшуючи тим самим межу відчуження... Скориставшись визначенням Г. Батіщева, його можна назвати лінгво–психо–комунікацією, адже під спілкуванням найчастіше розуміється процес текстових, жестових та емоційних повідомлень, циркуляцію інформації, контакти–зіткнення” [249, с. 41]. Глибинне спілкування як ноологічна категорія – це щось якісно інше, ніж лінгво–психо–комунікація.

“Це передусім єдність суб’єктів на онтологічному рівні, – підкреслював С. Шендрик, – на тому рівні буття, де досягається стан спів-буття, онтології двоєдності та визначається потенційна буттєва спільність між собою та іншим. Йдеться про усвідомлення нашої вихідної спорідненості між собою в Універсумі: всі ми люди, людство... Мабуть, найадекватніше ідею онтологічної спорідненості репрезентує релігійна свідомість у своєму символі-образі: всі люди діти одного Бога” [249, с. 41]. Ноологічна етико-педагогічна тріада “зустріч–одкровення–спілкування” охоплює важливі сутності суб’єктивних та інтерсуб’єктивних проявів людської життєдіяльності, динаміки діяння (функціювання) Я-концепцій в їх глибинній тріадній Ім-Я, Реф-Я та Екс-Я.

Для теоретичних і практичних завдань педагогічної етики як ФПТ важливо наголосити на тому, що в ситуації ЗОС реалізуються морально-духовні і навчально-виховні універсалиї такого роду як творчість, та співтворчість, а також задіяна в цьому душевно-духовному процесі

---

реалізації навчально-виховних **морально-духовних** домінант **співучасті-співпереживання-співчуття**. На ці домінанти звертала особливу увагу О. Рудницька, стверджуючи, що “найважливішими психологічними механізмами **спілкування** доцільно вважати **співпереживання, співчуття, співучасть**” [205, с. 84]. Бо саме на їх основі відбуваються емоційні ділові і педагогічні стосунки, виявляється і формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача і засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, виникають згуртованість і солідарність [205, с. 85].

Морально-духовні почуття, що відтворюються і проявляються в ситуації ЗОС ведуть до емпатії – здатності особистості до співчуттєвої ідентифікації з іншою персоною (прояв морально-духовного Екс-Я). Більше того. **Емпатія** – це виявлення не тільки морально-духовного Екс-Я. Оскільки в структурі **емпатії** вирізняють три взаємопов’язаних компоненти – когнітивно-пізнавальний, емоційно-почуттєвий та дієво-творчий, то емпатію називають не тільки “здатністю до емоційного резонансу”, а й “емпатичним розумінням”, що виявляється у відповідальних діях суб’єкта [205, с. 85].

**Емпатія** в своїй тріадній активності співчуття-співпереживання-співучасті розкриває здатність особистості до морально-духовного та емоційного відгуків на переживання іншої людини, взадначує розуміння і відчуття іншого таким, яким він є, вміння ставити себе на його місце, проникатися його ціннісно-смысловими потребами і спрямуваннями. Це означає, що емпатія виконує важливі **герменевтичні** функції. Вхідження в особистісний світ іншого неможливе без проявів свого Ім-Я, тобто потреби у відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування і **одкровення**. Як бачимо через емпатію в її тріадній активності більш повно, більш оперативно з’ясовується ЗОС-тріада.

Із викладеного вище ми могли переконатися в тому, що тріада ЗОС охоплює інтерсуб’єктивну ноологічну онто-комунікацію духовних особистостей, які через взаємообмін і взаємозбагачення прилучаються до **духовної** гармонії в любові-раді-надії. Людський дух завдяки чистоті своїх спрямувань і зацікавленостей (онтологічних, епістемологічних, аксіологічних) у результаті зустрічі-одкровення-спілкування здійснює трансценденцію через своє Екс-Я, а тим самим розширює і поглиблює

свої ноологічні творчо-вольові і смисло-творчі можливості і потенції, збагачує свої ноосферні сили–здатності, збагачує своє Ім-Я.

Маючи строге визначення ноологічної етико-педагогічної тріади ЗОС, можна звернутися до її евристичних і суто дидактичних можливостей. Справжня зустріч–одкровення–спілкування є непересічною подією, часом досить тривожною, що спонукає людину до чогось нового. Морально-духовна зустріч є випробуванням для людини, бо вона прояснює, ким людина є насправді. І в цьому проясненні і потрясінні людина все ж таки мусить зберегти саму себе. У ситуації ЗОС проявляється людина як така, сама по собі. Становлення нашого внутрішнього душевно-духовного осереддя, нашої самості, здійснюється не в *самості* Ім-Я, а лише в ситуації зустрічі–одкровення–спілкування. Тільки в ЗОС і з іншою особистістю (з її Ім-Я, Реф-Я, Екс-Я) людина приходиться до самої себе в повноті своєї Я-концепції. У ноологічному і етико-педагогічному контекстах нам треба знати, що лише там, де людина доторкується ноосферного осереддя своєї особистості (свого Ім-Я), реалізується навчально-виховна, морально-духовна ЗОС. А тому не кожен контакт, не кожне поверхове спілкування є *зустріччю*. “Говорити про зустріч у власному розумінні можливо лише тоді, коли хтось торкається глибинної суті людини” [23, с. 169]. У справі морального виховання педагог доторкується до цієї глибинної духовної сутності людини постійно, так би мовити в робочому порядку.

Отже, ми переконуємося в тому, що осмислення шляхів подолання ізольованості людей, подолання закритості особистісних світів один щодо одного, розвиток здатностей спів-чутливого сприймання інших людей, розуміння світу дітей учителем – все це концептуально виражається ноологічною етико-педагогічною тріадою “зустріч–одкровення–спілкування”. І стає зрозумілим, що глибинна етико-педагогічна структура ЗОС не є простим переданням інформації, а є первісним ноологічним феноменом. Існують численні позалінгвістичні компоненти складного процесу ЗОС, що утворюють основу морально-духовних і етико-педагогічних стосунків між людьми, між учителем та учнями... Позалінгвістичні чинники діють через уяву та інтуїцію, через віру–совість–волю, через любов–радість–надію. Особисті стосунки, що реалізуються в ситуації ЗОС, перетворюються в етичні та етико-педагогічні відношення, що так чудово розумів наш великий психолог і педагог В.

---

О. Сухомлинський. У ситуації ЗОС передбачається морально-духовна відповідальність, тобто така, яка не нав'язується ззовні. Вона вперше виникає при зустрічі. І через діалогічну структуру одкровення–спілкування виникає нове персональне, радше інтерперсональне буття типу “Я–Ти”. Отже, аналіз ЗОС-тріади відкриває нам особливу етико-педагогічну реальність, в якій і здійснюється моральне виховання дітей і молоді.

Ноологічна ситуація ЗОС має різні виміри. Філософсько-педагогічна ноологія виокремлює свій етико-педагогічний, навчально-виховний вимір цієї тріади. У справжній педагогічній теорії нам треба говорити про виховання–освіту–навчання людини як духовної істоти, про розвиток її уяви–інтуїції–розуму, про удосконалення мистецтва спілкування з дітьми, учнями, студентами, бо це спілкування є водночас вирішальним фактором виховання і насамперед, морального. Ситуація ЗОС автентично створює виховну реальність. Справжнє морально-духовне спілкування, справжня дружба, сердечна, одкровенна (відверта) розмова – усі ті чинники, що конституюють ноологічне середовище для самоактуалізації і саморозкриття людини. Реалізація тріадного алгоритму зустрічі–одкровення–спілкування робить навчання і виховання живим процесом, в якому учень (студент) виступає рівноправним суб'єктом педагогічного, доленосного, насамперед для учнів, педагогічного спілкування.

Навчально-виховна ситуація зустрічі–одкровення–спілкування реалізується на різних рівнях. Цю ситуацію чітко і яскраво виразив В. О. Сухомлинський так: “У процесі виховання людської особливості діє багато сил, до яких передусім належать: по-перше, сім'я, а в сім'ї найтонший і наймудріший скульптор – мати; по-друге, особа педагога, з усіма його духовними багатствами й цінностями, з його мудрістю, знаннями, уміннями, захопленнями, життєвим досвідом, інтелектуальними, естетичними, творчими потребами, інтересами, прагненнями; по-третє, колектив (дитячий, підлітковий, юнацький) з усією його могутньою силою виховного впливу на кожну особу; по-четверте, сама особа вихованця, тобто його самовиховання; по-п'яте, духовне життя вихованця в світлі інтелектуальних, естетичних і моральних цінностей” [225, с. 532].

“Світ інтелектуальних, естетичних і моральних цінностей” – це основоположна тріада духовності людини – раціональності–етичності–ес-

тетичності. В. О. Сухомлинський виділив три найголовніші ноологічні атрибути навчально-виховного світу, оточення. Раціональність–етичність–естетичність в zasadничується нашими ноосферними силами–здатностями уяви–інтуїції–розуму, віри–совісті–воли, любові–радістї–надії. По–суті **все** виховання хоча й умовно, але все ж можна розділити на три головні, основоположні напрями – інтелектуальне (раціональне), етичне та естетичне. Звідси методологічно і логічно випливає необхідність теорії **інтелектуального** (раціонального, розумового) розвитку-виховання, теорії **етичного** (морального, морально-духовного) виховання-розвитку і теорії **естетичного** виховання. Інтелектуальне виховання – це теорія розвитку мислення, розумового розвитку людини. Ця теорія складає важливі розділи **педагогічної психології** і **педагогічної герменевтики**. **Етичне** (моральне, морально-духовне) виховання – це сфера **педагогічної етики**, а **естетичне** виховання – сфера **педагогічної естетики** як фундаментальної педагогічної теорії.

#### § 6.4. Педагогічна етика як теорія морально-духовного виховання

Повноцінне, цілісне моральне становлення особистості неможливе без активізації усіх її тілесно-душевних і душевно-духовних сил і здатностей. “Виховання, – зазначав К. Д. Ушинський, – бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, – її тіло, душу й дух, – і передусім звертається до характеру людини” [236, с. 44]. Виховання також передбачає актуалізацію дитиною своїх особистісних здатностей сил, зокрема віри-совісті-воли. “Знання душі про саму себе так само, як і знання її про явища природи, складаються із спостережень”, – писав Ушинський [236, с. 215]. У цьому процесі успіх визначається, за Ушинським, здатністю дитини “кожної хвилини стати віч-на-віч із своєю власною душею”. Дивовижно! Ми ще й ніби не виховали дитину, не навчили її, а вона вже може (і по суті повинна це робити) – “кожної хвилини стати віч-на-віч із своєю власною душею”. Видатний американський психолог К. Роджерс довго сумнівався чи до людини справедливо (в науковому сенсі!) відносити таке незрозуміле, таке науково-безсмісленне поняття як “Я”. А тут “віч-на-віч стати із своєю власною душею”. Отже, це означає, що “Я-концепція” з’являється, мабуть, разом із народженням дитини. У всякому разі дуже рано. Бо “сто-

---

яти віч-на-віч із своєю власною душею” означає проявлення рефлексивного Я дитини, а Реф-Я немислиме без Ім-Я. Щодо ж Екс-Я, до зовнішнього виявлення своєї індивідуальності дитини, то батьки нормальної дитини переконуються в цьому дуже рано.

Як я уже зазначав, проблематика кожної ФПТ перетинається одна з одною. Щойно наведені принципово важливі зауваження стосуються як педагогічної антропології, педагогічної психології, так і педагогічної етики. Бо знову ж таки, як учить нас К. Д. Ушинський, “тільки той, хто не торгується з самим собою і готовий завжди, в усій цільності своєї душі, зважитися на те чи інше, без задніх думок, без прихованих, що не виявилися назовні, почуттів, без обманливих фраз, – тільки той здатний іти шляхом самовдосконалення і вести ним інших” [236, с. 139].

Самовдосконалення здійснюється в тріадній активності інтелектуального, етичного (морального) та естетичного виховання і самовиховання. Наголошуючи на вихованні щирості вираження дитячих душевних почуттів (невимушена одвертість як з наставниками, так і з ровесниками, щира любов до правди), К. Д. Ушинський зазначав, що все це досягається “вірою, натхненням, моральною свободою думки” [236, с. 142]. Через багато років В. О. Сухомлинський буде говорити й учити тому ж самому: “Тільки думка про самого себе (знову Реф-Я ! – В. О.) пробуджує в юних серцях натхнення – ваше натхнення передається підліткам. Натхненням називається піднесення сил і здібностей людини в процесі мислення і творчості. Пізнання Людини розумом і серцем – це і є справжня творчість. Це піднесення характеризується ясністю свідомості, потоком думок, образів, прагнень. Потік особистих думок – ось що треба викликати зрештою своєю виховною бесідою” [225, с. 649].

Тілесно–душевно–духовний розвиток – це глибоко суб’єктивний процес, який забезпечується і здійснюється в гармонійному поєднанні творчо-вольових зусиль як вихователів, так і, насамперед, самих учнів – творчим напруженням їх власних душевно-духовних сил. При цьому у дітей розвиваються здатності віри–совісті–волі. Морально–духовне становлення особистості, розвиток її ноосферних сил і здатностей відбувається через формування її творчо-вольової мотивації. Ця мотивація, зрозуміло, виникає під впливом вихователів і того морально-духовного, інтелектуального та естетичного оточення, в якому росте і виховується дитина. “Виховання повинно просвітити свідомість люди-



ни, щоб перед очима лежав шлях добра” – писав К. Д. Ушинський. Шлях Добра, шлях Блага – це шлях *людини моральної*. І цей шлях, радше шляхи, має окреслювати *педагогічна етика*.

Моральне і морально-духовне виховання глибоко хвилювало Григорія Ващенко, який однозначно стверджував, що “найвищою санкцією моралі є *віра* в Бога і визнання абсолютної вартості особистості дитини. Віра в Бога освячує моральні норми й надає їм характеру безумовності, бо вони стають веліннями Божими” [40, с. 37]. Морально-духовні здатності та якості віри–совісті–волі формуються у справах і вчинках, у творчо-вольовій активності і, зокрема активності міжособистісного спілкування. “Тільки особистість, – наголошував К. Д. Ушинський, – має діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизування приховані глибоко в природі людини” [236, с. 39].

Категоріальна структура ЗОС у сукупності із тріадною активністю співчуття–співучасті–співпереживання розкривають (на ноологічному і психологічному рівнях) складну, радше над-складну динаміку процесу взаємодії і взаємовпливу учня і учителя, вихованця і вихователя. Ця творчо-вольова і смисло-творча взаємодія, а радше духовно-розумна і морально-духовна співпраця (педагогічне співробітництво) аж ніяк не зводиться до простих механізмів “магнетизування” чи “навіювання”. Зрозуміло, що великий психолог і педагог К. Д. Ушинський і сам добре розумів всю незбагненну складність навчально-виховного процесу. “Виховання, – писав він у своїй педагогічній антропології, – яке майже виключно дбає про утворення розуму, робить у цьому разі великий промах, бо людина більше людина в тому, як вона почуває, ніж у тому, як вона думає. Почування, як ми бачили, а не думки, становлять осереддя душевного життя, і саме в їх утворенні має бачити вихователь свою головну мету” [238, с. 325]. К. Д. Ушинський постійно враховує в своїх роздумах про виховання *тілесно-душевно-духовної* структури людини. “Якщо дитина надто сильно порине в сферу тілесного життя, якщо в *душі* її зав’яжуться обширні й сильні асоціації, зміст яких узятий з цієї сфери, то тоді важко збудити в ній жагоду життя *духовного*” [238, с. 366].

Педагогічна етика як теорія морального виховання і навчання не могла розвиватися в умовах бездуховної і безбожної ідеології колиш-

---

нього СРСР. Характерним є підхід Л. С. Виготського до цього питання. В його “Педагогічній психології” є розділ “естетичне виховання” і рядом з ним розділ “Моральна поведінка”. Не любив Л. С. Виготський такої категорії як “моральне виховання”. Оскільки “виховання є умисне, організоване, тривале діяння на розвиток даного організму” [48, с. 10], то причому тут велика справа морального виховання? “Не тільки навчання моралі видається нам безплідним і шкідливим, – писав Виготський, – всяке виокремлення морального виховання здається нам свідченням відомої ненормальності у цій сфері. Моральне виховання повинно цілковито непомітно розчинитися в загальних заходах поведінки, що встановлюються і регулюються соціальним середовищем. Ні учень, ні учитель не повинні замічати, що мова йде про спеціальне навчання моралі” [48, с. 212].

В. О. Сухомлинський дивився на ці питання приципово по-іншому. “У практичній роботі з морального виховання наш педагогічний колектив вбачає насамперед формування ідейної серцевини особистості – громадянських поглядів, переконань, почуттів, поведінки, вчинків, єдності слова і діла” [227, с. 145. Якщо для Виготського не існувало таких категорій як “моральне виховання” або “загальнолюдські норми моралі”, то В. О. Сухомлинський розглядав ці самі загальнолюдські норми моралі дуже важливим етапом формування моральної культури особистості і перераховував азбуку цієї моральної культури [227, с. 146). “Моральні, громадські, ідейні цінності – неминучий і нічим не замінний засіб виховання. Водночас виховання на громадянських, **духовних** цінностях – дуже дійовий засіб самовиховання юнацтва” [227, с. 154].

Знову і знову В. О. Сухомлинський говорить і пише про моральні переконання як вершину морального розвитку особистості, шлях до якого лежить через єдність моральної звички і моральної свідомості. Педагогіка серця, педагогіка людяності, велика гуманістична педагогіка Сухомлинського стверджувала в теорії і практиці, що “почуття – це кров, плоть і серце моральної переконаності, принциповості, сили **духа**; без почуттів моральність петерворюється на сухі, безбарвні слова, що здатні виховати лицемірів” [227, с. 155]. Якщо Л. С. Виготський “боявся” зашкодити дітям процесом морального виховання, то В. О. Сухомлинський наголошував, що “молодість дуже чутлива до морального змісту кожної справи, яку пропонують, кожного вчинку, що здійснюється”

[227, с. 165]. А звідси висновки про те, що “у моральному вихованні велику роль відіграє формування найтонших моральних почуттів – людського обов’язку, чутливості, чуйності” [227, с. 188].

Розглянуті вище відмінності підходів до визначення і значущості категорії “моральне виховання” є принципово фундаментальними. Вони вказують на сутнісне розуміння *людини* і кардинальних підходів до її виховання–освіти–навчання. Категорія “моральне виховання” свідчить про *людину моральну (гомо мораліс)*, так само як раціональне, розумове навчання і виховання свідчить про *людину розумну (гомо сапенса)*. Сутність людини моральної для холодного раціоналіста стає, однак, незрозумілою. Тим більше, що безбожна комінюстична ідеологія проголосила *відносність* моралі. Моральним, наприклад, вважалося все те, що сприяє побудові комунізму. Всі інші безумовні, безвідносні вічні людські і загальнолюдські цінності грубо відкидалися. І досить пізно (десь у кінці 80-х років) у радянській культурно-освітній діяльності постає питання про необхідність створення “філософії виховання” – фундаментальної науки, яка стала б основою для цілого комплексу теоретичних і прикладних дисциплін [245, с. 4]. Необхідність конституювання “філософії виховання” пояснювалась новою історичною ситуацією нашого часу як “ситуації життя і смерті”. При цьому стало зрозумілим, що “філософію виховання” і, насамперед, теорію *морального виховання* неможливо побудувати засобами однієї лише *епістемології*, тобто за допомогою одних лише раціонально-логічних засобів [245, с. 12]. У цьому контексті почала створюватися “етика виховання”, головним завданням якої стало дослідження норм і правил, котрі регулюють стосунки між вихователями і вихованцями з виховуванням цілей, ідеалів, завдань і програм виховання, а також з’ясування сутності дозволених і заборонених засобів виховного впливу на вихованців. Ця проблематика “етики виховання”, фактично педагогічної етики, отримала тепер своє трактування в контексті морально-правової відповідальності педагога [35] і широко тепер відомої педагогічної етики Г. П. Васяновича [39].

Проблематика “філософії виховання”, “етики виховання”, морально-правової відповідальності педагога та ін. спонукає до серйозного переосмислення великого кола питань, пов’язаних з моральним вихованням особистості. Ноологічний підхід до науково-педагогічної про-

---

блематики нашого часу – проблематики виховання–освіти–навчання – показує, що після нинішнього *морального занепаду* (морального колапсу) безумовна повага до особистості, свідомість обов’язку і справедливості, загострене почуття сумління, тактовність і делікатність у поведінці людей мають ставати нормами повсякденного буття.

Ноологія разом з християнською етикою наголошує на тому, що дотримання духовно-моральних норм пов’язано з атрибутами духовно-смилових потенцій боголюдського буття. При цьому триада етичності “віра–совість–воля” стає основоположною для розгортання і розуміння педагогічної етики. Зупинимось на цих питаннях детальніше.

Як справедливо зауважує В. А. Малахов, “зберігаючи первісне значення слів, під *вірою* важко розуміти щось менше, ніж загальну і тривку настроєність людини на чисті духовні начала, що долають безмежність буття як такого. Людина вірить, що її прагнення, сподівання, тривоги і любов проб’ються крізь хаос і смерть, що панують у світі, до абсолютної Божественної правди – інакше говорити про віру немає підстав” [70, с. 99]. Які ж власне етичні (моральні і морально-духовні) імплікації закладені в уявленні про таку до-буттєву, буттєву і понад-буттєву *духовність*, осмислення статусу якої передбачає поворот від *онтології* до *ноології*? І які аспекти нинішнього морального досвіду (загальноетичного і етико-педагогічного) можуть знайти у цьому ноологічному світлі своє пояснення?

Мова йде про буттєвість людської особистості в аспекті її морально-духовного становлення і розвитку. Людське буття в його автентичному вираженні є постійна творчість, тобто безперервний процес духовного творення людини. Цей процес має творчо-вольовий, смисло-творчий та активно-діяльнісний характер і передбачає, з одного боку, зусилля самої людини у досягненні належного морального розвитку, а з іншого – діяльність вихователів, спрямовану на надання людині допомоги, яка називається *моральним вихованням*. Процес морального становлення і зростання вимагає істотних змін у тілесно–душевно–духовній структурі людини. У цьому процесі динамічно задіяна Я-концепція особистості в її тріадному виявленні і тріадній активності (Ім-Я, Реф-Я та Екс-Я). Творчо-вольова динамічність її виявляється у вимозі активності Ім-Я, тобто дії в пізнанні своєї сутності і перетворення (трансформації) себе у відповідності з образом Божим. *Етичність* (активність віри–совісті–

---

волі) передбачає **моральну** оцінку самого себе (вияв Реф-Я), а також своїх вчинків, думок, дій у відповідності з моральними ідеалами.

Ці моральні і морально-духовні ідеали визначаються в онтологічно-му, епістемологічному та аксіологічному вимірах наступною тріадною структурою, відкритою великим російським філософом В. С. Соловйовим: “Все, що існує і що може існувати, вичерпується у моральному відношенні трьома категоріями достоїнності (гідності): ми маємо справу або з тим, що вище нас, або з тим що нам рівне, або з тим, що нижче нас. Логічно неможливо знайти іще що-небудь четверте. За внутрішнім свідченням свідомості вище нас безумовно Благо (Добро), або Бог і все те, що знаходиться з Ним у цілковито досконалому поєднанні, так як ми цього поєднання іще не досягли; рівне з нами за своїм еством все те, що здатне, як і ми, до самодіяльного моральнісного (нравственного) самовдосконалення, що знаходиться на шляху до абсолютного і може бачити цілі перед собою, тобто всі людські істоти; нижче нас все те, що до внутрішнього самодіяльного самовдосконалення не здатне і що тільки через нас може увійти у вдосконалий зв’язок з абсолютним, тобто матеріальна природа” [216, с. 403]. Це потрійне відношення в найзагальнішому вигляді є факт: ми, по суті, підкорені абсолютному, як би ми його не називали; також фактично ми рівні іншим людям за основними властивостями та якостями людського ества і солідарні з ними в загальній життєвій долі через спадковість, історію і спільне життя. Так само ми фактично маємо досконалі переваги перед усім тваринним і рослинним світом. Розглянута троїстість цих фактичних відношень має бути перетворена в триедину норму **розумної** співучасті і співпереживання (про що йшлося вище). І врешті-решт, фактичні, незаперечні, безсумнівні переваги перед всіма структурами природи Землі (неорганічної, органічної рослинно-тваринної) мають перетворюватися і спрямовуватися до розумного володарювання (панування) над цією **нижчою** природою для нашого ж блага (ця проблематика складає тепер важливу галузь філософського морально-духовного знання – **екологічної етики та біоетики**).

Фундаментально важливими **етичними** та **етико-педагогічними** висновками із розглянутої троїстості є такі: нашій людській тілесно-душевно-духовній природі є первісно притаманні морально-духовні почуття **жалості-сорому-благоговіння**. Почуття сорому, за В. С. Солов-

---

йовим, зберігає наше вище достоїнство від зазіхань нижчої природи, тваринних потягів, падіння до тваринного стану або ж і нижче від нього. У почутті *жалості*, яка внутрішньо урівнює нас з іншими людьми і сприяє нашому морально-духовному зростанню, реалізується, по суті, людська тріадна активність співчуття–співучасті–співпереживання. І врешті-решт, благоговіння нагадує нам про наше небесне покликання, про наш небесний, духовний вимір, про духовну вкоріненість нашу у сфері Божественного.

Тріада *сором–жалість–благоговіння* є фундаментальною етичною категоріальною структурою. Моральний і морально-духовний розвиток людської особистості стає метою *морального виховання*. Отже, предметом *педагогічної етики* є морально-духовне становлення і розвиток дітей, учнів, студентів. Педагогічна психологія, педагогічна етика та педагогічна естетика складають сукупність фундаментальних педагогічних теорій, предметом яких є *розумний, моральний, та естетичний* розвиток молоді і відповідно до цих трьох душевно-духовних засад маємо *розумове, моральне та естетичне* виховання.

Моральне і морально-духовне виховання спрямовується на ідеали Істини–Блага–Краси. Педагогічна етика має орієнтувати вихователів і наставників на той чи інший *виховний ідеал*. У контексті нашої ноологічної педагогічної етики ми говоримо про виховний ідеал християнства. У нас цим питанням систематично займався видатний педагог професор Григорій Ващенко (1878-1967). І хоча питання виховного ідеалу будуть розглянуті нами у *розділі 9* зараз слід зауважити, що, за Г. Ващенко, ідеалом виховання є образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог, виховуючи молоде покоління. Ця дефініція християнського виховання ідеалу – проста і зрозуміла, але саме виховання є складним і трудним. Ще раніше над цими питаннями працював великий педагог К. Д. Ушинський і вчив, що “є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає нам християнство. Усе, чим людина, як людина, може і повинна бути, виражено цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки, раніше всього і в основу всього, вкоренити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує вищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і всякої істини” [236, с. 101-102].

Християнська духовність, християнське віровчення, за Ушинським, ось той, часто невидимий, але глибоко й завжди відчутний центр, до якого, пробираючись між забобонами та егоїстичними прагненнями людей, прокладає шлях громадська думка Європи. Заглянте в твори найбільш крайніх матеріалістів, і ви побачите, що їх теорія цілком розходиться із святими моральними прагненнями. Їх теорія служить могутнім виправданням хтивості, егоїзму, рабства, деспотизму, першості людей за тілесною будовою, першості за расою, за статтю, за віком, пригнічення безсилою сильним.

Розвиток гуманного, християнського характеру в душі вихованця становить, без сумніву, основну й остаточну мету виховання. К. Д. Ушинський, поділяючи погляди М. І. Пирогова, зауважує, що ми, захоплюючись реальними й соціальними цілями, знехтували вихованням насамперед людини у вихованцеві – і це справді стільки ж вимога християнського віровчення й сучасності, скільки й вимога розумної педагогіки, що ґрунтується на психології. “Педагогіка, що ґрунтується на психології, радить нам розвивати *душу* людини відповідно до її природи, а душа людини, за чудовим виразом Орігена, народжується християнською: це і є та її гуманність, про яку найбільше зобов’язане дбати істинне виховання” [236, с. 146]. Ноологічна педагогічна етика приймає цю велику вітчизняну християнську традицію виховання людини і збагачує її в контексті сучасного ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як великої науки і великого мистецтва **виховання–освіти–навчання** людини.

У контексті філософсько-педагогічної ноології ми істотно розширюємо предметне поле **педагогічної етики** як фундаментальної педагогічної теорії. Як теорія морального становлення і розвитку молоді (морального виховання), педагогічна етика вивчає сутність, специфіку і закономірності розвитку моральної свідомості не тільки учителя, або студента-педагога, а й усіх учнів і студентів у ноологічному контексті становлення та розвитку **людини моральної**. Ніяка інша науково-педагогічна дисципліна цими питаннями не займається, бо концепції і теорії морального виховання органічно входять в педагогічну етику.

Це означає, що **ноологічна** педагогічна етика, включаючи і свій обсяг моральну свідомість студентів-педагогів і учителів як предмет особливого науково-педагогічного дослідження – **етики учителя**, стає фунда-

---

ментальною педагогічною дисципліною з проблематикою морального становлення і розвитку молоді в процесі **виховання–освіти–навчання**. Важливим завданням морального виховання молоді є формування моральної культури особистості, що складає також предмет дослідження сучасної педагогічної етики.

Справді, проблеми моральної культури особистості та її формування в учнівській і студентській молоді в навчально-виховному процесі стали у наш час предметом науково-педагогічних досліджень. Проблеми виховання моральної культури студентської молоді присвячені праці І. Д. Беха, Г. П. Васяновича, І. А. Зязюна, О. Олексюк та ін.

Як зазначає Г. П. Васянович, «змістовну основу моральної культури становить мораль, яка характеризується у філософській і етичній літературі як сфера (спосіб) нормативної регуляції діяльності людини в суспільстві, особлива форма суспільної свідомості та вид суспільних відносин» [39, с. 9]. У контексті морально-культурного і, зокрема, морально-духовного виховання молоді важливим є таке положення: «Регулятивна роль моралі, як, між іншим і культури, виявляється у тому, що вона спрямовує людину здійснювати такі вчинки, в основі яких лежить не кон'юнктура зацікавленість, не пошук користі, не прагнення лише матеріального блага, а пафос творення Добра, Істини, Краси» [39, с. 11].

Однак, **ноологічні** (духовно–розумні, морально–духовні та духовно–естетичні) аспекти моральної культури особистості ще не достатньо з'ясовані у науковій філософській і педагогічній літературі. Безумовно, що моральна культура особистості є предметом дослідження **етики**, а проблеми її формування у навчально-виховному процесі – це предмет дослідження ноологічної **педагогічної етики** [143].

Пафос творення Добра, Істини і Краси – це автентична тематика (і проблематика) сучасної ноології особистості [36], категоріальний апарат якої дозволяє належним чином виразити (тематизувати і концептуалізувати) складні поліморфні філософсько-педагогічні і, зокрема, етико-педагогічні питання.

Мораль як форма суспільної свідомості визначає етичну категорію під назвою **«моральна свідомість»**. При теоретичному розгляді моральної свідомості виліяється, насамперед, сукупність певних моральних норм, заборон та вимог, за допомогою яких регулюється мораль-



но-культурна поведінка і діяльність людей. По суті, сукупність моральних норм і складає безпосередній зміст моральної свідомості. «Згідно з існуючими визначеннями, – зазначає В. А. Малахов, – **моральна норма** (від лат. norma – керівне начало, правило, взірєць) є елементарною формою моральної вимоги, певним взірцем поведінки, що відбиває усталені потреби людського співжиття і відносин та має обов’язковий характер» [119, с. 80].

Найфундаментальніші норми моральної культури давно увійшли у людську свідомість у вигляді релігійних **заповідей**. Для вітчизняної морально-духовної культури найважливішими заповідями вже більше тисячі років є Десять заповідей, або Декалог Мойсея, а також найголовніші заповіді Нового Завіту – християнські морально-духовні вимоги, норми, імперативи, які з’ясовуються у контексті **християнської етики** [70; 139; 149; 161; 162; 244].

Для всіх моральних норм спільним є їх **імперативність** (від лат. imperativus – владний), тобто обов’язковість. При цьому обов’язковість власне моральних норм, на відміну від багатьох інших, має не гіпотетичний, умовний, а **категорічний** характер: людина в принципі має виконувати їх незалежно від будь-яких сторонніх міркувань [119, с. 81].

З іншого боку, фундаментальна категорія під назвою **«моральна культура особистості»** є автентичною категорією християнсько-філософської ноології, тобто є **ноологічною категорією** [36]. На цій основі уможлиблюється плідний аналіз і синтез її етичної і культурологічної сутностей.

В обсяг поняття «моральна культура особистості» органічно входять сутності таких фундаментальних понять як поняття «морально-духовна культура особистості», «морально-духовна культура спілкування» та ін., більш детально розглянутих в посібнику [36, с. 75–119].

У світлі християнської культури природа людини постає інакше, ніж у натуралістичному (матеріалістичному) її розумінні. І хоча кращі представники науки про людину і визнають духовну складову як основу її ества, але тепер нам необхідно належним чином розвивати і поширювати педагогічну етику християнської духовності. Духовне начало організує всю сутність людського ества, є джерелом особистості людини, її ноосферою. Всі ці питання можна правильно окреслити і зрозуміти лише розглядаючи людину як образ і подобу Божу.

---

Моральна культура особистості немислима без свободи, без здійснення свобідного вольового вибору, без розуму і належного усвідомлення гідності і совісті людини. Своє адекватне з'ясування ці питання отримують при взаємозв'язку і взаємодії трьох ноологічних категоріальних структур: триади **раціональності** («уява–розум–інтуїція»), триади **етичності** («віра–воля–совість») і **триади естетичності** («любов–радість–надія»).

Розум — одна із складових ноосфери людини — її цілісної духовно-пізнавальної і творчо-вольової сутності, і тут розум як ноосферна здатність не повинна відокремлюватися від сукупності всіх духовно-пізнавальних функцій. Ноологічне дослідження категорії **розум** передбачає з'ясування внутрішнього взаємозв'язку і взаємозумовленості його з волею, вірою, інтуїцією та іншими силами духа–душі–тіла людини. Наявність постійного бажання пізнання, наявність **волі** до пізнання означає, що у нас, в нашому дусі завжди живе і діє інтуїція смислу, смислу світу внутрішнього і світу зовнішнього. Тим самим збуджуються сили пізнання і здійснюється робота розуму.

Своєю чергою, наявність інтуїції смислу в ноосфері людини впливає із фундаментального принципу розумності буття, його первинності і богоданності. Ця інтуїція смислу світу не є плодом чи підсумком пізнавальної діяльності людини. Навпаки, вся наша духовно-пізнавальна діяльність залежить від того, що нам надається, що нами прозрівається у бутті. А прозрівається нами у бутті якийсь невідомий нам смисл, невідома нам розумність і духовність.

З іншого боку, акт **віри в християнсько–ноологічному** пізнанні – це надприродна згода нашого розуму під впливом **волі на прийняття Божого Одкровення**. Тобто, акт віри — це акт вольового розумного людського духа, який у своїй творчо-вольовій активності спрямовується до пізнання божественних таїн, божественних задумів щодо нашого людського відродження і вічного життя. Наш розум і воля збагачуються Божою благодаттю і стають здатними прийняти Божі Істини і Божі Одкровення, які розум може уважати лише можливими, вірогідними. Ці акти боголюдської творчо-вольової активності підносять людину до надприродного ладу і дають їй спроможність до духовно-практичного освоєння нашого надприродного виміру буття, увійти свідомо в це буття. А тому такі акти **волі і віри** — це початок нашої віросвідомості, по-

---

чаток нашого надприродного осягнення. І хоча розумний людський дух виконує акт віри, він все-таки робить це під впливом свобідної волі, тобто акт віри є вільним і свобідним актом богопізнання.

Розумна творчо-вольова активність зберігає і скріплює віру. Розумний людський дух дає згоду на правди віри, формує нашу віросвідомість. А тому акти віри стають актами розуму і волі. У цьому фундаментальна філософсько-ноологічна значимість *етичної тріади «віра-воля-совість»*, котра виражає наші природні і надприродні (тобто боголюдські) функції ноосфери людини. Тут реалізуються наші етичні і ноологічні вчинки, реалізується наше віросвідоме творчо-вольове світосприймання і світорозуміння. При цьому зростає і збагачується наша духовність, збагачується *морально-духовна культура особистості*.

*Боже Одкровення змінює нашу свідомість, змінює її структуру.* Віруючий розум веде до нових органів свідомості, Змінюється свідомість природна, раціональна. Ми переходимо до переображеного, боголюдського світобачення і світорозуміння. Після прийняття нашим індивідуальним особистісним розумним духом Божого Одкровення змінюється співвідношення між підсвідомим, свідомим і надсвідомим. Тут оживає, росте і збагачується наша ноосфера. Зростає наше містичне знання. Зростає наша любов і радість. Підсвідоме і надсвідоме входять в свідоме. Розширюються межі свідомості, здійснюється наша творчо-вольова трансценденція. Наша психологічна свідомість залишає свої природні душевні категоріальні зумовленості, стає ноологічною віросвідомістю.

Отже, є віруючий розум, віруюча свідомість, віруюча воля. Межі свідомості визначаються обсягом духовного досвіду. Сам факт богоодкровення і сама можливість нашого релігійного і містичного досвіду, прорив в інші невидимі світи говорять про динамічний, а не статичний характер нашої свідомості, нашого творчо-вольового духа, вольового і віруючого розуму.

На основі розглянутих ноологічних категорій і категоріальних структур уможлиблюється адекватне з'ясування духовних цінностей культури і, зокрема, моральної культури особистості. Тут, передусім, виділяються ті духовні цінності, які є спільними для широких мас людей, безвідносно до їх професії, а також національні морально-духовні

---

цінності. У найважливіших ситуаціях життя нації і країни ці цінності визначають глобальну поведінку і моральну культуру людей.

Виходячи із християнського розуміння особистості людини як безумовно цінного, самоцінного автономного суб'єкта, здатного за своєю свобідною вірою-совістю-волею наблизитися до небесного, божественного ества, ми можемо констатувати імператив трансценденції людини – постійного виходу за свої природні і соціальні обумовленості. У рамках філософсько-педагогічної ноології цей імператив трансформується у культурно-освітній імператив виховання і навчання: “від людини розумної до людини духовної”. А тому істинним шляхом для людини може бути лише шлях постійного духовно-вольового зусилля самоактуалізації і самореалізації себе як богоподібної істоти. Тобто ціллю, смислом людського існування-екзистенції-трансценденції, людського земного життя-пізнання є прагнення до тої досконалості, про яку Спаситель говорить нам: “Отож, будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний” (Матвія. 5:48).

З поняттям культури пов'язане універсальне ставлення людини до світу, через яке людина реалізує духовно-практичне освоєння світу і реалізує свої потреби, зростаючи і збагачуючи саму себе. А тому кожна культура – це неповторний універсум, створений певними вльовими духовно-розумними зусиллями людей.

Вивчаючи минулі і сучасні культурні здобутки, різні культури, ми відкриваємо для себе інші людські світи, в яких люди жили і творили, відчували інакше, ніж ми. Кожна культура є результатом творчої самореалізації окремих її творців, соціальних колективних зусиль людей. Тому осягнення інших культурних здобутків збагачує нас не лише новим знанням, але і новим творчим досвідом.

## Розділ 7. Педагогічна естетика

### § 7.1. Від естетичного виховання до педагогічної естетики

До недавнього часу термін “*педагогічна естетика*” був відсутній у науково-педагогічній літературі. Замість нього була категорія “*естетичне виховання*”. У педагогічному словнику С. У. Гончаренка зазначено: “Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних ідей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах” [62, с. 119].

На сьогодні, як зазначає Н. Г. Ничкало, визначною подією в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України стало створення відділу педагогічної естетики та етики, спектр досліджень якого спрямовується на цілісне осмислення і системний аналіз філософських, методологічних і теоретичних засад етико-естетичного розвитку особистості педагога та обґрунтування етико-естетичної парадигми розвитку національної освіти загалом [134, с. 12–13]. У цьому ж контексті знаковою подією для наукової і педагогічної громадськості України є заснування часопису «Естетика і етика педагогічної дії», в якому мають досліджуватися питання педагогічної естетики та етики, філософії освіти, педагогічної психології, мистецької педагогіки, психології і педагогіки мистецтва [134, с. 15].

Окрім категорії “естетичне виховання” є різні теорії і практика естетичного виховання. *Педагогічну естетику* слід розглядати як теорію естетичного виховання учнів і студентів, обґрунтовуючи її статус фундаментальної педагогічної теорії. Не може викликати заперечень *необхідність* категоріально-структурного *синтезу* педагогічної естетики як ФПТ естетичного виховання, тобто становлення і розвитку, особистості учня чи студента.

Як уже зазначалося вище, ноологічна парадигма інноваційної освіти виокремлює у ціннісно-смысловому універсумі педагогіки три фундаментальні аспекти навчально-виховного процесу – *розумового* (інте-

---

лектуального, раціонального), **морального** та **естетичного виховання** особистості, тобто її становлення і розвитку як **людини розумної, людини моральної і людини естетичної**. Ці три аспекти відповідають ноологічній тріадній універсалії Божественної Істини–Блага–Краси, а також в zasadничуються ноологічною тріадою тріад – **раціональності** (уяви–інтуїції–розуму), **етичності** (віри–совісті–волі) та **естетичності** (любові–радості–надії).

Ці три види **виховання** складають осереддя навчально-виховної системи В. О. Сухомлинського. Він натхненно писав про значення естетичного виховання для всебічного розвитку особистості в роки отрочтва та юності: “Естетичне виховання, яке надає певної спрямованості пізнавальної і творчій діяльності учня, розвитку і задоволення його духовних запитів у процесі багатогранної діяльності, охоплює всі сфери духовного життя особистості, що формується. Естетичне виховання нерозривно пов’язане з формуванням ідейного обличчя особистості, естетичного і морального ідеалу дитини, підлітків, юнака і дівчини” [227, с. 373-374]. Морально-духовні і духовно-розумні мотиви пронизують теорію **естетичного виховання** В. О. Сухомлинського. “Краса, – писав він, – могутнє джерело моральної чистоти, **духовного** багатства, фізичної досконалості. Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі” [227, с. 369].

В. О. Сухомлинський у своїй теорії естетичного виховання формулює основоположні поняття і принципи взаємозв’язку і взаємовпливу розумового, морального, фізичного та естетичного виховання. “Естетичне виховання тісно пов’язане з фізичним вихованням. Ми прагнемо утвердити уявлення про гармонійно розвинене тіло, про красу в праці, в русі, в подоланні труднощів” [227, с. 377]. Вчений писав про взаємозв’язок естетичного сприймання та естетичної творчості, оскільки в естетичному сприйманні, як пізнавальному й емоційному процесі, тісно пов’язані поняття, уявлення, судження – взагалі мислення, з одного боку, і переживання, емоції – з іншого. Педагог наголошував, що естетичні почуття й естетична культура особистості є надто важливими для її життєдіяльності, оскільки “естетичні почуття пробуджує та краса, яка входить у життя людини як елемент її духового світу” [227, с. 378].

---

Свого часу, уже в умовах незалежної України академік І.А.Зязюн запропонував план державної програми естетичного виховання, яка передбачає дослідження щонайменше чотирьох різних аспектів: перший, **філософсько-методологічний** (за І. А. Зязюном власне естетичний) передбачає необхідність вироблення основних понять, які б дозволили бодай приблизно визначити межі естетичних проблем і явищ, естетичного досвіду та естетичної діяльності. Другий, соціально-психологічний аспект, передбачає пошук відповідей на питання: чим конкретно є естетичний досвід і чи має він специфіку в різних соціально-демографічних групах і соціально-психологічних типах і як виявляється ця специфіка? Третій, **педагогічний** аспект, має пояснити, як виховати, як сформувати **естетично розвинену людину**, якими способами й засобами, які з них найефективніші? І, нарешті, останній аспект, управлінський, спрямовується на з'ясування того, як організувати в суспільстві процеси цілеспрямованого формування естетичного досвіду, естетичного складника людської свідомості і людської поведінки, які кадри слід для цього підготувати, які соціальні інститути слід об'єднати для організації цих цілей, які ресурси знадобляться для вирішення цих завдань, як їх оптимальніше розподілити між різними напрямками **естетичного виховання** [77, с. 32].

Автентичним завданням і предметом **педагогічної естетики** як ФПТ естетичного навчання і виховання та естетичного розвитку людини є з'ясування питань першого (філософсько-методологічного) і третього (науково-педагогічного) аспектів проблематики комплексної програми **естетичного виховання** в Україні. Естетичне виховання – це формування естетичного ставлення людини до дійсності. З його допомогою виробляється духовно-розумна орієнтація особистості в світі естетичних цінностей й одночасно – здатність людини до **естетичного** сприймання і переживання, естетичний смак та ідеал, здатність до творчості за законами **краси**, до створення естетичних цінностей у мистецтві, у праці і побуті, вчинках і поведінці. Естетичне виховання тісно пов'язане з моральним, оскільки існує взаємозв'язок і взаємовплив між естетичними та етичними цінностями [77, с. 32-33].

Загальна **естетика** визначається як філософська дисципліна про закономірності духовно-художнього освоєння дійсності людиною; вивчає сутність і форми пізнання буття і життя за законами краси. Есте-

---

тику як духовно-пізнавальному філософську концепцію розвивав Фрідріх Шіллер (1759-1804), який пов'язав проблему краси з проблемою людини, котра має жити гармонійним внутрішнім душевно-духовним життям у злагоді з оточенням, з навколишньою дійсністю. В естетичній свідомості людини знімається протилежність розумового і чуттєвого, моральної свободи і природної необхідності. Естетичний або вільний настрій є, за Ф. Шіллером, середнім станом між чуттям і мисленням. Від відчуття до мислення дух людський проходить через певний середній настрій, в якому діють водночас розум і чуттєвість. Цей середній настрій, в якому дух людський не зазнає ні фізичного, ні морального примусу, можна назвати естетично-вільним настроєм. І якщо стан чуттєвої визначеності ми називаємо фізичним, а стан розумової – логічним і моральним, то стан реальної визначеності необхідно, за Шіллером, назвати – естетичним [250, с. 183-184].

Естетичний настрій, естетична свідомість, естетичні почуття складають естетичний вимір ноосфери людини, пов'язаний із почуттям любові-радості-надії. Дух людський в своєму естетичному стані діє вільно і найвищою мірою позбавлений будь-якого примусу. Проте він аж ніяк не є вільним від особливих законів естетичності. Естетична свобода є відмінною від логічної і моральної необхідності. Закони, якими керується при цьому дух людський, не усвідомлюються і не здаються примусом, оскільки не викликають найменшого опору. Естетичний настрій, духовно-пізнавальна естетичність **любові-радості-надії** стає передумовою для рівномірного й одночасного вияву кожної окремої духовно-розумної здатності.

Настрій любові-радості-надії від краси природи і світу зберігає людську душевність і духовність у первісній чистоті і недоторканості, захищає їх від впливу руйнівних зовнішніх сил. Естетичний настрій, естетичні почуття – це настрій і почуття любові-радості і світлої надії у відчутті краси і гармонійності у світі. Відчуття краси, пізнання краси і гармонії супроводжується любов'ю і радістю, через які людина пізнає красу і досконалість Божої Світобудови. І даремно М. О. Бердяєв наголошував на тому, що краса є не лише **естетичною**, а й **метафізичною** категорією. Радісно-любівне пізнання краси світу, краси природи, Землі і неба говорять нам про те, що наша ноосфера збагачується, а наша тілесно-душевно-духовна сутність вдосконалюється.



Вся естетика ґрунтується на категоріях краси, естетичної свідомості, естетичного ідеалу, гармонійності та ін., які ми пізнаємо в тріадній активності любові–радість–надії. Естетичні інтереси, естетична радість і любовне естетичне пізнання глибинно споріднені між собою. Зацікавленість, і не лише естетична, а й етична, практично-духовна, радісна зацікавленість взагалі є, по суті, трансцендентним засобом пізнання дійсності, є здатністю **надсвідомості** людини. Радісні відчуття, що керують пізнанням, сприяють зрілості людського розуму. Радісне пізнання веде людину до вічних істин і таїн буття. Наша волаюча природа, наша радісна ноосфера, всі наші духовно-розумні здатності спрямовані на пізнання буденне, конкретно-наукове, філософське, релігійне, все наше людино-, природо- і бого-пізнання є, за своєю суттю, любовно-радісним і безмежним пізнанням.

Оцінюючи естетичні виміри буття, М. О. Бердяєв зазначав, що **краса** більше характеризує досконалість існування світу, ніж добро, оскільки добро радше всього відноситься до шляху, ніж до цілі. Краса більш гармонійна, ніж добро. Через красу відбувається перехід до світу переображеного, до небесного світу. І на цій основі можна зрозуміти смисл будь-якого справжнього мистецтва, яке спрямовується до звільнення від тяжкої дійсності нашого буття.

Естетична свідомість, естетичний настрій, естетичне виховання істотною мірою реалізуються в сфері **мистецтва**. Український філософський словник констатує думку, згідно з якою “мистецтво – це естетичне освоєння світу в процесі художньої творчості – особливого виду людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах відповідно до певних естетичних ідеалів” [241, с. 381]. Закономірності розвитку мистецтва визначають естетика і мистецтвознавство. У цьому контексті можна говорити про естетичну сутність мистецтва і, зокрема про естетично-виховну значущість мистецтва.

Проблематика освіти і мистецтва стала актуальною в контексті духовно-морального та духовно-естетичного відродження українського народу. Ці питання у свій час глибоко турбували В. О. Сухомлинського і він у “Листах до сина” писав: “Найголовніший засіб самовиховання душі – **краса**. Краса в широкому розумінні – і мистецтво, і музика, і душевні стосунки з людьми. Про це нам треба буде ще багато, дуже багато говорити” [226, с. 610].

---

Як відомо, до мистецтва відносяться живопис, музика, театральне мистецтво, художня література (яку інколи виділяють окремо і говорять про літературу і мистецтво). Ці сфери духовної культури об'єднуються тому, що вони є специфічними – художньо-образними формами творення і відтворення дійсності. Мистецтво дивовижним чином пов'язане з усією цілісною життєдіяльністю людини і цим відрізняється від абстрактної теоретико-пізнавальної та практично-виробничої діяльності людини. Мистецтво виховує в людях не лише потребу художньої насолоди, а й здатність творчо-пізнавального ставлення до природних і суспільних явищ. Завдяки особливостям свого впливу на душевно-духовну сферу людини (чуттєва безпосередність, емоційна насиченість, морально-духовна спрямованість, евристичність та ін.) мистецтво давно стало могутнім фактором *естетичного* виховання людини. Зрозуміло, що окрім функції естетичного виховання, мистецтво виконує також інші суспільні функції – комунікативну (спілкування), пізнавальну, морально-духовну та ін. Естетичне виховання формує у людині особливе любовно-радісне відношення до дійсності.

Зрозуміло, що естетичне виховання тісно пов'язане з моральним, оскільки взаємодія естетичних і етичних цінностей в їх смисло-творчому синтезі здійснюється в топологічно зв'язній ноосфері людини через її *раціональність* – уяву–інтуїцію–розум, *етичність* – віру–совість–волю та *естетичність* – любов–радість–надію. Розвинені естетичні почуття прекрасного і піднесеного стимулюють творчо-вольову і смисло-творчу діяльність людини. Моральна і морально-духовна краса робить людину привабливою для інших людей, здатною впливати на їхню думку і поведінку в процесі зустрічі–одкровення–спілкування, про що йшлося попередньому розділі.

## § 7.2. Категоріальна визначеність педагогічної естетики

Визначаючи педагогічну естетику як теорію естетичного виховання, нам слід більш детально з'ясувати сутність і зміст, засоби і цілі естетичного виховання. Проблематика естетичного виховання висвітлювалася ще за радянські часи. Зазначалося, зокрема, що «естетичне почуття – потреба *духовна*, а не фізична» [59, с. 15]. Кожен вид виховання людини – розумове, моральне, фізичне, трудове – має свою специфіку, свою конкретну мету, свої методи. Що ж є метою естетичного виховання? В

чому взагалі значення естетичного виховання в суспільній практиці людей? “Естетичне виховання, – писав М. В. Гончаренко, – спрямоване насамперед на збагачення й удосконалення людського характеру, внутрішнього світу людини, її поглядів, почуттів, уявлень смаків» [59, с. 57]. Ці науково-педагогічні положення залишаються інваріантними і для нашого часу.

Зазначимо, що в сфері естетичного виховання (як і морального) цитовані вище вчені (В.О. Сухомлинський, М. В. Гончаренко) навіть у радянські часи писали про “духовний світ людини”, оскільки неможливо було що-небудь істотне сказати без категорії “людської духовності”. Тому М. В. Гончаренко постійно наголошував, що “ідеологічне, моральне і естетичне виховання розвиває, збагачує і поглиблює внутрішній світ людини, її світогляд, і хоч цілі у них різні, але об’єкт один – людина, її духовний світ” [59, с. 58].

У контексті педагогічної естетики нашим завданням є об’єднати найбільш загальні поняття виховання–освіти–навчання із естетичними категоріями, тобто експлікувати основоположні категоріальні структури педагогічної естетики. Педагогічна естетика запозичує із *естетики* як філософської дисципліни головні теоретичні положення, знання, поняттєвий апарат і методологічні підходи. Загальна *естетика* виробила відповідні категорії і категоріальні структури такі, як: *естетичні почуття людини, естетична насолода, естетичний смак, естетичний настрій, естетична свідомість, естетичне переживання* та низку інших. Загальна філософська естетика розкрила сутність і значення мистецтва в його естетичному виявленні, досліджує теорії художнього твору та художнього образу тощо.

Педагогічна естетика повинна сформулювати і застосувати відповідні естетичні принципи, методи і підходи у справі виховання–освіти–навчання. Ця проблематика істотно пов’язана із більш загальними питаннями педагогічної антропології, педагогічної психології та педагогічної етики. Це означає, що питання педагогічної естетики перетинається із питаннями інших фундаментальних педагогічних теорій. Крім цього, педагогічна естетика має тісні зв’язки з культурологічними теоріями, з відповідними концепціями естетичної культури суспільства. З’ясування цих взаємозв’язків допоможе створювати нові форми індивідуальної естетичної культури, тобто морально-духовної і мо-

---

рально-естетичної культури окремої людини. Слід враховувати також і те, що педагогічна естетика має справу із естетичним вихованням дітей, молоді, дорослих людей. А тому необхідно враховувати процеси *інтеріоризації* й освоєння естетичних і художніх цінностей за віковим статусом і підтримувати розвиток естетичних смаків, почуттів, здібностей, інтересів, потреб. Тобто мова йде, по суті, про розвиток цілісної естетичної свідомості дітей, учнів, студентів. Більше того, мова має йти про естетичний розвиток та естетичний досвід особи.

“Естетичний досвід, – за визначенням І. А. Зязюна, – надзвичайно широка галузь естетичної теорії, в якій збігаються інтереси таких наук, як філософія, педагогіка, фізіологія вищої нервової діяльності, психологія, соціальна психологія, кібернетика, етика, естетика тощо” [74, с. 6].

У науково-педагогічному контексті згадана вище *«надзвичайно широка галузь естетичної теорії»* – це *педагогічна естетика*. Зрозуміло, що естетичне виховання формує специфічний чуттєвий, духовно-пізнавальний досвід. Різними видами освіти і виховання формується особистість, але без естетичної чуттєвості та естетичного досвіду, – наголошує І. А. Зязюн, – набуті якості особи не забезпечують їй можливості встановити все багатство відносин зі світом і проявити себе у діяльності як всебічно розвинену людину. Отже, естетичне виховання є суттєвою складовою усіх видів освіти й виховання, яка формує таку досвідну чуттєвість, такі якості людини, на основі яких виникає позитивне (духовно-розумне) ставлення до праці, моральних відносин, до фізичної досконалості людини тощо [74, с. 7-8].

Як бачимо, розробка питань педагогічної естетики неможлива без урахування основоположних принципів педагогічної антропології, педагогічної психології, та педагогічної етики. Наприклад, педагогічна психологія дозволяє нам розширити можливості традиційного розуміння категорій естетичного виховання (сприймання, насолода, потреба, інтерес, норма, смак, оцінка та ін.). Розширивши і поглибивши сферу компетентності та евристичності педагогічної естетики, ми побачимо, що традиційні категорії естетичного виховання сприймаються як обмежені і неповні. Доповнити їх ми зможемо зокрема через проблематику психології і ноології творчості і пов’язаними з нею питаннями таланту, здібностей, обдарованості.

Естетично-виховний (як, до речі і етико-виховний) ефект (результат)

---

залежить в цілому від системи стихійних впливів на молодь і від спеціально організованих педагогічних навчально-виховних процесів. Але, як стверджує І. Д. Бех, “існуюча виховна система несе втрати в основному через те, що не має у своєму розпорядженні теоретичних уявлень про моральні властивості. Це призводить до того, що виховний процес виявляється слабо керованим, залежить від багатьох ситуативних факторів. Адже тільки теоретичне знання про предмет дозволяє людині цілеспрямовано створювати його, перебудовувати чи відтворювати. Не є винятком із цього правила й етико-психологічна реальність” [14, с. 175]. Філософсько-педагогічна ноологія спрямовується на розкриття тих психологічних і ноологічних засад, на яких має ґрунтуватися навчально-виховний процес у всій його повноті.

Вище ми якраз і з’ясували, що фундаментальні педагогічні теорії у своїй сукупності і в єдиному семантичному полі спрямовуються на вироблення об’єктивних критеріїв, принципів і підходів у справі підвищення якості виховання–освіти–навчання. Наприклад, сучасна ноологічна гуманістична психологія знаходить шляхи оптимізації тих чи інших фаз розвитку душевно-духовних якостей особистості у процесі виховання–освіти–навчання, враховуючи психологічні та ноологічні передумови раціональності–етичності–естетичності засвоєння знань і розвитку чутливої і мисленнєвої сфер людини.

Своєю чергою, це означає, що педагогічна естетика спроможна розширити засоби і методи естетичного виховання і навчання, не проголошуючи єдиними засобами естетичного виховання *мистецтво*, хоча воно було і залишається найбільш ефективним, випробуваним його засобом.

Справді, естетично-виховними засобами можуть бути й інші прояви Істини–Блага–Краси, а саме: естетичні якості природи, середовища, естетичні аспекти різних видів людської діяльності. Особливу увагу варто приділити вивченню специфіки прояву *естетичності* у сфері виробництва, пов’язаної, зокрема, з досягненнями *технічної естетики*. “Технічна естетика, – зазначає Ю. Б. Борєв, – як теорія дизайну – це теорія освоєння світу за законами краси промисловими засобами, теорія проектування, індустріального втілення в матеріалі корисних і прекрасних речей” [24, с. 32]. Засобами сучасної технічної естетики можна більш кваліфіковано вирішувати проблеми естетичного виховання в

---

професійно-технічних закладах освіти, враховуючи рівень підготовки їх виконавців.

### § 7.3. Ноологічні передумови педагогічної естетики

Педагогічна естетика тематизується і концептуалізується нами в контексті філософсько-педагогічної ноології. Це означає, що ми орієнтуємося на осмислення як найширшого кола гуманітарних проблем, що презентують передусім духовні смисло-життєві, особистісно значущі аспекти людського буття у світі, аспекти життя-пізнання людини. Орієнтація сучасної філософсько- і науково-педагогічної думки на аксіологічно-духовну проблематику зумовлює наш активний інтерес до раціональних, етичних та естетичних вимірів людини, що істотно поєднані з християнською віросвідомістю. У ноологічному контексті ми можемо стверджувати, що естетичне (духовно-естетичне) у своїй сутності зводиться до надприродного, а природне, поцейбічне (зокрема наша природна енерго-матеріально-інформаційна людська природа) є **естетичною** подобою – наслідком нашої богоподібності.

Християнсько-філософська ноологія уможливіє з'ясування основоположної категорії **естетики** – **краси** як метафізичну (онтологічну) категорію, виявленням якої є наше тілесно-душевно-духовне буття, його чуттєве втілення в енерго-матеріально-інформаційному середовищі Божої Світобудови в її просторово-часовому виявленні. Чисто просторовий аспект цієї Божественної Краси віддзеркалюється у **матеріальності** і, зокрема, **тілесності**. Категоріальні структури **енергія-матерія-інформація** і **дух-свідомість-матерія** обґрунтовують те положення, що **краса** є лише там, де здійснена чуттєва втіленість **духовних** сутностей. М. О. Лосський у своїй праці “Світ як здійснення краси: основи естетики” писав: “Уся тілесно-чуттєва сторона буття є **зовнішне**, тобто просторове здійснення і вираження внутрішньої душевності і духовності, що не має просторової форми. Дух і душа завжди втілені; вони дійсні не інакше, як в конкретних одиничних подіях, духовно-тілесних чи душевно-тілесних. І велична цінність **краси** пов'язана не інакше, як з цим цілим, що об'єднує в собі чуттєво здійснену тілесність в нерозривному зв'язку з душевністю і духовністю” [116, с. 71-72].

У рамках християнсько-філософської ноології нами була з'ясована парадигма **естетичності** природо-, людино- і Бого-пізнання [168, с.

244-270]. Раціональне, етичне та естетичне пізнання взаємопов'язується і взаємодоповнюється одне одним при осягненні природи вселенського безмежного буття. Людське пізнання потребує поєднання протилежних і здавалося б несумісних здатностей до абстрактного мислення, до глибинного раціонального осягнення сутності речей та явищ світу *уявою–інтуїцією–розумом і вірою–совістю–волею*. Ці здатності співпрацюють із нашими здатностями до конкретного *естетичного* споглядання реальності в *любві–радості–надії*.

Для вітчизняної філософії духовно-пізнавальної традиції, зазначає В. С. Горський, характерним є наголос, що робиться на ідеї *краси* як одному із головних визначень Божественної Софії. Софійність сприймається як гармонійний лад речей, що протистоїть несофійним тенденціям хаосу, ворожнечі, розпаду. Усвідомлення софійності світу (як виявлення Божої Премудрості) збуджує чисто естетичні чуття радості, захвату, насолоди [64, с. 44].

Естетичність (любів–радість–надія) – це справжня симфонія душі і духа людини. Сучасна *естетика* дає чимало прикладів звернення дослідників найрізноманітніших напрямів до граничних засад людського буття як до засад *естетичного* аналізу. Розглянемо деякі приклади. Видатний французький філософ-неотоміст Жак Марітен (1882-1973) у своїй праці “Відповідальність митця”, котра була написана наприкінці 50-х років, наголошував на тому, що *мистецтво* є складовою *естетики* й вимагає передусім розуміння його соціального та психологічного значення.

Соціальне цілковито охоплює ціннісно-смысловий універсум педагогіки. Справжнє мистецтво, за Ж. Марітеном, завжди віддзеркалювало долі людства і не повинно бути жодної стіни між мораллю мистецтва і “внутрішнім світом, бажанням і любов’ю, які живуть у людській історії”. Як зазначає Л. Левчук, “особливу увагу Ж. Мартін приділяє значенню та функціям мистецтва. При цьому він не відокремлює мистецтво від митця, а намагається пов’язати конкретний твір, “незалежно від специфіки виду мистецтва” [110, с. 153]. Визначаючи суть мистецтва, Ж. Марітен підкреслює, що він має на увазі “мистецтво всередині митця, всередині душі і творчого динамізму митця, тобто певну специфічну енергію, вітальну здатність, яку ми, без сумніву, повинні розглядати у ній самій, відокремивши її природу від усього стороннього, але яка існує всередині

---

ні людини, і яку людина використовує для створення хорошого твору” [123, с. 172].

Радісне, любовне сприйняття краси природи, краси людини, краси художньо-мистецького твору є **пізнанням**, є творчим подоланням будь-якої неправди про світ і про Божу Світобудову. А тому споріднення краси та істини в цілісному морально-духовному переображенні людини і світу призводить до просвітлення життя. При цьому як естетико-педагогічний принцип нам треба зрозуміти, що пізнання – це не тільки і не стільки інтелектуальний акт нашого розуму, уяви та інтуїції (нашої раціональності), а це водночас емоційно-сердечний (моральний) та естетично-духовний процес. Це духовна боротьба за смисл, за благо, за красу. Тому що пізнає цілісна людина, своєю цілісною раціонально-етично-естетичною ноосферою, всіма своїми психологічними і ноологічними здатностями. І тому не автономію мислення треба нам відстоювати, а автономію нашого духа. Людина більше пізнає емоційно-душевно (морально-духовно і духовно-естетично), ніж інтелектуально, а тому зовсім помилковий є той погляд, що етично-естетичне пізнання є “суб’єктивним” у негативному смислі. Це основоположні принципи педагогічної етики і педагогічної естетики як фундаментальних теорій морального та естетичного виховання людини, тобто її морального та естетичного становлення та розвитку.

Вирішального значення у пізнанні природи, людини, світу духовного набуває не логічний (формально-логічний) процес думки, який носить радше всього інструментальний характер і панує лише усередині пізнавального шляху (пізнавального дискурсу), а віровизначене і вольове напруження, радісне натхнення, натхнення любові і радості, що зосереджені у цілісній ноосфері людини. Радісна любов і радісна надія є не лише простим баченням предмету чи явища, а й творчим проникненням в смисл буття, його раціонально-етично-естетичним осягненням.

#### § 7.4. Любов–радість–надія –

##### основоположна тріада педагогічної естетики

Уся естетика (в тому числі і педагогічна!) ґрунтується на категоріях **краси, досконалості, насолоди** та ін., і в zasadничується тріадною духовною активністю **любові-радісті-надії**. Естетичні інтереси, естетична радість і любовне естетичне пізнання глибинно споріднені між со-



бою. Зацікавленість, і не лише естетична, але й етична, практично-духовна, радісна зацікавленість взагалі є, за своєю суттю, трансцендентним засобом пізнання дійсності, є здатністю нашої надсвідомості. Радісні захоплення, що керують пізнанням, входять в ноосферу людини, формують її стійку імпресивність (її імпресивне Я), сприяють зрілості уяви–інтуїції–розуму. Радість пізнання, радісне пізнання є безмежним. Воно веде нас до вічних *істин* і *тайн* буття. Як уже зазначалося вище, наша волаюча людська природа, радісна ноосфера, всі наші духовно-розумні здатності спрямовані на пізнання буденне, конкретно-наукове, філософське і релігійне. Все людино-, природо- і бого-пізнання є, за своєю суттю, любовно-радісним пізнанням.

У любовно-радісному естетичному пізнанні людина виходить за межі раціональної однозначності і пізнає те, що не піддається раціональному, формально-логічному, примусовому, детермінованому конкретно-науковому пізнанню. Естетичне пізнання в любові–радісті–надії охоплює сутнісні життєві цінності у їх багатоманітності, поліморфності та полівалентності.

Естетичне знайомство з творами мистецтва засвідчує, що зміст кожного твору дуже багатий і неоднозначний, оскільки він охоплює ноосферу людини у всій її цілісності. “Мистецтво розкриває нам свій багатий естетичний світ, який можна вважати сворідною філософією життя, почуттєвим відбитком внутрішнього світу людини. Через це воно при сприйманні викликає глибокі почуття, переживання. Естетичний світ зворушує душу тільки тому, що він дуже тісно пов’язаний з почуттєвим світом людини” [57, с. 113]. Із цими особливостями духовно-естетичного пізнання пов’язана проблематика формування світогляду дитини, учня, студента як творчо-пізнавальних і смислотворчих особистостей засобами мистецтва. Зрозуміло, що естетичні переживання, естетичні уявлення, естетичний досвід не може бути ізольованим від того світу цінностей, який наповнює ноосферу людини, створюючи її морально-духовні та духовно-естетичні ідеали.

У смисло-творчому впливі мистецтва на особистість розкривається його естетико-педагогічна значущість, тобто навчально-виховна синергетична функція. Внутрішній світ людини формується у взаємозв’язку її духовно-розумних та духовно-естетичних ідеалів Істини–Блага–Краси. Ці ідеали відкриваються нам як богоподібним істотам в ціннісно-сміс-

---

ловому універсумі буття, стаючи основою нашого світобачення, світовідчуття і світорозуміння. Відхилення від ідеалів Істини–Блага–Краси стає причиною зла і духовного занепаду людини. Порушується гармонійність ноосфери, порушується тріадна активність Я-концепції. При цьому імпресивне Я спрямовується, по суті, до безмежного суму. Така людина починає негативно впливати на інших, розповсюджує навколо себе зло і моральні конфлікти.

Педагогічна естетика як фундаментальна педагогічна теорія зустрічається із болісною проблемою нашого часу – **кризою** ідеалів прекрасного. “Хіба могли мистецтво та естетика не бути зачеплені духовною кризою нашого часу?” – запитує Жаклін Рюс. – “Хіба кінець ери абсолютних істин не торкнувся й нашої естетичної новітньої сучасності?” [197, с. 577]. Аналізуючи ці кризові ситуації мистецтва та естетики, Жаклін Рюс проголошує ноологічні імперативи поєднання естетичного, морального та раціонального. Але тут постають доленості питання: “Як нам не підкреслити спорідненість естетичного і наукового пошуку? Як не встановити паралель між еволюцією мистецтва та естетики і розвитком математики або навіть фізики? Справді-бо, мистецтво, як і математика, поступово перетворюється на все абстрактнішу й абстрактнішу мову, спрямовуючи свою увагу більше на структури, ніж на самі об’єкти? [197, с. 595]. Спрямуванням уваги на **структури** (категоріальні структури) позначена філософсько-педагогічна ноологія. А тому зосередимо увагу на категоріально-структурному синтезі **педагогічної естетики**.

### § 7.5. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної естетики

У попередніх розділах були окреслені основоположні ідеї, поняття і принципи педагогічної антропології, педагогічної психології і педагогічної етики. Ці вихідні поняття і принципи безпосередньо стосуються також і педагогічної естетики, яку ми виокремлюємо із ціннісно-смиислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва. “У сучасній естетиці, – наголошує Ю. Б. Борев, – гостро стоїть проблема науковості” [24, с. 11]. “Численні важливі аспекти естетичних проблем відкриваються при **структурному аналізі**” – зауважує вчений [24, с. 16]. У цьому структурному підході естетика як філософська дисципліна виступає цілісним комплексом концепцій і теорій, а саме: 1) теорія естетичної

діяльності; 2) аксіологія загальнолюдських цінностей; 3) онтологія, соціологія, гносеологія і психологія мистецтва; 4) теорія художнього сприйняття; 5) теоретична історія мистецтва; 6) теорія художньої комунікації; 7) морфологія, семіотика і культурологія мистецтва; 8) теорія і методологія художньої критики; 9) теорія естетичного виховання. Отже, “теорія естетичного виховання” – це один із розділів загальної естетики. Нам залишається лише довести, що педагогічна естетика, осередком якої є теорія естетичного виховання, є розділом *педагогіки* як науки і мистецтва. А щодо такого розділу загальної естетики як “теорія естетичного виховання”, то йому Ю. Б. Борев присвятив всього-на-всього чотири сторінки [24, с. 382-386]. А тому не треба дивуватися такому висновку вченого: “Сильною стороною естетичного виховання є відсутність у ньому дидактики. Діяння на особистість відбувається безкорисливо, поволі, ненавмисно. Мета естетичного виховання настільки широка, що відсутня пряма користь, але проявляється широка суспільна значущість процесу” [24, с. 382]. Невідомо про відсутність якої користі говорить нам Ю. Б. Борев, але *вважає* те, що “відсутність *дидактики*” – це сильна сторона естетичного виховання! Л. С. Виготський “боявся” дидактики у моральному вихованні, а Ю. Б. Борев “боїться” її в естетичному. Дивні паралелі. Дивовижий синдром дидактичної ксенофобії спостерігається в окремих учених і філософів.

Розглядаючи, радше тематизуючи, концептуалізуючи і конституюючи, педагогічну естетику в контексті філософсько-педагогічної ноології, ми звертаємо головну увагу на те, що “найголовнішим із соціальних завдань культури взагалі і художньої зокрема є духовний розвиток особистості” [77, с. 26]. Педагогічна естетика виокремлює свій автентичний аспект духовності, яка в zasadничується насамперед тріадою *естетичності* – любові–радість–надії, оскільки саме у цій тріадній естетичній творчо-вольовій і смислотворчій активності реалізується цілісне *пізнання гармонії і миру, Краси і Блага*.

Становлення і розвиток людини естетичної неможливе без художньо-образного мислення, яке базується одночасно і на *ейдетичній* активності ноосфери людини і на *логічній* її активності. Мовно-інформаційний (когнітивний) аспект пізнання, що закріплюється і об’єктивується формами абстрактного мислення, трансформується художньо-мисленневим суб’єктом (як митцем, так і тим, хто сприймає і

---

пізнає духовно-розумні цінності мистецького твору) в образи – *ейдоси*. Художньо-образне мислення і пізнання через свою естетичну асоціативність зумовлює підвищену здатність до *уявлення*. Це пізнання–розуміння–знання постійно супроводжується *переживанням прекрасного*.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість ейдетично-образного та логічного (поняттєвого) об'єднується в експлікованій нами герменевтично-епістемологічній тріаді *ейдос–ноезис–логос* (див. § 2.2). Зупинимось на з'ясуванні цієї тріади як сутності–явища–форми, що безпосередньо стосується розкриття ноосферних глибин художньо-образного пізнання і мислення.

Фундаментальні ноологічні здатності людини взаємопов'язані і взаємозумовлені між собою. Тріада тріад раціональність–етичність–естетичність уможливило розуміння того, що *інтуїція* працює з продуктивною уявою і розумним дискурсом. На епістемологічному рівні ми маємо справу з *ейдетизмом–інтуїтивізмом–логізмом*. Функціонування інтуїції здійснюється в динаміці базових переходів *імпресії–рефлексії–експресії*. Це означає, що пізнавальний людський дух самозмінюється, що йому потрібно *самозмінюватися*, щоб виникло нове бачення сутності–явища–форми пізнавальних речей світу. У моменти функціонування інтуїції (зокрема містичної та естетичної) актуалізується вся цілісність ноосфери людини, змінюється векторне (радіше тензорне) поле напрямів *потенцій–інтенцій–актенцій*. При цьому в глибинах ноосфери здійснюється надепістемологічна активність людини. Тут працюють екстралогічні чинники, пробуджується естетично-художнє бачення з любовно-радісним переживанням та ін. Цілісність ноосфери людини свідчить про те, що інтуїція жодним чином не приєднується до розуму чи уяви, оскільки людське духовно-розумне, творчо-вольове і смисло-творче мислення є первісно *інтуїтивним*. Інтуїція – це *надепістемологічна* творчо-вольова активність духа людини, через яку проявляється здатність відкриватися новому змісту того чи іншого фрагменту буття, відхід від старих, раніше здобутих оцінок, норм тощо. Тут реалізується фазова динаміка *імпресії–рефлексії–експресії* з темпоральним перерозподілом в фазових станах ноосфери; концентрується увага і уява, віра і воля, працює логічне мислення з любов'ю і радістю.

Феномен духовної, творчої *волі* у житті-пізнанні і творчості художника досліджував Дмитро Кривач, стверджуючи: “Феномен творчої волі

художника співзвучний із феноменом волі у людині взагалі, феноменом, який є основною ознакою людських якостей. Людина без вольових якостей, це людина, яка не здатна керувати своїми вчинками, тобто це не людина, або це людина тільки за зовнішніми ознаками. Люди, які є феноменами творчої волі, не тільки творчої мистецької волі, а й духовної чи наукової волі, люди сильно поділені цими якостями великою мірою становлять рідкість у суспільстві – це видатні особистості. Людські вольові якості ідейного, етичного, духовного чи патріотичного плану можуть існувати у людині зовсім не розвиненими, і не проявляються майже ніколи, якщо немає для них відповідного стимулятора” [98, с. 339].

Згадані “стимулятори” дитина, учень чи студент отримує у ціннісно-смысловому середовищі виховання–освіти–навчання, при свідомій, цілеспрямованій **дидактичній** творчо-вольовій орієнтації вихованців з боку вихователів. “Феномен творчої волі – один із основних фундаментальних феноменів мистецтва і не тільки мистецтва, а усіх видів діяльності людини, де задіяна творча думка, задіяна характерна для усієї цивілізації тенденція пошуку, тенденція руху вперед, яка без дієвості фактора творчої волі як у мистецтві, так і в суспільстві була б неможливою” [98, с. 343].

Ноосферні творчо-вольові зміни в **імпресії–рефлексії–експресії** людини (в тріадній активності її Я-концепції), через інтуїтивну рефлексію, через **підсвідоме** і **надсвідоме** забезпечують проникнення в надра іншого, чужого буття з одночасним відчуттям, переживанням такого проникнення в живому енерго-інформаційному суб’єкт-об’єктному просторі. Через роботу інтелектуальної, етичної та естетичної інтуїції людський дух на повертається до справжньої первісної здатності цілісного любовно-радісного пізнання. Таке пізнання – це прерогатива духа, духовних істот – синів Божих. Абстрактне ж мислення, робота інтелекту – це вже завершальний етап побудови схеми явищ. Це вже копії, тіні ідей у їх словесному вираженні.

Отже, буття-пізнання не дається так просто в раціоналізуючому, розсудковому досвіді чистого логічного аналізу, а розкривається в цілісному ноологічному живому досвіді до розчленування на суб’єкт і об’єкт. Не- розчленоване, цілісне сприйняття, бачення, усвідомлення, осягнення – це автентичний аспект **естетичного** мислення, естетичної свідомості. Художньо-образне мислення – це фундаментальна категоріальна

---

структура, сутність якої розкривається через тріаду *ейдетизм–інтуїтивізм–логізм*. І ось тут ми приходимо до необхідності розкриття динамічної структури ноологічного пізнавального процесу, результатом якого є “ейдос” і “логос”, образ і слово. Зв’язок між ейдосами і логосами, пізнавальний перехід від *ейдоса* до *логоса* відбувається через *ноезис*, який можна визначити як атомарний інтуїтивний смисло-творчий акт, спрямований на надання *смислу* ейдосам.

Таким чином, конкретизуючи тріаду “*ейдетизм–інтуїтивізм–логізм*”, можна перейти до тріади “*ейдос–ноезис–логос*”. Ця проблематика детально з’ясована автором у творі [168]. Зараз треба лише зазначити, що будь-яке абстрактне знання – знання, що виражається в логосах, в поняттях і судженнях, – ґрунтується на певному спогляданні образів, ейдосів буття, конкретної ейдетичності (картинності). Конкретні образи буття (ейдоси) перекладаються нами на мову і логіку понять, проектується в формалізовані і вербалізовані логічні поняттєві структури. І замість конкретної реальності, яка так зворушує нас, конституюючи нашу естетичну свідомість, реальності у всій її естетичній, художньо-образній цілісності та єдності ми маємо лише проекції живої дивовижної реальності. А тому завданням педагогічної естетики і є вчити дітей, молодь, застосовуючи відповідні *дидактичні* засоби і методи, розвивати художньо-образне мислення, естетичну свідомість, збагачуючи естетичний досвід людини. І про яку *силу* відсутності дидактики у процесі естетичного виховання молоді можна серйозно говорити?! Принципову дидактичність *розумового, морального* та *естетичного* виховання молоді виражали наші великі педагоги від К. Д. Ушинського до В. О. Сухомлинського і всі їх учні і послідовники в педагогіці і психології.

Для з’ясування можливостей подальшого категоріально-структурного синтезу педагогічної естетики розглянемо необхідні поняття і підходи. У рамках ноології автором були експліковані фундаментальні філософські категоріальні структури – тріади “сутність–явище–форма”, “ціле–структура–частина” та ін. Взаємозв’язок тріад “ціле–структура–частина” і “якість–міра–кількість” породжує нову тріаду “структура–гармонія–міра”, середній член якої – “гармонія” виражає композицію структури і міри [168, с. 317]. Дійсно, гармонію визначають як внутрішню і зовнішню упорядкованість, узгодженість, цілісність явищ і процесів, як міру кількості і якості, як діалектичну єдність частини і цілого,

змісту і форми тощо. Отже, гармонія передбачає структуру і міру. У праці [168] було обґрунтовано необхідність експлікації тріади “ціле-структура-частина”, яка показує, що її середній член – “структура” – є міровизначенням як “цілого” (системи), – так і “частини” (елементів). Визначений середній член *герменевтично* вказує як на ціле, так і частину. Філософсько-герменевтична тріада “ціле-структура-частина” з’ясовує антиномії цілісності і частинності, такі, наприклад, як “ціле є сума частини” і “ціле більше суми частини”; “частини передують цілому, ціле передує частинам”; “ціле причинно обумовлено частинами, частини причинно обумовлені цілим”; і, врешті-решт, антиномія герменевтичного кола: “ціле пізнається через знання частин, частини (як результат розчленування цілого) можуть пізнаватися лише на основі знання про ціле (або після пізнання цілого)”. Ці антиномічності є, по суті, наскрізними для всієї історії філософії.

У сучасній науці відкриті й описані найрізноманітніші і найглибинніші *структури* матеріальної, матеріально-енергетичної, енерго-інформаційної природи; відкриті структури ідеальної природи, зокрема психічні, психологічні, ноологічні. У наш час поняття “структура” набуло важливого значення у всіх галузях сучасної науки і слушно розглядається як філософська категорія.

На сьогодні існує структуралістська і герменевтична естетика, завданням якої є формулювання принципів структурного вивчення словесного мистецтва, дослідження естетичної функції й естетичного досвіду тощо. Особливе місце в теоретичних розвідках структураалістів посідає проблема творчості [110, с. 111]. “Зосередивши увагу на позитивних характеристиках ідеї *структури*, – зазначає Жаклін Рюс, – ми знайдемо, принаймі, два аспекти, спільні всім різновидам структуралізму: по-перше, ідеал внутрішньої зрозумілості або, принаймі, надію досягти такого ідеалу, засновані на постулаті, що структура самодостатня і для її повного зрозуміння не треба звертатися до якихось елементів, чужих її природі; по-друге, принцип реалізації – тією мірою, в якій дослідникові вдається ефективно виділити певні структури і де їхнє застосування робить очевидним кілька загальних і явно необхідних характеристик, що їх вони виявляють попри своє розмаїття” [197, с. 195].

У категоріально-структурному синтезі християнсько-філософської ноології нами була з’ясована парадигма естетичності людського пізнан-

---

ня і мислення. Спосіб такого категоріально-структурного розуміння естетичних аспектів взаємовідношення людини і світу (феноменологічний, ноологічний тощо) визначає розуміння *естетики* як науки і, зокрема, педагогічної естетики. Для останньої особливо важливим є те, що “у будь-якому разі, – як наголошує В. А. Личковах, – естетичний аналіз виходить на теоретичне розбирання людського світоставлення в категоріях естетики як науки, тобто в категоріях мистецтва як практичної форми естетичного ставлення. Найважливішою категорією такого аналізу є “переживання” в його широкому, онтологічному й культурологічному сенсі. Мається на увазі феномен “життя миттевістю”, де світоставлення переживається як цілісність людського існування, як почуття повноти, завершеності й досконалості буття” [115, с. 126].

*Переживання* при цьому розглядається не просто як психічний чи психологічний феномен, а як форма самого життя людини, її світоставлення, діяльність буття в культурі. У переживанні як “житті миттевістю” можна побачити фундаментальну *естетичну* реальність. Зрозуміло, що переживання у цьому сенсі складає фундаментальну категорію педагогічної естетики – це *естетичне переживання*, яке охоплює низку менш загальних понять чуттєвого сприйняття і художньо-образного мислення.

У рамках ноології нами була експлікована категоріальна структурна триада “інформація–переживання–досвід”, у цій триадній активності здійснюється *естетичне* виховання, естетичний розвиток людини. Цілісність інформації–переживання–досвіду реалізується в системі виховання–освіти–навчання через різноманітні інформаційні (когнітивні) потоки, що пронизують ціннісно-смісловий універсум нашого буття. Особистість у своєму естетичному переживанні (“житті в миттевісті”) виступає у повноті своєї одиничності (монадності) й унікальності, екзистенціально-транцендентній цілісності. І зрозуміло, як справедливо зазначає В. А. Личковах, в естетичному переживанні соціальність і духовність людини набувають чільного значення, сягаючи рівня родового “чуття життя”. “Життя миттевістю” найбільш яскраво виявляється в його естетичному вимірі, оскільки тут реалізується взаємодія чуття і думки, сприйняття та уяви, споглядання і фантазії. Естетичне переживання підіймається до рівня світоставлення [115, с. 133].

Триада “інформація–переживання–досвід” постає перед нами у всій своїй естетико-педагогічній значущості. Тому що кінцевою одиницею



естетичної свідомості є не сприйняття чи відчуження, а **переживання**. Підсумовуючи, можна відзначити разом із В. А. Личковахом, що “у цій миттєвості концентрується вища **радість** людського буття, час життя спресовується у хвилини... Тому сенсожиттєва цінність естетичного **переживання** полягає не просто у прилученості до минулого, теперішнього чи майбутнього. Естетичне переживання – є найповнішим почуванням життя, його апофеозом. Це – рух криз життя від минулого до майбутнього, від пам’яті до **надії** та **віри** (підкреслено мною – В. О.). Воно єднає всі часи у почутті вічності [115, с. 135-136]. Тут людина як образ і подоба Божа у своїй ноосферній сутності прилучається до Вічного Божественного Тепер.

Охарактеризуємо більш детально експліковану вище тріаду педагогічної естетики “інформація–досвід–переживання” (ІДП), середній член якої “досвід” є міровизначенням естетичної інформації і естетичного переживання. Категорія “естетичний досвід” досліджувалася І. А. Зязюном [74], а “переживання” більш–менш детально окреслено М. В. Гончаренком [59] та іншими авторами. “Кожна людина, – зазначає М. В. Гончаренко, – яка стала об’єктом естетичного виховання, вбирає в себе два потоки **інформації** – один з них іде безпосередньо від мистецтва; інший – це знання про мистецтво. Але у свідомості людини обидва ці джерела інформації зливаються в єдине, підсилюючи одне одного” [59, с. 145]. Внаслідок синтетичного впливу естетично–інформаційних потоків на ноосферу людини (на її свідомість, уяву тощо) досягається нова якість – глибше сприйняття і розуміння прекрасного, отже і більш дійовий вплив естетичного на внутрішній духовний світ людини. Сприймаючи, наприклад, твір мистецтва, людина естетично **переживає** його. Це естетичне переживання охоплює не тільки почуття любові–радісті–надії, а й сферу уяви–інтуїції–розуму і викликає певне напруження морально–духовної сфери віри–совісті–волі. А тому категорія “естетичне переживання” є більш змістовною, більш загальною, ніж, наприклад, категорія “естетична насолода”, оскільки сприйняття мистецтва чи іншої естетичної реальності (краси природи, фрагментів техніко–естетичної реальності тощо) часто пов’язане із відчуттями потворного, трагічного, комічного тощо. Тобто “структуру естетичного переживання складають різноманітні почуття” [59, с. 121].

З перебігом часу, з розширенням сфери духовно–практичного осво-

---

ення світу людиною, зростає кількість факторів, що впливають на розвиток естетичних почуттів і уявлень особистості. Однак мистецтво було, є і буде залишатися незамінною сферою створення *краси*, джерелом виховання любові й потягу до цієї краси, стимулюючи творчо-вольове і смисло-творче пізнання людини. Пізнавальні функції мистецтво завжди поділятиме з наукою. “Але головне буде полягати в тому, що мистецтво залишиться людинознавством, воно, еволюціонуючи разом з людиною, залишається літописом людської душі і людських справ, засобом вираження естетичного ставлення людини до світу. В цьому полягає естетична невичерпність мистецтва” [59, с. 133]. Орієнтація в естетичному вихованні як на сферу любові–радість–надії, так і на сферу уяви–інтуїції–розуму та віри–совісті–волі оберігає людину від одностороннього, суб’єктивістського сприйняття прекрасного у сфері реального життя і в мистецтві, оберігає нас від невизначеності і релятивізму у питанні, які смаки прищеплювати молодій людині, на що її орієнтувати і як формувати її *естетичний досвід*.

На формування *естетичного досвіду*, зазначає І. А. Зязюн, має вплив все, що входить до педагогічного процесу. Не існує предмета чи навчальної дисципліни, прямо чи опосередковано не пов’язаних з естетичним вихованням. Без опанування таких дисциплін як історія, природознавство, математика, фізика тощо (не кажучи вже про всі види мистецтва), естетичне виховання немислиме. Ігнорувати цю особливість – це означає свідомо обмежувати уявлення про естетичне виховання. “Для того, щоб у навчальних закладах естетичне виховання досягало високого рівня, треба передусім викладання самих дисциплін здійснювати у такий спосіб, як це ми передбачаємо в ідеалі” [74, с. 38-39].

Отже, естетичне виховання охоплює весь комплекс виховних заходів. І тут виникає *дидактичне* питання: чи потрібно у такому разі виокремлювати його як окрему галузь виховання–освіти–навчання? Науково-педагогічний підхід орієнтує нас на чітке розділення *розумового, морального, естетичного* та інших видів виховання, які взаємопов’язані між собою і взаємозумовлюються одне одним. “Специфіка естетичного виховання полягає у тому, що воно існує в інших і виявляється через інші форми, як найзагальніше у вихованні, без чого виховання взагалі немислиме” [74, с. 39].

Формування естетичного досвіду – це завдання світоглядного зростання особи. Естетичне виховання – це виховання *любові* до прекрасного. Це виховання морально-духовних естетичних потреб і здатностей правильно розуміти прекрасне у мистецтві, природі, явищах суспільного життя, в людських взаєминах, побуті. Естетичне виховання спрямовується на розвиток естетичної сприйнятливості й поступове формування системи естетичних уявлень, почуттів і переживань, виховання естетичних смаків поступового ознайомлення з творами мистецтва різних видів. У когнітивній і творчо-пізнавальній сфері естетичне виховання спрямовується на розвиток художньо-образного мислення учнів і прищеплення їм знань, умінь і навичок для користування засобами того чи іншого виду мистецтва [74, с. 39-40].

Естетичне виховання формує естетичний досвід особистості, який стає показником її всебічного розвитку та передумовою творчої діяльності. Поняття “досвід” виражає сукупність знань і навичок, набутих на основі і в процесі виховання–освіти–навчання та безпосередньої практичної взаємодії людей із зовнішнім світом. Досвід виражає духовно-розумне, морально-духовне та духовно-естетичне сприймання і пізнання різноманітних аспектів енерго–матеріально-інформаційного середовища Божої Світобудови і, зокрема ціннісно-смислового універсуму нашого земного буття.

Естетичне виховання засобами мистецтва і науки охоплює складний комплекс підсвідомих–свідомих–надсвідомих актів людини. У суб’єкта як художньо-мистецької діяльності, так і художньо-образного пізнання творів мистецтва виникають, творяться найінтимніші почуття, нові позиції у розумінні мистецтва і науки, орієнтири вирішення поставлених проблем, що створює засади для самопроекції та саморегулювання, можливість піднятися до усвідомлення *духовної* сутності мистецтва і науки. Таким чином, визначальною метою педагогічної діяльності є розвиток людини *розумної, духовної, моральної, естетичної*.

### § 7.6. Категоріальний лад педагогічної естетики

Логіка викладу спонукає нас до необхідності експлікації категоріального ладу педагогічної естетики як фундаментальної педагогічної теорії. “Наголосимо, – зазначала О. Рудницька, – що педагогічна теорія має свій власний зміст. Матеріал з інших галузей знань не повинен підміня-

---

ти педагогічний підхід до вивчення тих чи інших об'єктів освітньої діяльності, а бути засобом саме такого пошуку. Лише конкретизовані з педагогічної точки зору відомості, термінологічно інтерпретовані у відповідній лексиці можна віднести до теоретичних засад освіти. Щодо філософських, психологічних, мистецтвознавчих міркувань, то вони є вихідним допоміжним матеріалом, який потребує подальшого тлумачення у тих поняттях, котрі становлять термінологічний апарат педагогічної науки” [206, с. 4].

Фундаментальна педагогічна теорія, поза всяким сумнівом, має задовільняти щойно наведеним критеріям педагогічності, і, окрім цього, бути фундаментальною науковою теорією у тому розумінні, яке викладене у § 3.1.

Естетичне виховання реалізується через осягнення мистецтва у тріадній активності підсвідомості–свідомості–надсвідомості, у фазовій динаміці імпресії–рефлексії–експерсії, у творчо-вольовій і смислотворчій активності Я–концепції людини. Ноологічний підхід у своєму категоріально-структурному виявленні передбачає необхідність звернення до тих філософських, психологічних, мистецтвознавчих ідей і принципів, які донедавна вважалися далекими від теоретичних засад естетичного виховання. “Серед них, – зазначала О. Рудницька, – на особливу увагу заслуговують концепції феноменології, що кардинально змінюють ставлення до самого мистецтва, його призначення, соціокультурних функцій. Феноменологічний метод (на відміну від традиційної естетики) розглядає мистецтво не як відображення дійсності, а як вираження смислової предметності в міфолого-символічній матеріальності (художніх засобів). Звідси впливає важливий висновок щодо розуміння мистецького твору, яке має бути спрямованим на осягнення глибинної сутності художнього образу, а не лише його зовнішньої форми як візуальної чи звукової репродукції реального предмета” [206, с. 10].

Значущість мистецтва в естетичному вихованні молоді полягає, зокрема, в тому, що, “художній образ викликає таку сильну реакцію тому, що відтворюючи дійсність, дає її фізичну картину, яка безпосередньо впливає на органи чуттів і діє надзвичайно інтенсивно на емоційно-почуттєву сферу” [77, с. 77]. Мистецько-художній образ – це дивовижний феномен, тріадну структуру якого складає єдність і цілісність **відтвореного–поясненого–оціненого**. Ця тріада експлікується у такому кон-

тексті: “Митець втілює в художньому образі не просто предмет або явище, а своє розуміння, своє ставлення до нього, і тому художній образ є єдністю об’єктивного і суб’єктивного, суцього і бажаного, реального і ідеального Він є єдністю **відтвореного, поясненого і оціненого** (підкреслено мною – В.О.)” [77, с. 79]. Ця тріадна структура мистецько-художнього образу як вираження єдності і цілісності **відтвореного–поясненого–оціненого** є особливо характерною для образотворчих мистецтв, які ніби зупиняють мить і тим самим дають можливість не тільки пройтися настроєм певної ситуації, але й здійснити у фазовій динаміці ноосфери людини **реципієнтні** акти відтворення–пояснення–оцінення. Це означає, що сприйняття творів зображального мистецтва є складним ноосферним процесом. Ще більшою мірою цей процес притаманний творчому зображальному мисленню, оскільки, “перш, ніж намалювати об’єкт, художнику необхідно зосередити увагу на ньому, перевірити свої враження, тобто певним чином загальмувати перебіг власних думок і відчуттів” [206, с. 11].

Отже, специфіку художнього явища становить повна вираженість особистісного світобачення митця, його духовно-естетичного розуміння створеного ним самим смислу твору, а це передбачає також глибоко особистісний рівень художнього сприйняття твору реципієнтом. “У такий спосіб феноменологія теоретично обґрунтовує можливість і необхідність неповторно-індивідуального осягнення мистецтва – і автора, і сприймаючого, і виконавця (для певних видів мистецтва)” [206, с. 11].

Найважливішою ознакою мистецького твору є **символічність**, тобто вираженням внутрішньої сутності мистецтва виступає **символ**, про наявність якого можна говорити тоді, коли художній формі притаманні такі риси, як небуденність, творча оригінальність, яскрава виразність. Тому естетичне виховання, естетична освіта необхідно має передбачати підготовку суб’єкта навчального процесу до тлумачення символічно-художньої мови, творчої транскрипції її образних значень [206, с. 11].

Це означає, що злободенні питання естетичного виховання пов’язані із проблематикою нашої підсвідомості–свідомості–надсвідомості. У наш час є уже розвинена філософська наука про свідомість – феноменологія, а також феноменологічна естетика, важливою категорією якої є “естетичне переживання”. Один із представників феноменологічної естетики польський філософ Роман Інгарден (1893-1970) визначає най-

---

важливіші особливості естетичного переживання і вважає, що естетичне переживання не є якимось “миттєвим переживанням”, “миттєвим відчуттям”, а становить “складний процес, який має різні фази й протікає своєрідно” [110, с. 95]. Р. Ингарден описує категорію “естетичне переживання” в контексті тріади “інформація–досвід–переживання” (ІДП). Дійсно, нас вражає та чи інша інформаційна якість або численні якості – колір, гармонія барв, ритм, форма та ін. Ці якості роблять і дітей, і дорослих небайдужими до предмета чи явища як естетичного об’єкта, концентрують нашу увагу й викликають у нас особливі емоції, за Р.Ингарденом, **попередні** емоції, які дають поштовх процесові естетичного переживання. Попередня емоція породжує стан збудження ноосфери людини, потім формується творчо-вольове бажання оволодіти предметом, який викликає здивування і поступово – від попереднього емоційного збудження – ми переходимо до складного естетичного переживання, весь процес якого включає в себе, з одного боку, активні фази, а з іншого – миттєві фази **пасивного** відчуття, моменти “застиглості” споглядання [110, с. 95-96].

Педагогічна естетика як ФПТ охоплює загальнопедагогічну проблематику навчально-виховного пізнання дітей і студентів, молоді, що вчиться. Виховання–освіта–навчання – це єдиний цілісний процес **розумового, морального та естетичного** розвитку особистості. У цьому процесі задіяні усі ноосферні здатності людини: уява–інтуїція–розум, віра–совість–воля та любов–радість–надія. Дидактика усіх трьох видів виховання не може у наш час обійтись без урахування досягнень сучасних наук – психології, етики, естетики. Вивчення естетичного потенціалу уяви–інтуїції–розуму дозволяє чіткіше з’ясувати засади усіх інших форм виховання–освіти–навчання. Естетичний інтуїтивізм у людському пізнанні пов’язується передусім з іменем видатного французького філософа, лауреата Нобелівської премії Анрі Бергсона (1859-1941). Інтуїтивне пізнання, за Бергсоном, – це своєрідна форма пізнання, яка тісно пов’язана із **імпресією** ноосфери людини, із ноологічними глибинами підсвідомості і надсвідомості. Інтуїція, за нашим ноологічним розумінням, – це композиція **уяви і розуму**, дитя уяви і розуму. Тому вона так важлива на усіх вікових рівнях пізнавального процесу людини. Тільки інтуїція занурює нас у глибини життя, здійснюючи, за Бергсоном, абсолютне пізнання. Значення інтуїції в процесі пізнання (під час

опанування внутрішнього змісту речей та явищ світу) важко переоцінити. Інтуїтивне пізнання доповнює формально-логічне пізнання, з одного боку, а з іншого – часто випереджає формально-логічний пізнавальний дискурс. Бергсон користувався категорією “естетична інтуїція”, яка взаднічує процес естетичного пізнання, естетичного розвитку пізнання, а й зумовлює художню творчість, яка розкриває внутрішній зміст предметів” [110, с. 32].

У контексті філософсько-педагогічної ноології хочемо звернути увагу читача на один вражаючий науковий висновок, отриманий у психолого-педагогічних дослідженнях Л. С. Виготського: “У дитині він побачив маленького дослідника, діючого за тими самими правилами, що й дослідник дорослий” [109, с. 74]. “Маленький дослідник” – дитина! Не організм, на якого треба *діяти* (згадаймо визначення виховання за Блонським і Виготським), а маленький дослідник! Це означає, що людина народжується людиною і з перших днів свого життя, а тим більше з малих літ свого виховання-навчання поводить себе як дорослий дослідник! Одного цього наукового висновку достатньо, щоб відкинути матеріалістично-атеїстичну концепцію людини та її розвитку і навчання з малих літ. А між цим, наприклад П. П. Блонський відмовлявся не тільки від таких великих категорій психології як “душа” і “дух”, він заперечував навіть категорію “свідомість”. “У 1921 р. вийшов “Нарис наукової психології” П. П. Блонського, в якому автор намагався провести реформу психології, створити психологію не тільки без душі, але й без свідомості (чи психологічних явищ) як природничо-наукове вчення про поведінку” [109, с. 52].

Це означає, що вивчення творчо-вольового, смисло-творчо-пізнавального процесу дорослих створює можливості кращого розуміння навчально-виховного пізнавального процесу учнів і студентів, В естетичному пізнанні задіяні усі ноосферні сили і здатності людини. “Процес естетичного пізнання постає у нього (А. Бергсона – В.О.) інструментом найглибшого та найповнішого осягнення “сенсу” світу” [109, с. 33]. Отже, педагогічна естетика як ФПТ має ще одну свою автентичну категорію “естетичне пізнання”, без розуміння якої неможливою стає *дидактика* естетичного навчання і естетичного виховання, відсутність якої так приємно вразила Ю. Б. Борєва.

Триадна активність уяви-інтуїції-розуму та любові-радості-надії

---

виражає здатності людини *естетично* сприймати світ. Обмеженість пізнавальних можливостей окремих ноосферних здатностей людини стає очевидною в контексті окреслених нами фундаментальних теорій. А тому за А. Бергсоном, “обмеженість пізнавальних можливостей почуттів та інтелекту треба доповнити “сприймальними здібностями нашого духа”. Для того ж щоб розширити та поглибити сприйняття, необхідно ввести у нього нашу “волю”, а вже вона буде розширяти та поглиблювати наше “бачення світу”, вважав Бергсон. Після “введення волі у сприйняття” Бергсон сподівався отримати універсальну філософію, якій ніхто не зміг би протиставити щось інше” [110, с. 34].

Розгорнута автором християнсько-філософська ноологія як філософія духа і духовного пізнання органічно включила у пізнавальний і, зокрема у навчально-виховний пізнавальний процес усі ноологічні здатності людини в їх дивовижній тріадній активності, взаємозв’язку і взаємодоповнювальності – уяву–інтуїцію–розум, віру–совість–волю і любов–радість–надію. Ця ноологічна повнота наших духовно-розумних, морально-духовних та духовно-естетичних сил і здатностей особливо яскраво проявляється у мистецько-художній творчості і пізнанні. І педагогічна естетика стає тією ФПТ, в якій ця ноологічна повнота має отримати своє максимально можливе з’ясування і обґрунтування. А тому нам треба приділити цим питанням належну увагу.

### § 7.7. Педагогічна естетика як фундаментальна педагогічна теорія

Цілісне, органічне естетичне пізнання, естетичне осягнення творів і дивовижної Краси Божої Світобудови розкриває усю повноту своєї науково-педагогічної значущості. Це означає, що педагогічна естетика як ФПТ дає можливість не лише висвітлювати теоретичні засади естетичного пізнання, естетичної освіти, естетичного виховання, а й допоможе знайти відповіді на питання виховання–освіти–навчання, що пов’язані із гармонійним розвитком молоді людини – творчо-вольовою і смисло-творчою особистості – унікальної і неповторної. І якщо створення шедеврів мистецької творчості – це доля обраних, то використання мистецтва у доленосній справі виховання–освіти–навчання усіх дітей, усіх учнів і студентів стає навчально-виховним *дидактичним імперативом* сучасної педагогіки. Усвідомлення імперативу есте-



тичності почалося в Україні ще за радянських часів. Так, І. А. Зязюн обгрунтував категорію “естетичний досвід” людини як показник, радше атрибут, її всебічності і як передумову творчої діяльності людини. Естетичний досвід зумовлює подальшу творчо-вольову і смисло-творчу діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольняти її потреби. Завдяки цьому предмети та явища зовнішнього світу (ціннісно-смиислового універсуму нашого земного буття) виступають не лише як об’єкти пізнання, а й як естетичні рушійні чинники поведінки, як її збудники, що породжують у людини певні прагнення до дії, до творчості – мотиви. “Естетичний досвід встановлює гармонію здібностей, примирює людину саму з собою, вказує на її здібності до наукової творчості, до дії, навчає відчувати форму. Завдяки йому у науці виникають такі фундаментальні поняття, як інваріант, порядок, закон тощо. Іншими словами, естетичний досвід може бути визначений як початок усіх доріг, що їх проходить людство. Але більше над усе естетичний досвід є незмінним у встановленні гармонії між людиною і світом...” [74, с. 93].

Розгортаючи крок за кроком педагогічну естетику, ми підходимо до більш широкого її розуміння як фундаментальної наукової теорії. У поступовому герменевтичному з’ясуванні цієї теорії як сутності–явища–форми розкривається плідність та евретистичність її поняттєво-категоріального апарату та її навчально-виховних засад і принципів. **Естетизм** як вираження **структури–гармонії–міри** енерго–матеріально–інформаційного середовища Божої Світобудови, як вираження краси і радості нашого творчо-вольового, смисло-творчого пізнавального духа вимагає свого належного **науково-педагогічного** з’ясування і розгортання. При ноологічному підході до вивчення ціннісно-смиислового універсуму педагогіки стає очевидною не випадковість великої тріади **розумового, морального та естетичного** виховання людини. Все інше просто додається до цієї **духовної** спорідненості розумового, морального (етичного) та естетичного вимірів людини як образу і подоби Божої.

Поступове герменевтичне наближення до Істини–Блага–Краси тематизується у такому напрямі як герменевтична естетика. Своєю чергою, педагогічна естетика несе у собі велику проблематику герменевтичності, тобто філософську проблематику розуміння **естетизму** і науково-педагогічну проблематику педагогічної герменевтики як фундамен-

---

тальної педагогічної теорії розуміння і розумового розвитку молоді у навчально-виховному процесі. У наступному розділі ми приступимо до ноологічного категоріально-структурного синтезу *педагогічної герменевтики* як ФПТ. А зараз звернемо свою увагу на *герменевтичну естетику*, виходячи із навчально-виховної проблематики педагогіки.

Яскравим представником герменевтичної естетики є видатний німецький філософ Ганс Георг Гадамер (1900–2002), котрий цікавився широким колом естетичних проблем: предметом естетики, її здобутками у процесі формування і розвитку гуманітарного знання і гуманітарної освіти. Г. Гадамер намагався зіставити естетику і герменевтику, визначаючи поняття естетичної свідомості, естетичного розуміння, визначення специфіки прекрасного тощо. Він вільно оперував такими поняттями як “естетика геніальності”, “прекрасна моральність”, “талант”, “геній” та ін. “Естетичні погляди Гадамера не випадково протягом кількох десятиліть привертають увагу вчених” [110, с. 119]. Зупинимось на з’ясуванні естетики та герменевтики в аспекті подальшого розгортання педагогічної естетики як ФПТ.

Естетико-герменевтичний аспект є настільки широким, що він охоплює *естетизм* як досвід *прекрасного* у природі і мистецтві. Твори несловесного мистецтва, зазначає Г. Гадамер, також входять у коло прямих задач герменевтики як теорії і практики розуміння і тлумачення. “У цьому широкому смислі герменевтика включає в себе естетику, – зазначає Г. Гадамер, – герменевтика буде міст через безодню між духом і духом, відкриваючи нам іншість чужого духа” [49, с. 262]. Філософ наголошує на тому, що герменевтичний погляд на мову мистецтва засвідчує, що предмет розуміння того чи іншого твору не вичерпується тим, що хотів сказати нам автор [49, с. 264]. “Ця обставина, зі свого боку, має принципове значення, і в цьому аспекті *естетика* є важливою складовою всеохоплювальної *герменевтики*” [49, с. 264].

Універсальність герменевтичного погляду визначається тим, що всі безмежні виміри ціннісно-смиислового універсуму буття постають перед людським розумним і розуміючим духом. “Розуміння для Гадамера, – зазначає С. О. Кошариний, – це є проблема не теоретико-пізнавальна чи методологічна, а онтологічна, метафізична, і за нею приховується не спосіб наукового пізнання, а спосіб людського буття у світі і відповідний йому спосіб філософування” [95, с. 68]. Навчально-виховне розу-

---

міння творів мистецтва як джерел естетичного виховання входить у названий вище спосіб людського буття. Для того щоб бути зрозумілим, художній смисл творів мистецтва виражається у специфічній символічно-образній формі, яка відтворює внутрішню сутність твору. Художній твір постає перед нами як сутність–явище–форма у своїй герменевтичній замкненості. “Тому мистецька освіта необхідно передбачає підготовку суб’єкта навчального процесу до *тлумачення* (підкреслено мною – В. О.) символічної художньої мови, творчої транскрипції її образних значень” [206, с. 11]. Актуальними для педагогічної естетики як теорії естетичного пізнання–розуміння–знання є такі феноменологічні та герменевтичні принципи, які окреслені О. Рудницькою і подаються із деякими нашими доповненнями [206, с. 11-12]:

- мистецький твір як сутність–явище–форма є цілісним та самодостатнім; він являє собою певний естетичний феномен і не обов’язково є формою відображення об’єктивної дійсності;
- у герменевтичному відношенні сприйняття і розуміння мистецького твору охоплює не лише констатацію конкретного художнього факту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смислового відношенні, осягаючи його як вираження певного смислу;
- принципом художнього вираження є символічність, ступінь якої (тобто потенційна глибина, неосяжність, смислонаповнення) визначає роль твору у духовному житті суспільства;
- художнє осягнення, естетичне пізнання, естетичне переживання здійснюється у процесі пошуку смислу через розкриття символічних значень мистецького твору, що має окремі стадії становлення у ноосфері реципієнта, конститується в тріадній активності феноменологічної потенції–актенції–інтенції (де інтенція виражає спрямованість на пошук смислу, а актенція – смислотворче осягнення); тріадна “потенція–актенція–інтенція” експлікована нами при з’ясуванні ноологічних засад феноменології” [168, с. 71-92];
- оскільки кожний художній твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, виникають відмінності його смислової і герменевтичної оцінки; спектр оцінок і смислів може розкрити учитель, викладач у процесі обговорення твору і його естетичного сприйняття.

---

Герменевтичне розкриття оцінок і смислів творів мистецтва передбачає прагнення людини до творчості. Особистісна творчість породжує дещо нове й позначається оригінальністю, неповторністю і суспільно-історичною унікальністю. У процесі творчості і творчо-вольового пізнання особистість розвиває свою Я-концепцію, свої власні духовно-розумні, морально-духовні та духовно-естетичні сили і можливості, утверджуючи себе як свобідну індивідуальність.

Творчість як атрибут богоподібної людини була і залишається духовним стимулом, суттєвим мотиваційним фактором самоактуалізації і самореалізації людини. Педагог, який задіяний у навчально-виховному процесі, розвиває свою творчо-вольову і смисло-творчу індивідуальність з метою надання допомоги у становленні та розвитку особистостей своїх вихованців. Мистецтво у широкому розумінні, зокрема педагогічне, відкриває широкий простір самоактуалізації та самореалізації особистості. Упродовж усього свого життя творча особистість прагне до гармонії і творчої радості. Завданням загальноосвітньої школи є, зокрема, розвиток *естетичних* творчих умінь та якостей особистості. Як уже зазначалося, мистецтво – це один із найважливіших засобів художньо-естетичного виховання. “Порівняльний аналіз сучасної вітчизняної і зарубіжної літератури виявляє необхідність впровадження системи обов’язкового художньо-естетичного виховання особистості незалежно від рівня обдарованості, а також на використання мистецтва з метою психотерапевтичної дії” [126, с. 306].

Отже, основою естетичного виховання є мистецтво – найвищий ступінь творчості і духовного самовиявлення людини. Втрата мистецтвом свого пріоритету як джерела здобування духовного досвіду на засадах утвердження Істини–Блага–Краси, що зумовлювалася торжеством матеріалістично-атеїстичного раціоналізму, призвела не лише до знецінення Краси, а й до руйнівного *нігілізму* щодо цінності Істини і Блага. Хворобою нашого часу є *нігілізм* і криза основ, стверджує Жаклін Рюс. Справжній нігілізм – це нігілізм новітньої сутності, нігілізм заперечення існування Бога і потойбічних світів. Сьогоднішній нігілізм означає заперечення найвищих духовних цінностей Божественної Істини–Блага–Краси і заміну їх цінностями людськими – аж надто людськими (мораль замінює релігію: прогрес, сама історія замінюють божественні цінності [197, с. 228]. Активні нігілісти нашого часу втручаються у всі

справи, прагнуть усе зруйнувати і все перевернути, демонструючи свою силу та енергію [197, с. 229]. Нігілізм у своїх сучасних формах підводить нас до останнього процесу розпаду і розчинення в тому місці, де немає суб'єкта і де вичерпується смисл [197, с. 233].

Педагогічна естетика як ФПТ має вчити нас, яким чином через духовно-естетичні прояви Істини–Блага–Краси світ відкривається у своїх справжніх цінностях і смислах, втілюючись у ціннісно-смісловий універсум буття, підмножиною якого є ціннісно-смісловий універсум педагогіки як великої науки і великого мистецтва виховання–освіти–навчання людей. Мета мистецтва визначена самою його сутністю – це “натхненне пророцтво”, за В. С. Соловйовим. “У такому розумінні, – зазначає В. Мовчан, – мистецтво здобуває свій справжній статус: джерела формування духа в акті свобідного розгортання розуму та почуттів навколо якостей художнього твору у вільному, нічим, крім внутрішньої потреби, не детермінованому процесі. У свобідному розгортанні духовної енергетики навколо предмета небайдужості відбувається об'єктивний процес самоорганізації пізнавального відношення якостями естетично-художньої реальності” [128, с. 51].

Самоорганізація пізнавально-естетичного відношення до художньо-мистецьких образів – це процес естетичного самовиховання. При цьому, як зазначав В. С. Соловйов, – “досконале мистецтво у своєму остаточному завданні має втілити абсолютний ідеал не в одній уяві, а насамперед, – має одухотворити, перетворити наше дійсне життя” [128, с. 53]. Педагогічна естетика наголошує на тому, що “ізоляція, усунення від естетичного досвіду мистецтва має руйнівні наслідки тим, що особа прирікається на життя буденністю, не маючи змоги співставляти реальність та ідеал. Їй чужий досвід переживання краси, що народжує натхнення, пробуджує душевні поривання, дає наснагу на творчість” [128, с. 55].

Педагогічна естетика як ФПТ формулює свої засади і принципи як для загальноосвітньої школи, так і для вищої. Питання естетичного виховання у закладах вищої освіти починають досліджуватися у вітчизняній науково-педагогічній літературі. Так, у системі гуманітарної підготовки у Севастопольському державному технічному університеті досліджуються педагогічні аспекти вивчення української та зарубіжної художньої культури” [214, с. 52]. Невичерпні можливості мистецтва і

---

науки сприяють розвитку усіх складових ноосфери людини: “Якщо раніше вважалося, що рівні розвитку розумових здібностей і творчих можливостей корелюють між собою, то тепер доведено, що обсяг знань не є достатнім для творчості, тобто природну обдарованість людини повинно супроводжувати вільне творче мислення... Для розвитку творчого мислення людина повинна бути не тільки навченою, але й вихованою відповідним чином. Важливо сформувані цілеспрямоване бажання **духовного** збагачення, поглиблення моральної культури” [214, с. 51].

Важливі естетико-педагогічні висновки отримані доцентом Севастопольського державного технічного університету Т. Смірною щодо можливостей і особливостей розвитку творчої особистості студентів технічних ВНЗ. У цьому університеті запроваджено естетико-педагогічний курс “Української і зарубіжної художньої культури”, заснований із урахуванням дидактичних законів розвитку активності та самостійності пізнавальної діяльності, єдності емоційного, розумового, етичного та естетичного пізнання” [214, с. 52].

Більш загальне положення щодо значущості сфери **естетичної культури** як загальнонаціональної ціннісної основи освіти формулює І. А. Зязюн: «У сфері естетичної культури... виникають культурно-естетичні образи, ідеї транснаціональної освіти, регіонального і міжрегіонального співробітництва, розвитку інформаційних і комунікаційних технологій, віртуальних університетів» [75, с. 19].

Вище нами була з’ясована герменевтично-епістемологічна триада “ейдос–ноезис–логос” в контексті розвитку смисло-творчого, творчо-вольового художньо-образного мислення. Тріадна активність ноосфери людини “ейдосу–ноезису–логосу” у навчально-виховному процесі розкривається Т. Смірною у таких висновках: “За законом асоціативної пам’яті осмислення народжених **підсвідомістю** зв’язків між думками й предметами навколишнього світу відбувається як процес вербалізації, або забезпечується невербальними засобами оцінки думки: **мімікою, пантомімікою, малюнком** та ін. Скутність вербальних реакцій, неадекватність сприйняття, нестійкість зорової пам’яті, обмеженість емоційного досвіду – характеристики нерозвиненого сприйняття, зумовлені вадами ранніх періодів життя, що становить у студентському віці серйозні перешкоди в процесі набуття знань до успішного й радісного навчання” [214, с. 52]. Отже, триадна активність “ейдосу–ноезису–лого-

су” здійснюється у семантично-зв’язній ноосфері людини через уяву–інтуїцію–розум, віру–совість–волю, в любові–радості–надії. Т. Смірнова наголошує на “успішному і радісному навчання”. Тут ми маємо справу з автентичною проблематикою *педагогічної естетики*.

Естетичне виховання у закладах вищої освіти може і повинно здійснюватися як за допомогою окремих спеціальних курсів (часто, правда досить скорочених) художньо-мистецького та естетичного профілю, так і при вивченні конкретно-наукових фундаментальних і спеціальних дисциплін. Осягнення людьми *безумовної і вічної* Краси і Гармонії Божої Світобудови здійснюється через численні методи і форми конкретно-наукового пізнання (космологія, астрологія, фізика, хімія, біологія та ін.), осягається в аспекті відкриття енерго–матеріально–інформаційних закономірностей Всесвіту і його численних структур. Світобудову ми осягаємо через роздумування над творами Божими, як писав ап. Павло (Рим., 1:20), які з Погляду Божого є *добрими і радісними*. “І побачив Бог, що все створене Ним – *добре*” свідчить нам Книга Буття (Буття, 1).

*Радісне* споглядання *прекрасного* творіння Божого є нашою прерогативою як богоподібних істот. Про Радість Бога і нашу людську *радість* яскраво пише французький філософ Жан-Луї Крет’єн: “Радість Бога перед творінням, про яку оповідає нам Книга Буття, не може не бути нашою радістю. Коли Бог бачить, що це добре, це бачення засвідчує, що справді відбувся акт творення, оскільки Бог може спрямувати свій *погляд* на щось таке, що тепер відрізняється від Нього самого, і Він милується добрістю, яку Він справді дав своєму творінню і постійно її йому дає. Але ця добрість прийшла від Нього, тому від Нього не може захватитися жоден її аспект, Він водночас передає її, і підтримує, це Його славу виражає вона в усій її завершеності, і радість від споглядання свого творіння зберігається з радістю творити, радістю яка не притаманна Богові, а є Ним самим” [197, с. 586-587].

Наша людська *радість*, зрозуміло не є такою. Наша “радість” – це композиція любові і надії, підтримуваною вірою–совістю–волею та роботою уяви–інтуїції–розуму. Наша власна радість від споглядання світу, порівняно з радістю Божественною, пронизується благоговінням, любов’ю і надією. Будучи творіннями Божими, будучи Божим образом і подобою, ми все ж таки живемо у світі гріхопадіння. Усвідомлюючи свою *малість* у порівнянні із Всемогутністю і Величністю Божою, лю-

---

дина може спрямуватися як до *безмежного суму*, так і *безмежної радості*. Змішуючи (неблагоговійно і несмиренно-мудро) цей безмежний сум із безмежною радістю нашою, Жан-Луї Кретъен говорить про “гірку радість споглядання прекрасного”. Чому гірку?! “Наша власна радість від споглядання світу, порівняно з радістю Божественною, пронизана болем і насичена страхом, бо вона вкидає нас у саме осереддя того, що є набагато об’ємнішим за наше буття, наші діяння і наші можливості, а цей надмір, своєю чергою, поєднується з Богом, який усеосяжніший безконечно. Де були ми, коли Бог створив Землю? Наш подив – це водночас *одкровення* нашої слабкості, якого самі ми ніколи не досягли б. Надмір, який нас огортає, випромінюється не з нас, ми самі є часткою цього випромінювання... Ніколи наша радість перед красою не буде такою ж гарною, як сама краса” [197, с. 587]. Схоже, що Жан-Луї Кретъен не знає ноологічної тріадної активності любові–радість–надії” і того дивовижного *ноологічного* принципу, який виражений ап. Іоаном: “Страху нема в любові, а, навпаки, досконала любов проганяє геть страх, бо страх має в собі кару, а хто боїться, той недосконалий у любові” (І.Іоана, 4:18).

У контексті педагогічної естетики є необхідність розкриття діалектики любові–радість–надії, оскільки і на власній території *естетики* ця проблематика захоплюється *нігілізмом* і *скептицизмом*. “Саме цей “страх перед прекрасним”, – пише Жаклін Рюс, – естетика часто воліє забути, втікаючи у витончене й піднесене або приховуючи те, що її бентежить... Кретъен відсилає нас до цього випробування, яке є надломом, до цієї радості, яка страшить і жахає. Випереджаючи будь-яку феноменологію естетичного досвіду, він долає естетику, щоб добутися до краси з її трагічним обличчям” [197, с. 586].

Здається, що Жан-Луї Кретъен відсилає нас до естетичного нігілізму, до обмеженої психології бого-пізнання. Ми пропонуємо читачеві ознайомитися детально із автентичним християнським віровченням і християнсько-філософською ноологією [168], де долаються обмеження абстрактного раціоналізму, обмеження філософської, наукової і навіть богословської *об’єктивації*; тут долається страх і жах великого французького вченого і філософа Блеза Паскаля перед просторово-часовою безмежністю Божої Світобудови, а також долається страх від споглядання Краси світу сучасного французького філософа Жана-Луї Кретъена.



Проблематика педагогічної естетики актуалізується і тематизується теперішньою незалежною українською науково-педагогічною думкою на засадах духовності і духовного пізнання. Сучасну дійсність, – зазначає Л. Оршанський, – вирізняє пошук принципово нових орієнтирів у формуванні особистості, тому *естетична вихованість* як одна з духовних цінностей індивіда є особливо актуальною. Розвиненість естетичних смаків, уподобань, уміння бачити відмінність між справжньою, благородною красою від дешевими імітаціями краси та вульгарністю. Усе це завжди розглядалось як важливі характеристики людини, що свідчать про її інтелегентність, високу духовність. Людина, якій властиве тонке відчуття прекрасного, що втілюється не лише в творах літератури та мистецтва, а й будь-якій сфері життєдіяльності, здатна і насолоджуватися прекрасним, й активно творити його [179, с. 264].

Проблематика естетичного виховання є актуальною не лише у незалежній Україні, але й для розвинених країн Західної Європи, Канади і США. У працях професора Сассекського університету Пітера Еббса, який викладає курси “Мистецтво і виховання” і “Мистецтво мовлення”, розглядається проблематика естетичного виховання та його життєво важливого значення для розвитку людини. “Найбільш фундаментальною властивістю людської особистості П. Еббс вважає естетичне почуття” [112, с. 171]. Вчений стверджує, що *естетичне* за своєю сутністю є набагато ширшим від художнього. Він оперує поняттям “естетичний розум”, який формується у гармонійному навчально-виховному процесі. “Важливо, – зазначає М. П. Лещенко, – що вчений досліджує зв’язок між підсвідомим і свідомим, визначає роль мистецтва, його можливості впливати на особистість. Естетично ідеальна педагогічна система, вважає він, може бути побудована лише за умови усвідомлення таємниць формування творчої індивідуальності. Резонансна єдність підсвідомого і свідомого у ході пізнання істини зумовлює створення особливої атмосфери, яка переживається як *радість*, щастя буття. Навчання, продукує такі почуття, має бути віднесене до категорії прекрасного і вважатися естетично ідеальним” [112, с. 172]. Педагогічна естетика як ФПТ оперує більш цілісною тріадою “підсвідоме–свідоме–надсвідоме” та гармонійними ноологічними тріадами тріад раціональності–етичності–естетичності.

---

Підсвідомість–свідомість–надсвідомість як резонансна тріадна активність нашої ноосфери уже отримує з’ясування в контексті сучасної психології. Так, М. Г. Ярошевський значав, що з поняттям “підсвідомість” традиція поєднала ознаки, що свідчать про своєрідність індивідуального досвіду. У процесі ж категоріальної регуляції розумової активності особистість, наголошує вчений, “підключається” до незалежних від неї форм і структур розвитку науки. “Щоб відрізнити цей рівень від інших неусвідомлюваних проявів психіки, треба позначити його іншим терміном. Назвемо цей рівень **надсвідомим**” [255, с. 21-22].

Надсвідомість не зводиться лише до структур об’єктивованих у сфері науки і культури, як це уявляє собі М. Г. Ярошевський. Надсвідомість виражає нашу богоподібність і нашу причетність до духовного світу. Ноологічний підхід до дослідження ЦСУ педагогіки не може не враховувати трифазової резонансної активності людського духа імпресивно–рефлексивного–експресивного, так і підсвідомого–свідомого–надсвідомого. Ця резонансна активність досліджена автором в контексті християнсько–філософської ноології [168].

Узгоджена резонансно-активна ноосфера людини сприймає цілісно і евристично як навчально-виховні знання, так і інші потоки інформації. Проти спрощеного розуміння двостороннього складу людського інтелекту – когнітивно-раціонального і афективно-почуттєвого – виступає інший англійський вчений, професор філософії Девід Бест. Спрощена бінарність **раціонального** і **чуттєвого** пізнання і мислення служить, за Д. Бестом, основою для хибної теорії збалансованого навчального плану: “раціонально-логічне пізнавальне мислення виховується на заняттях з математики, природничих дисциплін; але для того, щоб збалансувати психіку учнів, потрібно додати мистецтвознавчих дисциплін з метою акцентуації почуттів, емоцій, усього підсвідомого, афективного” [112, с. 176]. Д. Бест погоджується з особливим значенням мистецтва у вихованні почуттів особистості, але застерігає: “Це біда, серйозна вада всієї педагогічної науки, що інші дисципліни не виховують почуттів” [112, с. 177].

Бо, якщо учень відчуває **красу** мистецтва, переживає її, то він реагує на нього не лише чуттєво, а й інтелектуально. Отже, інтелектуально-раціональне так само властиве художній діяльності, як і когнітивній. “Учений доходить висновку, – зазначає М. П. Лещенко, – що людська

психіка – складно інтегороване явище, і трактування її структури як простої суми двох несумісних сфер (абстрактно-логічної та чуттєво-емоційної) є явною вульгаризацією. Саме такий спрощений підхід до тлумачення природи людського індивіда і спричиняє непоправні помилки у педагогічній практиці, коли одні дисципліни несуть відповідальність лише за рацію, а інші – лише за емоції” [112, с. 177]. Наша філософсько-педагогічна ноологія послідовно і систематично спростовує спрощені бінарні (діадні) розуміння ноосфери людини і показує остаточну **нееврестичність** категорії “психіка” як у психології, так і в педагогіці. Все це свідчить про особливу актуальність для нашого часу як ноології, так і ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних наукових теорій.

Отже, предметом таких ФПТ як педагогічна психологія, педагогічна етика та педагогічна естетика є вивчення становлення та розвитку дитини, учня, студента як людини **розумної, етичної (моральної)** та **естетичної**. Про такі аспекти формування людини писав уже Фрідріх Шіллер (1759-1804) у своїх “Листах про естетичне виховання людини”, де йдеться також про людину чуттєву та духовну: “Краса спонукає чуттєву людину до форми і мислення; духовну людину вона направляє назад до матерії і повертає чуттєвому світові” [250, с. 175]. Ф. Шіллер пише про важливість виховання людини естетичної, бо “крок від стану естетичного до логічного (по суті, розумового – В. О.) й морального (від краси до істини й обов’язку) незрівнянно легший, ніж перехід до естетичного (від життя виключно сліпого до форми), що відбувається в минулому” [250, с. 193]. Тут відзначається найважливіший естетико-педагогічний принцип: виховання людини Естетичної є значно складнішим, ніж людини розумної чи моральної. “Щоб людина естетична прямувала до розсудливості і високих думок, досить вказати їй на важливість причин; щоб домогтися цього од людини чуттєвої (фізичної, тілесної – В. О.), необхідно перебувати спершу її природу” [250, с. 193-194].

Про це ж саме пишуть наші сучасники: “Педагогічні дослідження свідчать, що естетичне виховання не завжди створює умови для підвищення художньо-творчого потенціалу індивідуума” [47, с. 9]. Художньо-творчий потенціал особистості підвищується через збагачення естетичного досвіду, через пізнання–розуміння–знання явищ художньої культури. Ця проблематика педагогічної естетики перетинається з

---

проблематикою педагогічної герменевтики – проблематикою *розуміння* людини, що навчається. “Будь-яке розуміння невіддільне від творчості, має *процесуальний* характер. Маємо справу не з миттєвою реакцією, а саме з процесом, який визначається різними чинниками. Щоб осягнути, зрозуміти ту чи іншу людину, явище природи, чи культури, треба мобілізувати всі можливості свого інтелекту, всі свої попередні знання, весь свій переддосвід” [58, с. 360]. Ми продовжимо дослідження проблематики *розумового, етичного (морального)* та *естетичного* виховання в контексті *педагогічної герменевтики*, що розгортається в наступному розділі.

## Розділ 8. Педагогічна герменевтика

### § 8.1. Тематизація педагогічної герменевтики

Термін “педагогічна герменевтика” був відсутній у вітчизняній науково– педагогічній літературі, принаймні до 2002 року, тобто до появи нашої статті [157]. Але автентична проблематика *педагогічної герменевтики* (ПГ) уже з’ясовувалася у сучасній філософії освіти. Герменевтичну проблематику досліджують не лише філософи, а й педагоги: “Сама герменевтика, – зазначав професор М. Гольберг, – є теоретичною, філософською основою тлумачення і розуміння. Можна сказати, що розуміння є метою герменевтичного мистецтва, а інтерпретація виступає як засіб для досягнення цієї мети” [58, с. 365].

Педагогічна герменевтика має розгортатися автентичними засобами самої ж *герменевтики* як філософської теорії *розуміння*, тобто методом “герменевтичного кола”, розкриваючи ціле і частини, частини і ціле, поступово наближаючись до істини і повноти знань.

Власне герменевтична проблематика педагогіки, що має втілюватися (тематизуватися, концептуалізуватися) у педагогічній герменевтиці, в засадничується фундаментальною категоріальною структурою “*питання–розуміння–відповідь*”. Це означає, що немає питання без певного розуміння і тим більше немає відповіді без питання і без розуміння. Дослідження смислової структури навчального тексту показує, що проблемні текстові ситуації – це ситуації прихованого запитання. Даними в них часто виступають готові відповіді на невиражені запитання або матеріал необхідний для самостійного знаходження. Розуміння таких ситуацій починається не з усвідомлення запитання (яке не поставлене), а раніше – з виявлення і самостійної постановки його і завершається знаходженням відповіді. Основними *герменевтичними* прийомами *розуміння* тексту є прийоми “постановки запитання перед собою – знаходження відповіді”. Формування таких герменевтичних засобів веде до самостійного оволодіння іншими навичками впізнання й усвідомлення, зокрема, оволодіння тріадним алгоритмом “постановка запитань–припущень, знаходження відповіді аба перевірка; антиципація–реципація, тобто повернення до раніше прочитаного і повторне осмислення його з точки зору нової думки” [89, с. 131].

Творчий характер *розуміння* є притаманним усім формам пізнання

---

як професійного, так і навчального. У випадку розуміння учнем (студентом) навчального тексту, як зазначає А. Б. Коваленко, “творчий характер розуміння текстів виявляється, насамперед, у тому, що читач не просто виявляє задум автора, смислову структуру повідомлення, а формує власне ставлення, власну позицію з приводу проблеми, що обговорюється в тексті, співставляючи її з авторською позицією” [89, с. 131-312].

Дидактично–герменевтичне дослідження процесу розуміння навчальних текстів показує, що цей процес за перебігом своїх етапів дублює процес розуміння задач: постановка запитань до тексту і пошук відповідей на них; пошук неявних, прихованих (імпліцитних) запитань, що містяться в тексті, висування гіпотез, самоконтроль, тобто перевірка правильності висунутих гіпотез, а також оцінка результатів розуміння [89, с. 132].

Безперечно, що розуміння текстів є творчою діяльністю, пов’язаною з осмисленням та переосмисленням знання (інформації), що міститься в тексті, зі збагаченням та переструктуруванням відповідних когнітивних елементів суб’єкта. Герменевтичні механізми та алгоритми, які описують динаміку розуміння текстів, є подібними до процесів розв’язування інших творчих задач, котрі пов’язані із більш складними ситуаціями **пізнання–розуміння–знання** (ПРЗ) та **творчості–майстерності–діяльності**. Тут проблематика педагогічної герменевтики перетинається із проблематикою педагогічної ноетики, яка розглядається у **розділі 11**.

Навчальна творча задача є істотно відмінною від задачі усвідомлення і розуміння тексту. Вона повинна бути багатосмисловою, наголошує А. Б. Коваленко, а також мати приховану проблемність. У деяких випадках вона передбачає кілька варіантів розв’язання і один із них – шаблонний, стереотипний, з відомим алгоритмом. Інші варіанти – нешаблонні, творчі, які з’являються внаслідок **розуміння** суб’єктом прихованої проблемності задачі [89, с. 132-133]. Досліджуваний нами ноологічний категоріально–структурний синтез ФПТ є істотно **герменевтичним** у розумінні сучасної філософської герменевтики. Герменевтичний підхід був застосований автором також при синтезі християнсько–філософської ноології [168].

Як уже зазначалося вище, фазова динаміка людського духа, що виражається тріадою “імпресія–рафлексія–експресія”, веде нас до плідного

з'ясування тріадної структури Я–концепції – фундаментальної категорії педагогічної психології. Експлікуючи, усвідомлюючи, розуміючи такі тріади, як імпресія–рефлексія–експресія, підсвідомість–свідомість–надсвідомість, пізнання–розуміння–знання, питання–розуміння–відповідь, інформація (знання)–переживання–досвід та ін., ми можемо переконатися, що маємо справу не з класичною філософією і психологією свідомості і мислення, а з феноменологією духа або ноологічною феноменологією. При цьому ми переконуємося в тому, що наша феноменологія духа і відкрита в сучасній психології археологія *підсвідомості* говорять не про дві половини людини, а про ноосферну її цілісність і незбагненність як духа–душі–тіла.

Про цю ноосферну цілісність яскраво пише проф. В. А. Разумний, цитати якого доцільно передати мовою оригіналу: «Новые исследования на стыке психологии и физиологии показали несостоятельность представлений о биполярности двух полушарий головного мозга и утвердили представление об его функционировании как целостной, единой системы, в которой вне развития правого полушария, ведающего фантазией, воображением, творчеством, немыслима и активизация полушария левого, властвующего над миром анализа, теоретических мыслительных навыков. «Прямой» же путь увеличения комплекса изучаемых наук и новых, непрерывно умножающихся знаний бесперспективен, более того – блокирует мыслительный потенциал учащегося. Кстати, в подлинно новаторских трудах отечественных педагогов В. Ф. Базарного, В. М. Бронникова и других идея органичного единства интеллектуального и эмоционального развития ребенка получила неопровержимое подтверждение» [195, с. 20].

У щойно цитованій статті проф. В. А. Разумний розглядає *зміст освіти* у єдності знання, емоцій і віри. Так символічно автор виражає необхідність підходу у сучасному вихованні–освіті–навчанні до органічної (ноологічної) єдності трьох величезних розділів сучасного знання – раціонального, конкретно-наукового, художньо-мистецького і релігійного, напр., християнського віровчення або, скажімо, вчення ісламу. В. А. Разумний пише про нову духовність людини нашого часу і робить такий висновок: «Дисгармония в поиске триединой истины – знаний, эмоций и веры, терпимая в прошлом, ныне приближает нас с нарастающим ускорением к коллапсу, к завершению бытия рода человеческого.

---

А тогда, естественно, не потребуется и наука выживания, и интенсификация способностей каждого человека к совершенствованию и самосовершенствованию. Если же мы все сообща найдем эту новую духовность, к которой уже идут с разных сторон и ученые, и художники, и вероучители, то и преобразование традиционной, просвещенческой системы будет основываться на принципиально новой общетеоретической базе» [195, с. 22].

Ноологічний підхід спрямований на дослідження ціннісно–сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва, на категоріально–структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій узгоджується із вищезначеними імперативами сучасної освіти, які проголошуються як в Росії, так і в Україні. Когнітивна (знаннева) проблематика сучасної педагогіки тематизується у такій ФПТ як *педагогічна когнітологія*, що розгортається у *розділі 10*.

## § 8.2. Ноологічні передумови педагогічної герменевтики

Ноосфера людини є первісно і принципово *герменевтичною* тому, що в ній, тобто в сфері духа і духовності людини, влаштовано *буття* людське, сутність якого полягає, зокрема, у пізнанні–розумінні–знанні. У ноологічному контексті стає зрозумілим, чому *герменевтика* із методології *розуміння* перетворюється в онтологію пізнання–розуміння–знання і отримує своє необхідне відгалуження конституційованої у цьому розділі *педагогічної герменевтики як фундаментальної педагогічної теорії*.

У філософсько–педагогічній ноології, у єдиному семантичному полі якої синтезуються фундаментальні педагогічні теорії, ми оперуємо низкою основоположних ноологічних понять, категорій і категоріальних структур. Серед них, зокрема, є категорії *буття, цінність, смисл, переживання, досвід, самоактуалізація, самореалізація* та ряд ін.. Ноологічна категорія *буття*, «будучи основною, біблійною категорією, якщо казати по-суті, – зазначає О. Б. Бондаренко, – була, як відомо, в німецькій класичній філософії відсунута на другий план, поступившись місцем категорії діяльності. ... Категорія буття, аналізована практично всіма представниками екзистенціальної філософії, означає сукупність суттєвих ознак феноменології переживання власного «Я», що перебуває у світі: по-перше, це чиста екзистенція, тобто наявність, данність себе в



світові; по-друге, це – справжнє існування самості (тобто, нашого *імпресивного* Я – В. О.); по-третє, буття є трансценденція людини в інше; по-четверте, буття – це образ життя (або більш загально і ноологічно: життя–пізнання –В. О.); по-п’яте, це визначена якість існування, що характеризується необмеженістю, повнотою, самовіддачею” [25, с. 120–121] Справжнє людське буття – життя–пізнання, життя–творчість, життя–трансгресія, про що йшлося в **розділі 5**. Іншими словами, – зауважує О. Ф. Бондаренко, – буття є данність світові, категорія-символ, що втілює в собі неподільний сплав різноманітних динамічних форм здійснення себе людиною у світі [25, с. 121]. Буття – категорія не гносеологічна, а онтологічна, категорія онтологічної ноології. Тому з категорією “буття” тісно пов’язані категорії “ніщо” і “становлення”, на основі яких експлікується категоріальна структура – триада “буття–становлення– ніщо” ( див. § 2.2.).

Після цих онтологічних зауважень продовжимо з’ясування ноологічних передумов педагогічної герменевтики. Маленька людина – дитина – попадає у світ буття – життя–пізнання, пізнання–розуміння–знання, знання–переживання–досвіду і та ін. Як було зазначено вище, Л. С. Виготський побачив у дитині маленького дослідника, діючого за тими самими правилами, що й дослідник дорослий. Це відкриття вченого-психолога, те очевидне відкриття, що людина– дитина входить в існуючий ціннісно–смісловий універсум буття як його учасник з першого дня свого народження. А потім дитина починає вчитися, набуває знання і намагається **зрозуміти** все те, що її оточує. І те, що відкрив експериментатор–психолог Л. С. Виготський, просто і чітко **побачив** видатний дитячий письменник С. Я. Маршак: “*Как зритель, не видевший первого акта, в догадке теряются дети, и все же они ухитряются как-то понять, что творится на свете*».

**Зрозуміти**, що твориться на світі – це проблематика розумового виховання – автентична проблематика **педагогічної герменевтики**. І якщо етичне виховання, становлення і розвиток людини моральної складає предмет педагогічної етики, а естетичне виховання – предмет педагогічної естетики то розумове виховання, розвиток розумових (інтелектуальних) сил і здатностей людини – складає предмет **педагогічної герменевтики**. У всіх цих трьох розділах **педагогічної** науки учитель – вихователь **сам** має бути **розумно–духовним, морально–духовним і духовно–есте-**

---

**тичним**, тобто бути носієм розуму і розуміння, моральності та естетичності.

Про **розумове** виховання натхненно писав В. О. Сухомлинський: “Кожний учитель повинен бути вмілим, вдумливим вихователем розуму учнів... Розумове виховання в процесі навчання здійснюється лише тоді, коли нагромадження знань, розширення обсягу знань учитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих сил і гнучкої, допитливої думки” [227, с. 207]. Учень розумово виховується лише тоді, коли його оточує атмосфера багатогранних інтелектуальних інтересів і запитань, коли його **спілкування** з навколишніми людьми пройняте допитливою думкою, пошуками [227, с. 207]. “Допитлива думка і пошуки” – це постійне намагання зрозуміти і розуміти. “Розумове виховання, – за В. О. Сухомлинським, – потрібне людині не тільки для того, щоб вона застосувала знання у праці, а й для повноти **духовного** життя – для того, щоб уміти цінувати багатства культури і мистецтва. Людині треба дати щастя насолоджуватися культурними й естетичними цінностями” [227, с. 208]. Актуальним було і залишається положення В. О. Сухомлинського: “Розумове виховання завжди було і буде однією з головних ланок навчально–виховного процесу” [227, с. 208]. Розумове виховання пов’язане з наскрізною герменевтичною проблематикою пізнання–розуміння–знання, питання– розуміння–відповіді та іншими смисло–творчими і творчо–пізнавальними динамічними ноологічними структурами людини.

### § 8.3. Категоріальні структури педагогічної герменевтики

Філософська герменевтика визначається як загально-методологічне вчення про розуміння і, врешті, як спеціальна “філософія розуміння”. Герменевтика починалася як мистецтво, як метод тлумачення текстів спочатку релігійних, потім юридичних, літературних, філософських. За Г. Гадамером, модель (герменевтична), що задана втлумаченням текстів є, властиво, моделлю **цілого нашого досвіду** світу. А тому, герменевтика має універсальну філософську функцію. Якщо тлумачення текстів було первісною функцією герменевтичного підходу, то продовженням його стає розгляд **традиції** як способу **розуміння** сучасності. Тут минуле постає в очах герменевта як сакральний текст, що його потрібно втлу-

мачити. Зрозуміти щось у духовно-культурному просторі сучасності, зокрема, у ціннісно-смысловому універсумі педагогіки, – означає дослідити його витoki, його історію, його генезу. М. Хайдеггер (1889-1976) розширює герменевтичну свідомість до герменевтики фактичності, за якою постає виявлення смисло-творчих компонентів людського існування. Герменевтика стає герменевтикою людського буття, екзистенційною герменевтикою. Розуміння розглядається тепер не як форма пізнання, а як специфічно людське ставлення до світу. Розуміння стає способом людської орієнтації у світі або – способом людського буття.

Герменевтична категорія “розуміння” складає середній член тріади “пізнання–розуміння–знання” (ПРЗ). Семантично відповідна цій тріаді структура “питання–розуміння–відповідь” також входить до категоріального ладу герменевтики і, зокрема, ПГ. Але спочатку зупинимось на тріаді ПРЗ. Розуміння може виступати у вигляді “неявного”, імпліцитного знання, передуючи можливостям дискурсивного упорядкування знання. Справжнього знання не може бути без належного розуміння. Розуміння – це функція духа людини, його (духа) раціональність, інтелект, що взаєдичується, насамперед, тріадою “уява–інтуїція–розум”. Розуміння виступає як фундаментальна раціональна функція духа впізнавати, усвідомлювати, охоплювати, осягати сутність–явища–форму речей та явищ світу у єдності зв’язності, гармонії і цілісності. Тріада уява–інтуїція–розум виступає важливим чинником розуміння і осягнення сутності–явища–форми у динаміці буття. Зрозуміло, що в цьому герменевтичному процесі задіяна вся ноосфера людини, тобто цілісна тріада тріад “раціональності–етичності–естетичності”.

У сучасній філософській герменевтиці не були належним чином експліковані і з’ясовані тріадні структури, такі як пізнання–розуміння–знання, питання–розуміння–відповідь та ін. Кожне по-справжньому поставлене питання є певним чином мотивоване, є *розумним* питанням. Ми знаємо, про що запитуємо, і ми повинні знати, чому нас про щось запитують, а інакше, зазначає Г. Гадамер, ми не зможемо по-справжньому зрозуміти питання і відповісти на нього. Все це зводиться до того, щоб побачити, усвідомити реальні питання в їх конкретній постановці, а не просто збагнути абстрактно-формалізовані можливості питання, тобто, дійсно те, що треба зрозуміти. Кожне питання мотивоване. Кожне питання отримує свій смисл від засобу цієї мотивації [49, с. 33].

---

Для педагогічної герменевтики важливою є проблема формування (встановлення) критеріїв *розуміння* і *нерозуміння*. Це означає, що такі критерії уможливають виявлення сутності розуміння від нерозуміння. Ці критерії вказують на більш складну проблематику педагогічної герменевтики, радше прикладну частину ПГ – проблематику *педагогічної діагностики* (ПД). Отже, ПД слід розглядати як один із розділів ПГ.

“У психологічній науці, – наголошує А. Б. Коваленко, – до цього часу не вироблено гнучких критеріїв розуміння, хоч передумови для цього, на думку дослідників, уже існують. Розробка їх могла б допомогти людям не лише у повсякденному спілкуванні між собою, а й у педагогічній діяльності для об’єктивної перевірки результатів *розуміння* навчального матеріалу” [89, с. 133]. Щодо розуміння на рівні “повсякденного спілкування”, то тут, мабуть, одними герменевтичними критеріями не обійтись. А щодо педагогічної навчально-виховної діяльності, то практика ПД має отримати своє належне обґрунтування на засадах і принципах ПГ як фундаментальної педагогічної наукової теорії. І цю проблемну науково-педагогічну ситуацію добре виразив А. Б. Коваленко, говорячи про необхідність розробки герменевтичних критеріїв відмінності розуміння від нерозуміння, зокрема, навчального матеріалу учнями і студентами.

У педагогічній практиці користуються здебільшого такими герменевтичними критеріями здорового глузду, як уміння відповідати на запитання, поставлені до тексту (наукового, художнього тощо), або переказати його. Зрозуміло, що такі критерії не можуть бути досить надійними, оскільки переказати текст та відповісти на поставлені до нього запитання можна й не розуміючи, а лише запам’ятавши його. І як справедливо зазначає А. Б. Коваленко, “широко використовувана в загальноосвітній та вищій школі практика “зазубрювання” навчального матеріалу свідчить про те, що запам’ятати матеріал набагато легше, ніж зрозуміти його, навіть тоді, коли необхідно завчити досить великі за обсягом тексти” [89, с. 133]. Тут не йдеться про ті випадки, коли текст переказується “своїми словами”, що уже потребує певного його попереднього перекладу. Основним критерієм розуміння тексту вважається виокремлення смислу, який має суб’єктивний характер. Крім цього, серед критеріїв розуміння називають здатність суб’єкта переказати текст, відповісти на поставлені до тексту запитання, уміння виконувати

певні дії (для повідомлень інструктивного характеру) тощо. З проблемною критерієв розуміння пов'язане й питання про повноту розуміння. “Труднощі, які виникають при цьому, – зазначає А. Б. Коваленко, – практично нездоланні” [89, с. 135]. І це зрозуміло, тому що мисленнева, смисло-творча і творчо-вольова активність і діяльність людини реалізується в надрах підсвідомості– свідомості–надсвідомості, у трифазній динаміці імпресії–рефлексії–експресії людини. Причому, ця ноосферна діяльність є принципово особистісною і визначається тією чи іншою ситуативністю. Надзвичайно рідко, в найпростіших ситуаціях, суб'єкт може з упевненістю сказати, що він повністю розуміє задачу та її належне розв'язання.

Педагогічна герменевтика має розкрити ті ноологічні і психологічні передумови, які складають ту чи іншу повноту розуміння як аналітико-синтетичної діяльності, як виокремлення смислових структур і смислових віх (ступенів). Повнота розуміння в zasadничується як суб'єктивними (психологічними, ноологічними) факторами, так і **когнітивними** (змістовно- знанневими) факторами і чинниками, що вписуються у сферу досліджуваної галузі людського знання і пізнання. Доленосні питання виховання–освіти– навчання в їх герменевтичному виявленні перетинаються, як бачимо, з проблематикою **педагогічної когнітології**.

#### **§ 8.4. Розумове виховання і навчання – предмет педагогічної герменевтики**

Принципово герменевтично оцінював проблематику розумового виховання В. О. Сухомлинський, стверджуючи: “Розумове виховання відбувається в процесі набування наукових знань, але не зводиться до нагромадження певного їх обсягу. Процес набування знань і якісне їх поглиблення будуть фактором розумового виховання лише тоді, коли знання стають особистими переконаннями, духовним багатством людини, що позначається на ідейній спрямованості її життя, на її праці, суспільній активності, інтересах. Формування світогляду – це серцевина розумового виховання” [227, с. 206]. Формування ж світогляду, особистого погляду на явища навколишнього світу зачіпає, за В. О. Сухомлинським, всі сфери духовного життя учня – мислення, почуття, волю, діяльність [227, с. 209]. Як зазначалося вище, все виховання дітей В. О. Сухомлинський оцінював як принципово ноологічне, тобто в поєднан-

---

ні усіх сил і здатностей людини: інтелектуальних, моральних (морально-вольових) та естетичних. Він поєднував розумове виховання із всебічним розвитком особистості. “Не можна поставити знак рівності між освіченістю і розумовою вихованістю, між колом знань, набутих у школі, і ступенем розумового розвитку, хоч останнє залежить від обсягу знань” [224, с. 91]. “Розум людини, що формується, вбирає в себе ідеологію і психологію народу, його переконання, традиції, багаторічний досвід, інтелектуальну, моральну, естетичну культуру” [224, с. 91].

У такому контексті розумове виховання набуває особливої філософсько-педагогічної специфіки, яка розкривається засобами *герменевтики*. Традиційна герменевтика при цьому зазнає *глибоких* змін. А філософська герменевтика Г. Гадамера стає наукою і мистецтвом розуміння взагалі. Тут необхідно чітко визначити такі поняття як “герменевтична свідомість” і “герменевтичне мислення”. Герменевтичне мислення – це, передусім, *мислення–розуміння, мислення–тлумачення*. Тому, найважливішою рисою філософської герменевтики є прагнення не побудови всеохоплювальної теоретичної системи, а зображення універсальності людського розумного і розуміючого ставлення до світу. Тут безпосередній перехід до педагогічної герменевтики, яка повинна розкривати універсальні засади обґрунтування таких психолого-педагогічних категорій як “досвід”, “пізнання–розуміння–знання”, “герменевтична свідомість”, “герменевтичне мислення” та ін.

Сучасна система виховання–освіти–навчання стає істотно герменевтичною, тобто такою, що сприяє активному генеруванню нових смислів, нового розуміння, нових цілей і завдань навчально-виховного і навчально-пізнавального процесів. Це означає, що педагогічна герменевтика стає філософсько-педагогічною теорією *розуміння* і навчального пізнання, а разом з тим і теорією *розумового виховання* і розвитку людини.

Філософія і педагогіка досліджують онтологічні, феноменологічні, гносеологічні підстави і принципи людського розуміння. “Сам процес розуміння, – зазначав В. В. Давидов, – є надзвичайно складний і суперечливий” [66, с. 263]. Розглянемо цю проблематику детальніше. У герменевтичному ключі можна переосмислити такі традиційні філософські категорії як “буття”, “світ”, “мислення”, “пізнання”, “свідомість” та ін. Зазначене переосмислення здійснюється на ноологічних та ек-

зистенційних засадах. Наприклад, буття – це не ізольована від свідомості реальність, у пізнавальне відношення до якої свідомість (людський дух) може себе поставити. Буття – це така дійсність, до якої людська свідомість залучена одвіку. Людське буття, за Хайдеггером, це “буття–у–світі”, де під “світом” розуміється знову-таки не щось, яке “дане” людині і “уявляється”, споглядається, переживається нею, а те буття–життя–пізнання, всередині якого від самого початку (від свого народження) людина себе застає. Той спосіб, що ним людина освоює своє місцепокладання у бутті–житті, за Хайдеггером, і є **розуміння**. “Перш ніж ми почнемо схоплювати світ у свідомості, ми вже розташувалися і освоїлися в ньому. Ми зрозуміли його задовго до того, як помислили. Розуміння первісніше від мислення” [120, с. 71]. А тому, цілком слушно стверджує В. С. Малахов, що можна говорити про двоскладовість герменевтики. З одного боку, вона є радикалізацією традиційно-герменевтичної практики, поширення її на мисленнєву практику як таку. З іншого – новотвір, що виник внаслідок еволюції екзистенційно-феноменологічного напрямку сучасної філософії (і педагогіки – слід додати, –В. О.) [120, с. 71].

Герменевтика, як філософський напрям, переосмислює категорію “раціональність”, за якою припускалися гомогенність мислення і свідомості. Буття думки, простір культури у класичному типі раціональності уявлялися ізотропними та ізоморфними, а отже, принципово прозорими, тобто, зрозумілими. Некласична раціональність приходить до множинності просторів осягнення реальності, проблематизуючи **розуміння**.

До недавнього часу методологія науки розроблялася в основному як методологія природничо-наукового і формалізованого математичного й логічного пізнання. Щодо методології гуманітарних наук, або як їх ще називають на Заході, “наук про дух”, то з ХІХ століття цими науками у філософсько-методологічному їх з’ясуванні займалася герменевтика. Однак, довгий час методологія природознавства і фізико-математичного знання розвивалася незалежно від герменевтики. Тепер спостерігається певне зближення між цими розділами методології науки. Основною категорією герменевтики є **розуміння**. Ця категорія досліджується тепер в контексті формальної логіки, логіки наукового пізнання, зокрема, фізико-математичного та ін.

---

**Розуміння** – це, передусім, духовна складова будь-якої людської діяльності, буття людини у світі, тієї діяльності, в якій переживається, усвідомлюється, осмислюється унікальність і неповторність людського життя– пізнання. Діалектика теорії і практики, знання і пізнання, розуміння охоплює злободенні питання культури, освіти, політики. Виявляється, все, що пов’язане з примусовістю, з необхідністю, з поневоленням окремих людей і націй не потребує особливого **розуміння**. Тут панує поневолююча людину простота, панують квазісенси і квазірозуміння. А тому, **розуміння** – це, насамперед, знамено **гуманітарної науки**. Розуміння в історичних, філософських, психологічних і педагогічних науках, розуміння в основах того чи іншого **віровчення** – це надскладна задача, і вона набагато порядків вища за складністю, ніж будь-яка задача, що пов’язана з розумінням у будь-якій технічній системі. Це означає, що психологія і педагогіка безмежно складніші від тих чи інших природничих наук. Проблема розуміння, проблема свідомості і мислення людини разом з численними проблемами гуманітарного порядку пов’язані зі сферою сутності людини і людського життя на Землі, з людською духовністю, душевністю, тілесністю, з правдою життя і смерті.

Виходячи з герменевтичної тріади “пізнання–розуміння–знання”, бачимо, що “розуміння” є міровизначенням пізнання і знання. А тому, діада “знання– розуміння” є квазі–діадою. В формально-логічному сенсі тріаду “пізнання– розуміння–знання” можна оцінити так, що розуміння – це пізнання пізнаного. Скажімо, студент прагне зрозуміти пізнане, тобто, тут розуміння є просто відтворенням, засвоєнням існуючого знання. Але, як тільки ми визнаємо, що справжнє пізнання, пізнання непізнаного є створенням нових смислів пізнаючим суб’єктом (наприклад, вченим), то ми зразу ж переходимо у ноологічну площину, в сферу герменевтичної ноології і мусимо з’ясувати створення смислів, осягнення істини творчо-вольовим і смисло-творчим суб’єктом. У ноологічному контексті і пізнання непізнаного, і пізнання відомого уже знання вимагає **усвідомлення і розуміння**.

Розуміння як фундаментальна категорія педагогічної герменевтики в його глибинно ноологічному сенсі в zasadничується цілісним спектром духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, творчо-вольових і смсло-творчих здатностей людини. І якщо логіка запитань і відповідей давно стала самостійною галуззю формальної логі-

---



ки, то створення теорії розуміння передбачає урахування десятків найрізноманітніших визначень і характеристик поняття “розуміння”. При цьому виявляються ноологічні і педагогічно-герменевтичні рівні різної глибини і ширини (різних ступенів наближення до Істини і до численних істин життя і науки): від рівня запам’ятати і навчитися використовувати до ноологічного рівня осягнення і **розуміння** Божественної Істини–Блага–Краси. А тому, логікою і, водночас, діалектикою розуміння стає філософська герменевтика, в якій можлива експлікація різних принципів розуміння – онтологічних, епістемологічних, аксіологічних, культурно- історичних, психологічних, ноологічних і, врешті-решт, **педагогічних**.

### § 8.5. Ноологічний ціннісно-смысловий аспект педагогічної герменевтики

Розуміння пов’язане також із категоріями “смысл” і “цінність”. Розуміння є результатом осмыслення сутностей речей та явищ у певному ціннісному вимірі. Тобто, розуміння пов’язане з пізнанням і знанням **цінностей і смислів**. І цілком природно у наш час формулюється фундаментальна онтологічна й епістемологічна категоріальна структура **ціннісно-смысловий універсум (ЦСУ) буття і мислення** як предметне поле філософії [102].

При розгортанні ФПТ у контексті філософсько-педагогічної ноології автор користується фундаментальною філософсько-педагогічною і науково- педагогічною **універсалією – ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва**. Тому що людина вибудовує своє буття, своє життя– пізнання за певними цінностями і смислами, співзвучними її духовно- розумовому еству.

У ракурсі єдності, цілісності буття і мислення у складі ЦСУ буття може бути ідентифікована та частина нашого природного космічного оточення, включаючи, як мінімум, нашу Сонячну систему, яка була задіяна у творенні життя на Землі, появи людини розумної. У цьому відношенні природа виступає для нас в модусі **інформації–матерії–енергії**. Як зауважував С. Б. Кримський, Космос увиходить до ЦСУ не в своїй безкрайності (безмежності), а через проєкції космічних закономірностей на планетарний базис існування людини і людства. А тому, природа постає для нас компонентом ЦСУ у вигляді екологічної ніші. Отже, ЦСУ

---

буття і мислення не зводиться лише до культури і цивілізації людства. ЦСУ включає три глобальних підсистеми: 1) природу в ракурсі її енерго–матеріально–інформаційних можливостей; 2) цивілізацію в ракурсі її духовно-культурних і матеріально-культурних потенцій і практичних реалізацій; 3) монадне буття в ракурсі ціннісно-сміслової діяльності індивідуалізованих соціумів (етносів, спільнот, класів, груп і окремих особистостей) [102, с. 109].

Ціннісно-смісловий універсум педагогіки входить як окрема цілісність у ЦСУ нашого космічного (природного), соціального, психологічного і ноологічного буття, нашого життя–пізнання. Ціннісно–смісловий універсум педагогіки як науки і мистецтва стає предметом особливої фундаментальної педагогічної теорії – **педагогічної аксіології**, яка розгортається у **розділі 9**.

“Розуміння первісніше за мислення” – стверджує герменевтична філософія. Але “як можливе розуміння?” – це основне питання герменевтики взагалі і педагогічної, зокрема. Відповідь у контексті філософської герменевтики ніби напрошується сама собою: “розуміння традиції і розуміння в традиції”. Розуміючий немов би вмурований в реальність, яку розуміє. Традиція структурована так, що з будь-якої її точки можливе переміщення в будь-яку іншу її точку. Отже, вона становить континуум” [120, с. 72]. В. С. Малахов не відповів, про який континуум йде мова. Очевидно, про континуум смислів або більш загально про ціннісно-смісловий континуум буття.

У контексті ПГ ми маємо справу із ЦСУ педагогіки, в якому задіяні всі ті структури виховання–освіти–навчання, про які йшлося у попередніх розділах. Занурення у ЦСУ педагогіки означає прийняття герменевтичних структур, герменевтичного мислення, герменевтичної свідомості, герменевтичного пізнання, тобто, **розуміючого пізнання**. Іншими словами, це означає прийняття герменевтичної методології (методології герменевтичного кола (ГК), а радше герменевтичних кіл (цілої сукупності (множини) ГК), які складають герменевтичну сферу пізнання–розуміння–знання. Зупинимось на цих принципово важливих питаннях для ПГ, предметом якої є розумове виховання (розумовий розвиток учнів і студентів).

Ноологічними засадами філософської герменевтики виступає буття людського духа. І не випадково уже Ф. Аст (1778-1841) – німецький фі-

лософ – покладав в основу герменевтики вчення про дух, який є джерелом формування і осереднення всього життя [239, с. 71]. За Ф. Астом, процес розуміння є осягненням певного єдиного **духовного начала, духовної єдності**. Оскільки дух є осередням всього життя і є його постійним формоутворювальним принципом, то він є джерелом будь-якого становлення і розвитку, виявляючи себе в різноманітних індивідуальних частинах. Але частини розуміються завдяки цілому, а ціле – із внутрішньої гармонії його частин [252, с. 144-145]. Отже, характеризуючи сутність становлення процесу розуміння, Ф. Аст використовує принцип герменевтичного кола (ГК) в його модифікації “частина – ціле”. Пізніше В. Дільтей деталізує сутність ГК: “Ціле має бути зрозумілим в термінах його індивідуальних частин, а індивідуальні частини – в термінах цілого” [252, с. 146]. А тому, розуміння цілого і його окремих (індивідуальних) частин виявляється взаємозалежним. Формально-логічна процедура дискурсивного мислення не може повністю пояснити ту ситуацію розуміння, в якій виникає ГК. І тут робота **інтуїції** в zasadничується напередрозумінням.

Онтологічний статус ситуації ГК розкриває М. Хайдеггер: “Герменевтичне коло” не може бути зведено до порочного кола, ні навіть до прикрої, але й неминучої формальності. Навпаки, в ньому приховується позитивна можливість найбільш первісної форми пізнання... Ми оволодіваємо цією можливістю лише в тому випадку, коли вповні усвідомлюємо, що нашим першим, останнім і постійним завданням є не придумування передумов пізнання і не запозичення їх із тих концепцій, які вже існують, але радше розробка цих пізнавальних перед-структур у термінах самих речей та сутності-явища-форми [252, с. 151].

Отже, ситуація ГК пов’язана з онтологічним смислом, із сутністю духовного буття і пізнання. Має місце герменевтична взаємозумовленість суб’єкта і об’єкта. А саме розуміння виступає як ноосферна здатність відчувати, прозрівати те, що приховується в глибинах буття, знімати покривала із буття і відкривати онтологічну значущість речей та явищ світу. Ситуація ГК свідчить про праоснову буттєвості і взаємодіє, кружляючи разом із **інтуїтивним** наперед-відчуттям у потоці ноологічних, духовно-пізнавальних переживань людини. “Сучасна культурна ситуація, – зазначає В. С. Малахов, – здавна і не безпідставно характеризується як **герменевтична**. “Попит” на герменевтику в такій ситуації

---

дуже великий” [120, с. 77]. “Сучасна культурна ситуація” включає в себе ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва. І нашим завданням є синтез *педагогічної герменевтики* як фундаментальної педагогічної теорії.

Визначивши основоположні ноологічні здатності людини, ми маємо можливість з’ясувати як на філософсько-герменевтичному рівні, так і на герменевтично-педагогічному проблематику *розуміння*. Головною категоріальною структурою виступає при цьому триада раціональності – *уява-інтуїція-розум*. “Розуміння, – зазначає Н. С. Автономова, – це функція розуму, головна його функція, котра, однак, не завжди виступає і помічається як така” [1, с. 102]. Виходячи з передумови, радше із презумпції *синтетичного характеру розуміння*, Н. С. Автономова додає, що “інтуїція є інструментом розуміння” [1, с. 105]. Розуміння здійснюється в триадній активності ейдетизму–інтуїтивізму–логізму, в активності духа людини створювати у своїй ноосфері ейдоси і логоси – створювати і осягати *смисли*. І як на рівні споглядання, так і на рівні теоретичного мислення *розуміння* як ноологічна діяльність пов’язування фактів у цілісній їх єдності і спорідненості неможлива без роботи *уяви та інтуїції*.

У контексті нашого ноологічного підходу до з’ясування й осягнення ЦСУ педагогіки важливим є той висновок, що процедура розуміння в її соціально-практичному наповненні взаєдичується також *етичними та естетичними* чинниками. “Іншими словами, – зазначає Н. С. Автономова, – розумна інтерпретація чи *розуміння* в його вищих проявах виходить із розвиненої єдності власне пізнавального, естетичного та етичного моментів людської діяльності” [1, с. 107]. Тут під “пізнавальним” мається на увазі раціональне, формально-логічне або когнітивне, тобто, власне *раціональний* аспект людини, котрий взаєдичується згаданою вище триадою раціональності. Врешті-решт, у контексті ноологічного підходу до з’ясування надскладної проблематики *розумового* виховання і *розумового* розвитку молоді нам треба погодитися з тим, що “проблема розуміння є власне філософською проблемою, тоді як психологічні, лінгвістичні, дидактико-педагогічні та інші концепції розуміння можуть розглядатися як прикладні стосовно загальної філософської концепції розуміння як функції розуму” [1, с. 112].

Педагогічно-герменевтична категорія розуміння визначається в українському педагогічному словнику так: “Розуміння – мислинневий

процес, спрямований на виявлення (з'ясування) істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності... Розуміння досягається на основі знань і вмінь, здобутих у попередньому досвіді. Розуміння належить до сфери інтелекту, однак, міцно спирається на емпіричний досвід. Увесь процес навчання підростаючих поколінь ґрунтується на формуванні розуміння, поглибленні й уточненні його. Реалізується розуміння, головним чином, через мову і мовлення, а також через певні жести, міміку, знаки, дії. У педагогічній психології і педагогіці важливе значення має з'ясування ступеня точності й повноти розуміння учнями навчального матеріалу” [62, с. 289].

Теза про те, що “увесь процес навчання підростаючих поколінь ґрунтується на формуванні розуміння, поглибленні й уточненні його” взадначує науково-педагогічний *імператив* необхідності *педагогічної герменевтики* як фундаментальної педагогічної теорії. У наш час раціональної, етичної та естетичної деградації багатьох сфер культури й освіти у всьому світі імператив становлення та розвитку *людини розумної, етичної, естетичної* стає доленосним для подальшого існування людства.

Педагогічна герменевтика має враховувати катастрофічні зміни, які відбуваються у численних соціумах світу. Відбувається *розлом у ноосфері* людини. Зростають темпи самогубства серед молоді. Рівні алкоголізму та наркоманії стали запаморочливо високими. Вельми поширилася психологічна та ноологічна депресія. “У Сполучених Штатах, – як писав Олвін Тоффлер ще в 1980 році, – допоміжні приміщення переповнені “придуркуватими”, “закінченими виродками”, “розбишаками”, “нюхачами кокаїну” та “героїновими наркоманами”, не згадуючи уже про людей, які мають “нервові розлади” [231, с. 276]. З іншого боку, мільйони індивідуумів несамовито шукають свою справжню індивідуальність. Для цього використовуються всілякі засоби магічної терапії з метою досягнення екстазу або чогось такого, що могло б привести їх до “вищих станів свідомості”.

Важливою ділянкою філософсько-педагогічної ноології є знання і розуміння зіпсутості людської природи та різноманітні її наслідки. Діалектика *темної і світлої* духовності людини перетинається у філософській і педагогічній *герменевтиці*. Категорії розвитку і занепаду, розуміння і нерозуміння – стосуються напряму змін, зокрема, змін, які

---

відбуваються у ноосфері людини. Розвиток пов'язується з духовно-розумним, морально-духовним та духовно-естетичним ростом, а занепад із деградацією багатьох ноосферних структур. “Ми говоримо, – пише А. Гжегорчик, – що дитина розумово розвивається тоді, коли в її пізнанні ми помічаємо все більше пізнавально цінних явищ, які звичайно просто зводяться до все більш адекватного відображення дійсності. Це є загально визнана людьми духовна цінність. Ствердження фізичного розвитку дитини до зауваження все більшої справності й сили, які є повсюдно цінваними вітальними вартостями” [54, с. 194].

Духовні цінності виховання–освіти–навчання не народжуються автоматично. Вони завжди вимагають зусиль для їх становлення, для їх підтримки; вимагають творчого мислення, доброї волі і совісті тощо. З цими зусиллями пов'язані страждання і самопожертва. Ми стверджуємо, коли робимо зусилля для підтримки духовно-розумних структур, то робимо це з почуття високих **смислів і розуміння**. За послідовне відстоювання ідеалів **гуманістичної педагогіки** В.О. Сухомлинський, наприклад, зазнав необґрунтованих звинувачень, а передчасній його смерті передувала не наукова полеміка, а цілеспрямоване цькування видатного вченого з боку апологетів комуністичного виховання” [5, с. 199]. Одному із наклепників і провокаторів В. О. Сухомлинський просив передати таке: “... Я б просив Вас сказати, що він – провокатор... Нехай він іде на мою роботу і потрудиться!.. Я насамперед учитель. За що він мене ненавидить? Адже я не витримаю і загину, то вбивцею буде він, провокатор” [5, с. 200].

Справжня наука, справжня філософія, справжня **педагогіка** завжди мала своїх **героїв і мучеників**, своїх провідників і геніїв. Велика справа виховання–освіти–навчання молоді вимагає великої відваги, великої мудрості і великого **розуміння**. Найбільш особистісне пізнання–розуміння–знання формується під впливом власних захоплень, радощів, страждань і трагедій, які пережила конкретна особистість. До особистого знання і розуміння належить відчутний індивідуумом тягар життя, боротьба зі слабкостями, з хворобами і власними нерозуміннями, його страх перед смертю, страх за найближчих, моменти позбавлення страху, **розуміння** необхідності самопримусу і т. ін.

Ми живемо у світі гріха та істотної деморалізації людей, а тому нам необхідні численні структури виховання–освіти–навчання, необхідне

**розуміння** себе й світу на усіх рівнях. Ноологічна педагогічна герменевтика має враховувати всю складність і проблемність життя людини у нашому світі гріхопадіння. Враховувати те, що юна людина є дуже чутливою, вразливою і делікатною істотою, а не просто людським організмом. Дитина чи юна людина повинна **полюбити** передмет навчання, повинна **хотіти** пізнавати і розуміти себе і світ, прагнути до **пізнання–розуміння–знання**.

Свобідне волевиявлення є засадою власного розуміння. У процесі виховання–освіти–навчання юна людина не може дати сама собі ради; їй потрібний мудрий, розумний, досвідчений, благородний учитель і вихователь. І тільки синергетичне поєднання творчо-вольових і смисло-творчих зусиль **вихователя–учителя** і **вихованця–учня** веде до плідних результатів у зростанні людини розумної і духовної.

Виховання і навчання людини пов'язане із духовно-розумним і духовно-розуміючим **смісловим** наповненням. “Власне, **духовність**, – це смисло-творчий стрижень буття; це здійснення того, що не знаходить собі здійснення природним чином; це поєднання ладу світу й закону самобуття, це остаточне ствердження людини як самобуття. Це саморозбудова людиною в собі смислового осереддя, ладного навіть протистояти світові” [66, с. 195].

Отже, **виховання–освіта–навчання** спрямовані на становлення та розвиток **людини духовної**. “Як духовна істота, людина, – писав В. Франкл, – не лише протистоїть світові (зовнішньому та внутрішньому), а й займає щодо нього певну позицію. Те, що може протистояти соціальному, тілесному й навіть психічному в людині, ми й називаємо духовним у ній. Духовне за визначенням і є вільним у людині. Духовна особистість – те в людині, що завжди може заперечити. А це включає здатність стати над собою, не прийняти себе, відсторонитися від своєї фактичності” [243, с. 111-112].

Дух, свобода, особистість, розуміння, творчість ноологічно взаємопов'язані категорії, які вказують на **сміслотворчість** і **розуміння смислів**. Ці категорії є автентичними категоріями педагогічної герменевтики. Духовне здійснюється у людському бутті, у людському житті–пізнанні засобами свідомості і самосвідомості, розуміння і саморозуміння.

---

## § 8.6. Епістемологічні засади педагогічної герменевтики

Герменевтична проблематика розумового (інтелектуального) розвитку дітей була однією із головних у працях Жана Піаже (1896-1980) і його школи. “Що ж можна вважати головним результатом наукової діяльності Піаже? – запитує Л. Ф. Обухова і відповідає: він створив Женевську школу генетичної психології, яка вивчає **розумовий** розвиток дитини... Термін “генетична психологія” відноситься до індивідуального розвитку, до онтогенезу” [137, с. 17]. Генетична психологія вивчає формування у дитини фундаментальних понять: об’єкта, простору, часу, причинності. Вона вивчає уявлення дитини про явища природи: чому течуть річки, чому віє вітер і т. ін. При вирішенні питань **розумового** розвитку дитини Ж. Піаже виходив, зокрема, із герменевтичного співвідношення частини і цілого, а радше із категоріальної тріади “ціле–структура–частина”. “Проблема зв’язку цілого і частини існує, – на думку Ж. Піаже, – скрізь, у всіх сферах буття. Скрізь ціле якісно відрізняється від частини, ізольованих елементів не існує. Завжди відношення між цілим і частиною змінюється у залежності від структури, в яку вони включені, а в загальній структурі їх відношення урівноважені. Стан рівноваги змінюється, переходить із менш стійкого до більш стійкого” [137, с. 20]. Принцип рівноваги Ж. Піаже використав для пояснення **розумового** розвитку дитини.

Для з’ясування епістемологічних засад педагогічної герменевтики необхідно звернути пильну увагу на тріади “пізнання–розуміння знання” і «питання–розуміння–відповідь», члени яких виражають функції уяви–інтуїції–розуму (функції інтелекту), а також ноосферну імпресію–рефлексію–експресію людини. Категоріальні структури ПГ, такі як “пізнання–розуміння–знання”, “питання–розуміння–відповідь”, “підсвідомість–свідомість–надсвідомість” та інші так чи інакше пов’язані до того ж із тріадною активністю Я–концепції особистості. Виключно **когнітивна** спрямованість генетичної психології і генетичної епістемології не змогла охопити належним чином педагого-антропологічної і психолого-педагогічної проблематики становлення та розвитку дитини. Тут постає доленосна проблема співвідношення навчання і розумового розвитку дітей.

Ж. Піаже описував розвиток інтелекту дитини послідовно і логічно, по суті лінійно: “у нього один ступінь у розвитку закономірно настає



за другим. Однак, для пояснення рушійних сил цього розвитку, його першопричини він використав настільки загальну модель асиміляції–акомодації, яка стосується усіх форм біологічної еволюції, що зникла будь-яка специфіка психічного розвитку людини” [137, с. 152].

У контексті християнсько-філософської і філософсько-педагогічної ноології можна по-справжньому оцінити наукові результати Ж. Піаже і його школи. Людина – образ і подоба Божа. Людина народжується людиною. І як засвідчують сучасні експерименти, немовля віком 2-3 тижнів уже впізнає свою маму. Маленька дитина веде себе так само, як і дорослий дослідник (Л. С. Виготський). На прикладі розвитку духовно-розумних здатностей дитини можна зрозуміти великі таємниці наукового пізнання. Ж. Піаже відкрив дивовижні *інваріанти* онтогенетичного розвитку – *адаптацію, асиміляцію і акомодацію*. Три великих “А” пронизують біологію, психологію і гносеологію. *Адаптація* – в біології (в широкому розумінні) – пристосування в процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування; у вужчому розумінні – зміна чутливості органів відчуття в результаті пристосування їх до зміни сили діючих подразників. Адаптація може відбуватися як у напрямі підвищення чутливості (при переході від сильних подразників до слабких), так і в напрямі зниження її (при переході від слабких подразників до сильних) [62, с. 15]. “Асиміляція й акомодація – вихідні категорії Ж. Піаже. В них відображено здатність організму, завдяки якій він засвоює (асимілює) середовище і водночас до нього пристосовується (акомодується). На основі асиміляції і акомодації була розвинена концепція стадіального розвитку інтелекту дитини” [62, с. 30]. Ж. Піаже писав про *адаптивну природу інтелекту* [187, с. 66]. Три великих “А” Ж. Піаже переносить на психологію людини, створюючи логіко-психологічну теорію розумового розвитку дітей.

У великому задумі Ж. Піаже були виявлені також і великі обмеження. Дійсно, як зазначає М. Вартофський, “генетична епістемологія є саме тим, на що вона і претендує – це не психологія розвитку. Генетична епістемологія – це теорія (чи сукупність теорій) про ріст знання” [29, с. 140]. Генетична психологія й епістемологія обгрунтувала радикальне положення про те, що ріст знання можна вивчати у психології формування понять і, більше того, що наукове мислення має своє генетичне коріння у типових структурах і стадіях пізнавального розвитку у дитя-

---

чому віці. А тому, М. Вартофський пише: “Я хочу висловити ще більш сильне твердження: для генетичної епчстемології у принципі не існує різниці між історією фізики і психологією розвитку” [29, с. 140]. А це означає, що ціллю психології розвитку Ж. Піаже є **наукова** істина, а стадії розвитку дитини, розглянуті рекурсивно, є кроком на шляху до “правильного” бачення світу фізичної реальності, яке досягнуто мисленням дорослих. “Стисло виражаючись, – пише М. Вартофський, – генетична психологія Ж. Піаже прагне з’ясувати механізми, структури і функції людського мислення, які уможливають фізику, але вона прагне пояснити їх з точки зору походження і раннього розвитку у дитячому віці” [29, с. 144]. Це означає, що Піаже знав, куди він має прийти: до сформованих понять **простору, часу, об’єкта, причинності, числа** [29, с. 144-145]. Після цих зауважень стає зрозумілим, що стадії когнітивного росту дитини не просто змінюють одна одну, але є розвитком, кумулятивно й адаптивно успішним. “Когнітивний розвиток – це не просто факт онтогенезу, це його **норма**” [29, с. 145].

Звідси випливає висновок (в контексті педагогічної герменевтики), що **розумовий** розвиток людини в генетичній психології Ж. Піаже зводиться **виключно** до її (людини) **когнітивного** росту. Для філософсько-педагогічної ноології важливим, однак, є не просто розвиток однієї з фундаментальних здатностей людини – **розуму**, а розвиток **духа** людини, розвиток і ріст не лише людини **розумної**, а й людини **духовної** (**моральної** та **естетичної**). Щодо результатів генетичної психології і генетичної епістемології, то, як зазначає М. Вартофський, Ж. Піаже надіявся, що психологічне вивчення мислення дитини саме по собі зможе допомогти з’ясувати наукові проблеми, зокрема, проблеми розвитку фізики. Ж. Піаже провів велику серію дослідів, з’ясовуючи відповідь на питання А. Ейнштейна про те, що є первіснішим у сприйнятті дитиною руху – час чи швидкість? “Ці психологічні результати були пізніше використані у працях французьких фізиків-релятивістів Абеля і Мальво” [29, с. 150]. “Можна довести, – зазначає М. Вартофський, – що внесок генетичної психології в науку полягає в тому, що вона пропонує свіжу концептуальну точку зору, отриману з дитячого мислення і цікаву в якості вихідного пункту для теоретичних побудов у фізиці” [29, с. 151].

Відаючи належне Ж. Піаже за його фундаментальні відкриття **когнітивної** структури **розумового** розвитку дитини, вчені педагоги-психо-

логи намагалися з'ясувати **обмеженість** підходів генетичної психології і епестемології у справі з'ясування проблематики інтелектуального, морального та естетичного розвитку дітей в процесі виховання-освіти-навчання.

**Герменевтичність** свідомості людини, **смыслова** зв'язність і системність людської **свідомості** і **самосвідомості** показують, що справжній духовно-розумний, морально-духовний та духовно-естетичний розвиток дітей (учнів і студентів) не обмежується розвитком якоїсь однієї ноосферної функції, а пов'язується з будовою і перебудовою різноманітних функціональних психологічних і ноологічних структур. На цій основі виник важливий напрям у педагогіці – **розвивальне** навчання, під яким розуміють спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку **пізнавальних** можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Спираючись на незавершені цикли психічного розвитку дитини, розвивальне навчання формує мисленнєві здібності, самостійність школярів, інтерес до навчання, а також вдосконалює різні форми сприймання.

Методика розвивального навчання передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання, враховує інтенсивну **розумову** роботу учнів шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності [62, с. 288-289]. Як зазначає Л. Ф. Обухова, “Піаже і його співробітники вбачають основну задачу розвивального навчання в активізації функціонування пізнавальних структур, якими дитина вже володіє, а також у створенні конфліктів (за допомогою побудованих задач) між уже сформованими уявленнями дитини і результатами його експериментування. Акцент при навчанні робиться на власну активність дитини, що стихійно склалася” [137, с. 63].

Сучасне розвивальне навчання спрямоване на подолання позитивістського, технократичного типу мислення, яке “орієнтоване на усвідомлення і сприйняття тільки одномірної реальності, де штамп, стандарт, уніфікація усвідомлюються як перевага над індивідуальним, неповторним, варіантним; логічне, системне, об'єктивне в процесі пізнання визначається пріоритетним; об'єктивне стає незаперечним символом науковості, все суб'єктивне зневажливо засуджується. В межах цієї реальності людина є засобом для досягнення різноманітних цілей,

---

що диктуються вимогами економіки, політики, техніки” [28, с. 5]. Т. Б. Буяльська звертає увагу на те, “що і в середній, і вищій школі чинні методи викладання навчальних дисциплін програмують **антигуманістичне** світосприйняття, оскільки орієнтують тільки на пізнання світу речей, в якому відсутня людина. Більше того, і сама людина, і суспільство й історія також аналізуються, як неживі предмети, і знання про них втрачають будь-який **етичний** і **естетичний** зміст; втрачається також самоцінність суб’єктивної думки, оцінки, враження” [28, с. 6].

Розвивальне навчання спрямовується на внутрішньо-особистісно мотивацію, яка пов’язана з потребою самовдосконалення учня, з реалізацією його духовно-розумних цілей, цінностей та ідеалів. Ця ноологічна мотивація безпосередньо спрямована на розвиток особистості учня, на інтелектуальний, етичний та естетичний ріст. При цьому розвивальне навчання значною мірою визначається тріадною активністю динамічності Я-концепції учня. У контексті ПГ важливо відзначити, що активізація Я-концепції у розвивальному навчанні сприяє розвитку як особистісної пізнавальної рефлексії, так і міжособистісної рефлексії, що спрямовується на іншу людину. “Високий рівень міжособистісної рефлексії, – зазначає М. В. Савчин, – необхідна передумова осмислення учнями способів міркування, розуміння ними сутності діяльності, яку вони реалізують. Ознакою такого рівня є вміння учня вийти за межі того, що сприймається, прагнення відтворити дії того, хто вчить, у тому числі і приховані від безпосереднього сприйняття аспекти (наприклад, логіку міркування)” [208, с. 112-113]. Тут визначені певні герменевтичні ситуації у навчанні учня.

Вище було визначено, що предметом педагогічної герменевтики є **розумове** виховання і **розумовий** розвиток особистості учня. Поняття “розумовий розвиток” не піддається чіткому визначенню психологів. Так, М. В. Савчин зазначає: “Одним з головних завдань навчання є розвиток мислення учнів. Розумовий розвиток – це якісні зміни пізнавальних процесів, зумовлені внутрішніми закономірностями природного розвитку індивіда та обставинами його життя. У більшості досліджень структура мисленнєвого акту включає три головні ланки: прийняття (засвоєння) мисленнєвого завдання – пошук і досягнення розв’язку – контроль за правильністю розв’язку” [208, с. 131-132]. “Розумовий розвиток” – це якісні зміни пізнавальних процесів”. Незрозуміло. Радше

всього, розумовий розвиток супроводжується якісними змінами пізнавальних процесів, пізнавальних можливостей учня чи студента. Зупинимось на проблематиці **розумового** виховання і **розумового** розвитку більш детально, тим більше, що за визначенням ці категорії є автентичними категоріями педагогічної герменевтики.

Відомо, що В. О. Сухомлинський присвятив проблематиці **розумового виховання** великий розділ у своїй монографії “Павлинська середня школа”, яка вперше вийшла в світ російською мовою в 1969 році [227]. У фундаментальному підручнику з педагогіки, який створювався в Україні протягом 20 років і вийшов у світ в 1986 році [254] категорії “розумове виховання” присвячена лише 1 сторінка і до того ж у розділі під назвою “Спільна виховна робота школи, сім’ї і громадськості” в параграфі “Зміст і засоби сімейного виховання” [184, с. 488-489]. В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренко приділив належну увагу як категорії “розумове виховання”, так і категорії “розумовий розвиток”. Тут читаємо: “Розумовий розвиток – процес розвитку, вдосконалення інтелектуальної сфери й пізнавальних здібностей людини. Найінтенсивніше розумовий розвиток відбувається в ранньому дитинстві, підлітковому та юнацькому віці; у зрілому віці – дещо повільніше і, головним чином, у професійній сфері, у похилому віці розумовий розвиток поступово затухає... Розумовий розвиток людини, рівень його сформованості є серцевиною її духовного світу” [62, с. 290-291]. Отже, розумовий розвиток є серцевиною духовного світу людини. І він починається з перших днів народження дитини. “Розумовий розвиток, – зазначав С. У. Гончаренко, – може відбуватися стихійно через контактування індивіда з оточенням (природним і соціальним) і засвоєння соціального досвіду методом спроб і помилок. Другий шлях – свідоме навчання, цілеспрямоване оволодіння знаннями й навичками під керівництвом вчителя, наставника” [62, с. 291].

Своєю чергою, “розумове виховання важлива складова частина всебічного розвитку особистості, підготовки її до життя і праці” [62, с. 290]. Порівнюємо з визначенням “естетичне виховання” – “складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості” [62, с. 119], а також з категорією “моральне виховання”, яке є – “одним із найважливіших видів виховання” [62, с. 216]. “Розумове

---

виховання передбачає розвиток мислення й пізнавальних здібностей людини. Основними факторами, що визначають ефективність розумового виховання, є науковість і різноманітність засвоєваних знань, застосування такої методики навчання, яка забезпечує активність і самостійність пізнавальної діяльності, стимулювання інтересів, створює позитивний мікроклімат навчання” [62, с. 290].

Отже, “розумове виховання” як фундаментальна педагогічна категорія достатньою мірою з’ясована в науково-педагогічній літературі. Зрозуміло, що **розумовий розвиток** дитини, учнів і студентів здійснюється в процесі найрізноманітніших впливів оточуючого вербального і невербального інформаційного середовища. Розумове виховання передбачає розвиток мислення, пізнавальних здібностей і можливостей особистості.

Подолання репродуктивного стилю навчання і перехід до нової парадигми, що забезпечує **пізнавальну** активність і самостійність мислення молоді, що навчається, є одним із стратегічних напрямів в модернізації освіти не тільки на Україні, а й в інших країнах, наприклад, США. “Школа повинна вчити мислити” – така метафорична сутність цієї стратегії, яка визначає теоретичні і прикладні дослідження вчених різних країн на рубежі двох століть” [121, с. 82]. Основоположною ідеєю шкільництва стає гасло: “Школа – це вхід у світ **розуму**” [121, с. 82].

Психолого-педагогічні дослідження спрямовуються на розвиток теорії **структурної модифікації інтелекту**, що ґрунтується на працях Ж. Піаже, Л. С. Виготського, Дж. Брунера та ін. У цьому контексті навчально-виховний процес структурується у трьох аспектах чи етапах: 1) “отримання і **розуміння** знань, коли вчитель, ґрунтуючись на наявному досвіді учнів, знайомить їх з новими явищами і відповідними їх мовними **сміслами** (підкреслено мною – В. О.) [121, с. 84]; 2) “розширення меж отриманого знання через діяльність учнів у застосуванні знань у нових умовах” [121, с. 84]; 3) “відкриття (винахідництво) нового знання, що націлене на самостійний пошук учнями вирішення проблем (діалог, експериментальна праця, дидактичні ігри)” [121, с. 84].

Важливим аспектом нової дидактичної парадигми освіти виступає навчання **розуміти** і **мислити**, тобто реалізація тріадної активності пізнавального духа людини, що виражається категоріальними структурами “пізнання-розуміння-знання” (ПРЗ) і “розуміння-уміння-мислен-

ня” (РУМ). Детальний аналіз цих тріад буде проведений *розділі 11*. На рівні загальноосвітньої школи мова йде, насамперед, про *уміння мислити*, про навчання мисленнєвим операціям, про *операційні структури мислення* у смислі Ж. Піаже.

Розвинений категоріально-структурний апарат ФПТ дозволяє розробити ноологічну концепцію *засвоєння і розуміння* знання учнями і студентами. Засвоєння і розуміння найрізноманітніших знань конституюється надскладними процесами в ноосфері людини, в якій задіяні категорії і категоріальні структури, такі як: свідомість і самосвідомість, імпресія-рефлексія-експресія, підсвідомість-свідомість-надсвідомість, ейдос-ноезис-логос, пізнання-розуміння-знання, питання-розуміння-відповідь, розуміння-уміння-мислення, знання-досвід-переживання, творчість-майстерність-діяльність та ін.

### § 8.7. Дидактичні виміри педагогічної герменевтики

Система основоположних понять і принципів сучасних ФПТ має включати (в тому чи іншому обсязі) досягнення і здобутки нових розділів *логіки і методології* наукового пізнання (як природничо-наукового, так і гуманітарного). Це означає, що *узагальнена ноологічна дидактика* не може обійтися без таких розділів сучасної формальної логіки як логіка запитань і відповідей, логіка розуміння, віри, оцінок, преференцій, деонтична, епістемічна логіка, логіка діяльності та ін. [81]. Наприклад, “деонтична логіка – розділ філософської логіки, в якому вивчаються міркування з термінами *обов’язково, дозволено, заборонено*. За цим простим формулюванням приховується багато проблем, пов’язаних з визначенням предмету деонтичної логіки, бажанням максимально розширити її предметний обсяг. Серед логіків та філософів деонтичну логіку нерідко називають також логікою норм і визначають її предмет як нормативні міркування” [81, с. 117]. Предмет деонтичної логіки – *норми*, а метод логічного аналізу – семантика можливих світів. Деонтична логіка спрямовується на сутнісну експлікацію деяких особливих норм – формальних, напівформальних, неформальних. “Світ норм” досить різноманітний: в етиці, естетиці, дидактиці тощо. Соціуми, соціальна реальність (політична, педагогічна, юридична та ін.) ґрунтуються на існуванні та функціонуванні численних норм, правил та ідеалів життєдіяльності. Термін “деонтика” веде походження від давньогрецького

---

слова “*dentos*”, яке можна перекласти “так, як має бути”, “належним чином”. Деонтика поряд з етикою може вважатися, навіть, наукою про мораль [81, с 118].

З іншого боку, сучасна **епістемічна** логіка – “розділ логіки, в якому досліджуються міркування з такими поняттями як знання, погляди, вірування, сумніви, а також відмінності між цими поняттями та особливостями використання їх у тих чи інших різновидах міркувань” [81, с. 126]. Проблеми епістемічної логіки – це проблеми **взаєморозуміння** між людиною і людиною. Кожний несе в собі свій власний світ **індивідуальних** смислів. Можливості віри і розуму людини у пізнавальному відношенні стають предметом **епістемічної** логіки.

У контексті **дидактичної евристичності** педагогічної герменевтики нас цікавлять можливості такого розділу сучасної філософської логіки як **логіка дії**, причому в тому її спрямуванні, яке визначає логіку мисленевого діяння (логіку міркування і мислення) для здобування нового знання і **розуміння** сутності-явища-форми в їх численних проявах в ситуаціях **виховання-освіти-навчання**. Тобто, нас цікавлять, насамперед, ноосферні (або **ментальні**) діяння. Тут ми звертаємося, як зауважує А. Т. Ішмуратов, “до когнітивно-феноменологічного напрямку, який має за предмет **ментальність** з її структурою, а дію розглядає аналітично в її даності свідомості” [81, с. 162]. У цьому сенсі предметом логіки дії стає станово-подійна фазова динаміка ноосфери людини в семантичному полі якої і здійснюється виховання-освіта-навчання дітей і молоді.

Якщо предметом логіки дії стає станово-подійна динаміка ноосфери людини, то тут у діалектичній єдності перетинаються **логіка дії і психологічна** теорія **інтеріоризації**, що описує перехід від **дії** до **думки і мислення**. У контексті цього перетину здійснювалися **логіко-психологічні дослідження** Ж. Піаже та його послідовників, пов'язаних з проблематикою розумового розвитку і розумового виховання дітей і молоді. Як зазначають В. А. Роменець і І. П. Маноха, “поведінкова психологія багато в чому спиралася на фатальність і не знала справжньої **активності**. Прийшов час віднайти новий логічний осередок, якому властива **життєдайна спонтанність**, який не лише визначається середовищем і спадковістю, а розвиває власну активність. Це не тільки логічний, а реальний осередок” [201, с. 273].



Ноосфера людини формується в життєдіяльності і в дії. Зовнішні дії та явища відображаються у внутрішніх, ноосферних мисленнєво-пізнавальних процесах. “На цій основі виникає поняття інтеріоризації, яке означає, що внутрішня дія за змістом не відрізняється від зовнішньої, а лише набуває певних суб’єктивних деформацій, загалом кажучи – ідеалізується. Природно, що тут постає проблема визначення етапів переходу зовнішнього у внутрішнє” [201, с. 273].

Проблема тіла-душі-духа тепер набуває як чуттєво-конкретного, так і логіко-психологічного та ноологічного з’ясування. Психологія і логіка дії робить акцент на реальній взаємодії **зовнішніх явищ** (природних і соціальних) і **внутрішніх, ноосферних явищ** творчо-вольової, смисло-творчої і духовно-пізнавальної **активності** людини – людської особистості. У цьому контексті психологія і логіка дії переростає в ноологію діяльності людини як творчої істоти, як образу і подоби Божої.

Як уже зазначалось вище, розумовий розвиток людини в генетичній психології Ж. Піаже зводиться **виключно** до її **когнітивного** росту. “Своє психо-біологічне і фізикалістське кредо Піаже викладає так: сприймання, сенсомоторне навчання (навички і т. ін.), акти розуміння, міркування тощо – все це зводиться до того, щоб тим або іншим чином, тією чи іншою мірою структурувати відносини між середовищем та організмом. Саме на цій основі всі вони об’єднуються в **когнітивній формі поведінки** (підкреслено мною – В. О.) і протистоять явищам афективної сфери. Піаже розуміє когнітивні функції в найширшому сенсі, що охоплює також сенсомоторні адаптації організму ... Інтелект, за Піаже, це не більш ніж “родове ім’я”, що позначає вищі організації або рівноваги когнітивних структурувань” [201, с. 275]. Як інтелектуаліст, Ж. Піаже нехтує, по суті, аспектами морально-духовної (морально-вчинкової) та духовно-естетичної природи ноосфери людини. Але не дивлячись на це (а може завдяки такій звуженості ноосферного поля людини), Ж. Піаже **відкрив операційні структури** людського **інтелекту** (уяви-інтуїції-розуму), які мають важливі **дидактично-герменевтичні** застосування.

Як зазначають В. А. Роменець і І. П. Маноха, “розташовуючи психологічні теорії інтелекту між біологізацією і гносеологізмом, Піаже пропонує **операційну теорію інтелекту**, виступаючи колоритним представником саме **психології дії**” [201, с. 276]. У відповідності із своїм

---

логіко-психологічним розумінням розвитку **когнітивних** структур свідомості і мислення людини, Ж. Піаже розглядав **інтелектуальні операції** як реальні дії у подвійному розумінні: як результат дій суб'єкта самого по собі і як результат можливого досвіду, що виникає із взаємодії з навколишньою дійсністю [201, с. 276].

Інтелектуальні операції, за Піаже, отримують свою вищу форму у логіці і математиці. **Операції** мислення і розуміння, пізнання і діяння виступають обов'язково згрупованими в цілісні системи, створюючи, по суті, **структури операційного мислення**. Отже, можна експлікувати важливу **дидактично-герменевтичну категорію** – “**структура операційного мислення**”. Зупинимося на цій категорії детальніше.

Розвинений категоріально-структурний апарат ФПТ дозволяє розробити **ноологічно-дидактичну** концепцію **засвоєння і розуміння** знання учнями і студентами. Засвоєння і розуміння **знання** конституюється надскладними процесами в ноосфері людини, в яких задіяні категорії і категоріальні структури такі як: пам'ять, свідомість і самосвідомість, підсвідомість-свідомість-надсвідомість, ейдос-ноезис-логос, пізнання-розуміння-знання, питання-розуміння-відповідь, знання-досвід-переживання, розуміння-уміння-мислення, творчість-майстерність-діяльність та інші. У **розділі 11** буде розгорнута **педагогічна ноетика**, яка розглядається як теорія і мистецтво смисор-творчого людського мислення і, зокрема, теорія **професійного** мислення і професійної творчості.

Цього попереднього зауваження достатньо для того, щоб розрізнити такі **оператори** пізнання-розуміння-знання і розуміння-уміння-мислення: 1) **когнітивні** (знанневі оператори **імпресивної** природи); 2) **герменевтичні** (оператори розуміння, оператори **рефлексивного** типу, причому, **рефлексія** розглядається в широкому значенні: і як оцінювання себе самого, своїх внутрішніх переживань тощо, і як оцінювання, осмислення, усвідомлення, розуміння різних знань); 3) **ноетичні** (оператори **мисленнево-пізнавальні**, оператори явно вираженої **експресивної** природи, тобто експресивної спрямованості як на зовнішнє, так і внутрішнє, в глибину особистісної ноосфери; це оператори смисло-творчої, творчо-пізнавальної активності людини; в ідеалі це оператори **креативні**, за допомогою яких самоактуалізується творчо-вольова особистість людини).

Операційну теорію інтелекту (мислення, пізнання, розуміння) започаткував Ж. Піаже. Поєднуючи логіку і психологію, Піаже наголошував на тому, що **логіка** є дзеркалом мислення, а не навпаки. Досліджуючи ідеї щодо структури **операцій** та їх угруповань, Ж. Піаже широко користується терміном інтеріоризація. Щоб зрозуміти реальне функціонування інтелекту, Ж. Піаже здійснює аналіз пізнання-розуміння-знання з позицій логіки дій, сподіваючись, що при цьому більш повно з'ясується роль такої інтеріоризації дії як операція. Операції виступають у формі інтеріоризованих дій. “Основну властивість логічного мислення Піаже бачив у тому, що воно **операційне**, тобто продовжує дію, інтеріоризуючи її. Класу передує **класифікація**. У цьому полягає основне. Саме операції класифікації породжують окремі класи. Піаже чітко витримує ідею – “від дії до думки” [201, с. 277].

Тут мова йде про один із напрямів у творчості Ж. Піаже, метою якого було створення **логічної** концепції, спеціально пристосованої для психологічного аналізу розвитку **інтелекту** дитини. Зрозуміло, що для реалізації такого великого плану Ж. Піаже міг скористатися однією з існуючих в ті роки (1929-1939) логічних теорій: “потрібно було побудувати логіку інтелекту, а це можливо було зробити тільки в результаті спеціального логічного дослідження. Здійснюючи це дослідження, Ж. Піаже-психолог виступив як глибокий і тонкий логік” [111, с. 22].

При аналізі інтелекту Ж. Піаже поєднує психологічні і логічні плани дослідження. І головним завданням для нього було з'ясувати чи існує відповідність між логічними і **операційними** структурами, які складають предмет психологічного вивчення. Ці питання виявилися надто складними, зокрема, через те, що мислення дорослої людини неможливо формалізувати; але, тим не менше, “логіка в системі Ж. Піаже виконує функцію формального опису станів, які проходить суб'єкт” [111, с. 38]. І як справедливо зазначають дослідники творчості Піаже, “фактично Піаже не будує **логічної** теорії інтелекту”. В його концепції логічне виступає не у вигляді власне логічних форм, а у вигляді особливого “поля логічних структур”, які структурують психологічну реальність” [111, с. 39]. І хоча для Піаже дуже важливою була динаміка психічних структур, логічні структури виявилися в нього **нединамічними**, будучи всього лише **статичними** характеристиками **станів** інтелекту.

Термін “статична характеристика стану інтелекта” вимагає певного

---

з'ясування. Як було зазначено у *ноології* [168, с. 144-145], гуссерліанська феноменологія людської свідомості показала її динамічність, її векторну (тензорну) природу, хоча більшість філософських напрямів розуміли природу людської свідомості *статично*. Але феноменологія і ноологія наголошують на тому, що *духовний досвід* змінює функції і межі свідомості та інтелекту, вносить несвідоме, ірраціональне, містичне, таємниче у свідомість, виробляючи її нові обрії і можливості. Наша свідомість, наш інтелект є потенційними, актуальними і динамічними за своєю природою. Експлікована автором категоріальна структура “стан-подія-становлення” [158; 163] показує, що “стан” є *статичною* сутністю, а “подія” – це, насамперед, зміна стану; події виражають динамічний аспект реальності. Відповідні категоріальні структури описують фазову станово-подійну динаміку ноосфери людини. Сучасна *епістемічна логіка* оперує поняттям “інтенційний стан”.

Для нас важливим є належний опис *інтенційних станів* свідомості, інтелекту, а радше всього інтенційного стану духа людини. “Дж. Серль, досліджуючи проблеми філософії мови, застосував феноменологічне поняття “інтенційний стан” для визначення смислу виразів не тільки з дієсловами “знає” і “бачить”, але й “бажає”, “хоче”, “надіється” та ін.” [81, с. 134]. Важливо наголосити, що окрім інтенційних станів *знання* (“Х знає, що А”, “Х бачить, що В” тощо), є інтенційні стани “хотіння”, “зацікавленості”, а також *незнання*. “Саме як інтенційний стан потрібно розглядати стан незнання (“Х не знає, що А”, “Х хоче знати А”). Сумнів Декарта – складний інтенційний стан, який є змістом іншого стану, безсумнівності” [81, с. 134]. Отже, інтенційний стан описує певну *смислову* ситуацію “знання-незнання”, “хотіння-нехотіння” та ін.

Наша природна мова, зазначає А. Т. Ішмуратов, “якнайкраще пристосована для опису інтенційних станів (“я знаю, що мій друг сумнівається в тому, що я не сумніваюсь в його відданості”). Тут йдеться про особливу внутрішню ментальну раельність, про досить складну структуру інтенційного стану” [81, с. 135].

Запропонована Ж. Піаже *операційна* теорія інтелекту людини отримує своє належне з'ясування і можливість подальшого розвитку при з'яванні *станово-подійної* динаміки ноосфери людини. “Піаже встановлює чотири етапи в процесі побудови операцій: 1) символічне і допоняттєве мислення (1,5 - 4 роки); 2) інтуїтивне (наочне) мислення

(4 – 8 років); 3) операційні угруповання мислення, що відносяться до об'єктів, якими можна маніпулювати або схопити інтуїтивно (7 – 12 років); 4) формальне мислення юнацького віку. Тут угруповання мислення характеризують зрілий рефлексивний інтелект” [201, с. 282-283]. Важливим є відкриття Ж. Піаже “допоняттєвого і символічного мислення” дітей у ранньому віці. На цьому етапі розвивально-пізнавальна активність дитячої ноосфери описується експлікованою в контексті **ноології** тріадою “перцепція-дистинкція-ідентифікація” [168, с. 134-136].

**Перцепція** – чуттєве сприйняття, відображення речей у свідомості через органи чуттів. У філософії Лейбніца розглядається як нижча (підсвідома) форма духовності людини. **Перцепція** взаданичує пізнавальну активність людини. Наші невиразні відчуття, за Лейбніцем, суть результати різноманітних сприймань (перцепцій) воістину безмежного. Це майже так само, наголошує Лейбніц, як від маси відлуння незліченних хвиль утворюється невиразний гул, який чують ті, що підходять до морського берега. І душа усвідомлює ці відлуння лише невиразним чином. Але відчуття – це така перцепція (сприйняття), яка вмщає в собі дещо вже виразне і поєднане з увагою і пам'яттю. Пізнання на цьому рівні немислиме без **дистинкції** – розрізнення, в процесі якого фіксується різниця між предметами і явищами дійсності чи між елементами свідомості. **Дистинкція** виступає засадою, яка вже передбачає перцепцію, первісне сприйняття, що передує **дистинкції**. І, врешті-решт, третій член окресленої тріади: **ідентифікація** – уподібнення, встановлення тотожності об'єктів на підставі тих чи інших ознак.

Окрім щойно описаної тріади “перцепція-дистинкція-ідентифікація” треба визначити ще одну тріаду під назвою “**потенція-інтенція-актенція**”, яка була експлікована у [168, с. 74-84]. Обидві ці тріади дозволяють евристично охарактеризувати **операційну теорію інтелекту** Ж. Піаже в контексті **педагогічної герменевтики**. **Інтенція** – ноологічна характеристика творчо-вольового духа людини – означає намір, ціль, спрямованість свідомості і мислення людини на якийсь предмет чи явище. Це спрямування також і волі, почасти, і почуттів. **Актенція** – це діяльність людського духа щодо визначення смислів та їх творення, тобто це вираження смисло-творчої активності духа. **Потенція** виражає **імпресивні** можливості і здатності людини. Вона, за Е. Гуссерлем,

---

виражає можливості і здатності світосприйняття і суб'єктивного самоусвідомлення, які формуються в **ранньому дитинстві** і становлять задану нам напередвизначеність будь-якого суцього. Потенції духа людського з одного боку є заданими людині, вродженими, а з іншого – формуються в ранньому дитинстві в процесі її **розумового** розвитку. Ці **потенції** притаманні людині як богоподібній істоті і приховані в глибинах підсвідомості і надсвідомості людини, тобто в глибинах тієї самої ноосфери людини, до якої належать і всі інші її здатності.

У контексті тріадної активності “потенція-інтенція-актенція” досліджував “думку і дію” людини Стюарт Гемпшир, стверджуючи, що існуючі інтенції людини, її впевненість у конкретній ситуації та оточенні, становлять наявний **стан її свідомості**. Інтенції людини виникають з її **віри** в конкретну ситуацію та оточення. Відповідно, інтенції людини мають змінюватися так, як змінюються ці останні – ситуації та оточення. Людина уважна до певних рис ситуації, і це формує впевненість у відповідних її інтересах та інтенціях. “**Намір (інтенція)** людини зробити щось – це обгрунтована віра, впевненість у майбутній дії, яка освітлює певну частину майбутнього подібно до променя, оточеного темрявою” [201, с. 295]. Тут маємо чітке з'ясування ноосферного випромінювання інтенцій людського духа. Загалом **активні інтенції людини**, а отже, свідомість загалом, звернені вперед до зовнішнього світу. І як яскраво писав С. Гемпшир, “моя інтенція подібно до смолоскипа, що поширює своє світло вперед, освітлює об'єкти, що чинять взаємний опір в їхньому русі. Я вирізняю та виокремлюю з хаосу дійсності все те, що протидіє і потребує маніпулювання” [201, с. 295]. При цьому здійснюється також й **ідентифікація** об'єктів як речей (предметів) певного роду з властивим їм способом опору та маневреності відносно звичних інтенцій людини [201, с. 295].

Вище було окреслено поняття “інтенційний стан духа людини” – це той самий стан, який визначають як інтенційний стан інтелекту або інтенційний стан свідомості. Це одне з основоположних понять **епістемічної логіки**. Категорія “інтенційний стан духа людини” співвідноситься з іншими ноологічними, психологічними та логічними поняттями і категоріями. Дійсно, мати **інтенцію**, мати намір зробити щось у майбутньому – значить мати **надію і віру** в те, що людина дійсно буде прагнути зробити. Мати намір щось звершити (в якості результату

власної активності) потребує **здатності повірити** в те, що це може і повинно статися. Ідентифікація своїх власних **інтенційних станів** або їх розрізнення вимагає певного розвитку і володіння своєю рідною мовою. “**Вираження інтенції в слові** може мати низку суперечливих, на перший погляд, ознак: часто поза словами, використаними для формулювання наміру, залишається щось **невиявлене**, оскільки об’єктивно розмовна мова може не містити аналогів тих відтінків та змістових одиниць наміру, які людина реально переживає” [201, с. 296]. Думати, робити висновки, реалізовувати смисло-творчу активність, тобто тріадну активність виявлення потенції-інтенції-актенції – все це важливі творчо-вольові, творчо-пізнавальні ноосферні дії, а радше події, оскільки подія – це зміна **інтенційного стану**, без якої є немислимим будь-який пізнавальний процес.

Важливо підкреслити, що наші **ноосферні** творчо-вольові, смисло-творчі, пізнавальні процеси є **самоспрямовувальними** – як тоді, коли наш **розум і воля** зайняті як дедукціями, так і в наслідуванні зовнішній аргументації. У контексті педагогічної герменевтики набувають особливої ваги логіко-психологічні висновки С. Гемпшира про взаємозв’язок ноосферної “думки і дії”, “думки і волі” та ін. “Якщо я користуюся активними словами волі і говорю, спрямовуючи мої думки до певної теми, або концентрую мою увагу на ній, я все ще протиставляю ці акти волі, які починають процес, самому процесу. Думка починається і розгортається своїм власним шляхом, керується своїми загальними правилами, якщо попередній вольовий акт був здійснений. Жодний процес думки, мислення не може бути перерваний актами волі; він довільно спрямовується увагою й утримує свій статус як процес, що триває” [201, с. 296].

Тріадна ноосферна активність “**перцепції-дистинкції-ідентифікації**” та “**потенції-інтенції-актенції**” є надзвичайно важливою для розкриття динаміки мислення і свідомості людини. Феноменологічне гасло “бути свідомим – це мати активні інтенції” знаходить своє адекватне обґрунтування в ноології і психології розумового виховання і розумового розвитку людини. У контексті цієї **інтенційної** проблематики знаходить своє адекватне з’ясування психологічна і психолого-педагогічна категорія “**увага**”.

Образно виражаючись, **увагою** називають **спрямованість** свідомості

---

на певний предмет або явище. Бути уважним – це означає бути в певному *інтенційному стані*. “Це такий стан і рівень нервової активності в мозковій корі, який готує, а потім підтримує узгоджену працю організму в сфері пізнавальної орієнтації та цілеспрямованої діяльності в оточуючому світі. Увага в процесі мислення створює умови, необхідні для керування нашими думками та вчинками” [193, с. 120-121]. Увага не є процесом, на зразок сприймання, мислення, пригадування тощо. Увага виражає той чи інший інтенційний стан творчо-вольової і смислотворчої ноосфери людини. Психологи виділяють такі характеристики уваги як *діапазон, інтенсивність, тривалість, подільність, лабільність*. “Людина не може зразу охопити всі предмети чи явища, що її цікавлять. Кількість предметів, на яких можна одночасно зосередитися, визначає *діапазон* нашої уваги. Так, дитина дошкільного віку, спостерігаючи оточуюче середовище, може зосередити свою увагу на двох-трьох предметах, а доросла людина – на п’яти-шести одночасно” [193, с. 121].

Замість невдалого терміну “діапазон” введемо термін “*валентність уваги*”. Це означає, що увага може бути одно-, дво-, три- і полі-валентною. Крім того, *увага* як *виявлення інтенційного* стану ноосфери людини є *міровизначенням “зацікавленості”* і “*наміру*” (хотіння, бажання). А це своєю чергою означає, що *увага* не є *векторною* якістю, а *тензорною*. І цілком правомірно можна говорити про *тензорну інтенсивність* (напруженість, концентрацію, зосередженість) уваги. Із полівалентності уваги випливають такі її ознаки як подільність і лабільність. *Подільність* уваги – це спроможність одночасно стежити за кількома предметами або ж паралельно виконувати декілька різних справ. *Лабільність* уваги виражає швидкість переключення уваги з одного предмету на інший і спроможність людини швидко зосередитися на новому явищі чи предметі. “Здатність до більшої чи меншої лабільності уваги пов’язана зі ступенем *зацікавленості* певним предметом, попереднім досвідом або втомою” [193, с. 122].

“Попередній досвід” формує *намір* (інтенційність) уваги. Врешті-решт, розрізняють *вольовий* аспект уваги, говорячи про *мимовільну* (реактивну) увагу і *довільну* (когнітивну) увагу. Мимовільна увага пов’язана з нашою *зацікавленістю* предметом чи явищем, яка мотивується попередніми переживаннями та попереднім досвідом. Тому, все те, що пов’язано з нашим досвідом і переживанням, значно легше привер-



тає нашу увагу, ніж речі, які нас не цікавлять. “Довільну увагу ми збудуємо власною волею, зосереджуючись на предметі чи завданні, на які спрямовує нас наша свідомість, і підтримуємо так довго, як це потрібно, щоб вивчити даний предмет або виконати завдання. Отже, це акт свідомого зосередження на якомусь предметі. Без такого вміння спрямовувати і утримувати впродовж тривалого часу увагу на одному завданні була б неможлива будь-яка впорядкована діяльність чи систематичне навчання” [193, с. 122-123].

**Розумовий розвиток** дитини, учнів і студентів немислимий без належного володіння своїми інтенційними станами. “Увага, уважність, – писав В. О. Сухомлинський, – залежать не від якихось спеціальних прийомів, а, насамперед, від характеру **розумової** праці учнів. Цілеспрямованість, зосередженість думки – ось головне джерело уважності. Треба добиватися єдності **мислительних і вольових** зусиль” [227, с. 608]. **Інтерес-увага-намір** об’єднують розумові та вольові якості ноосфери людини. Без цієї тріадної активності неможливе становлення особистості людини. “Здатність розподіляти увагу в процесі мислення на об’єкти навколишнього світу і на самого себе є, на мій погляд, – зазначав В. О. Сухомлинський, – важливою складовою частиною того, що в психології називають самоутвердженням підлітка. Ця риса духовного розвитку підлітка – самооцінка, самовираження, самоспостереження, самовиховання – є разом з тим причиною ряду суперечливих явищ, які завдають багато тривог батькам і вчителям” [226, с. 342]. У своїх “Ста порадах учителів” В.О. Сухомлинський дав відповідь на питання “Як добитися, щоб учні були уважнішими?": “Керування увагою – одна з найтонших і ще дуже мало досліджених сфер педагогічної праці. Щоб керувати **увагою**, треба глибоко знати психіку дитини, її вікові особливості. Багато років роботи в школі переконали мене в тому, що оволодіти **увагою** можна, лише створивши, утвердивши, зберігши її певний **внутрішній стан** – емоційне піднесення, інтелектуальне натхнення, пов’язане з почуттям панування над істиною, з переживанням розумової гордості. Цей стан треба створювати всією системою розумового виховання...Оволодіння увагою – це дуже тонкий, філігранний вплив педагога на мислення дитини... Мимовільна увага має поєднуватися з довільною. Це поєднання з’являється тоді, коли учень слухаючи, думає, що можливе лише за умови, коли в свідомості вже є “приманка для мис-

---

лення” – учневі вже дещо відомо про той предмет, який розглядається на уроці... Увага, підготовлена читанням, – одна з найголовніших умов полегшення розумової праці. Там, де на уроках мимовільна увага учнів поєднується з довільною, немає виснаження, втоми” [225, с. 502-503].

Досліджуючи складну проблематику *уваги* в своїй “Педагогічній антропології”, К. Д. Ушинський дав, по суті, *ноологічне* визначення уваги: “Нам здається, що найсправедливіше від усіх думають ті, хто визначає увагу як *здатність свідомості зосереджуватися*. Ми гадаємо, однак, що це визначення слід розширити і визначити увагу *здатністю не самої тільки свідомості, а всієї душі* зосереджуватися в тій чи іншій сфері своєї діяльності, тобто в сфері свідомості, або в сфері волі, або в сфері внутрішнього почуття” [237, с. 219].

У контексті *педагогічної герменевтики* для нас важливим є також висновок К. Д. Ушинського: “Влада наша над увагою відіграє велику роль і в нашому *розумовому розвитку*, і в нашому практичному житті” [237, с. 215]. Психолого-педагогічний висновок К. Д. Ушинського про значення уваги винятково актуальний і в наші дні: “Увесь розвиток людини *розумовий і моральний* виявляється в напрямі її уваги. Збудіть у людині щирий інтерес до всього корисного, вищого і морального – і ви можете бути спокійними, що вона збереже завжди людську гідність. У цьому й повинна полягати мета виховання й навчання” [236, с. 251].

Трактуючи *педагогічну герменевтику* як психолого-ноологічну теорію *розумового виховання і розумового розвитку* молоді, можна переконатися в її фундаментальності та органічній взаємозв’язності з іншими ФПТ. Розумовий розвиток, розумове виховання дитини, учня, студента взаднічується *атрибутивними* здатностями людини як триєдиної істоти – тіла-душі-духа. Розумовий розвиток здійснюється в системі безперервного спілкування дитини з батьками, вихователями, вчителями і т. ін. І, зрештою, ми говоримо про розумовий розвиток *особистості* людини – особливого *ноологічного* виміру особи. Розумовий розвиток органічно поєднується з моральним (етичним) та естетичним, з почуттєво-емоційним життям і розвитком дитини. Умовно можна виокремити почуттєво-емоційну і раціонально-пізнавальну сферу людини. Пізнавальна активність, без якої немислимий розвиток дитини, супроводжується широкою гамою почуттєвих переживань, тобто активізацією інтелектуальних, моральних, естетичних, соціальних,

релігійних та інших почуттів. Пережиті емоції і почуття залишають свій відбиток і на наших інтелектуальних здібностях. Перебуваючи в сильному емоційному *стані*, наприклад, при переживанні великої радості чи великого горя (суму), людині важко правильно оцінювати як свої реакції та дії, так і те, що відбувається довкола неї.

Спостерігаючи за емоційними реакціями дитини, яка щойно прийшла у світ, можна переконатися, що вони надзвичайно інтенсивні. Психологи стверджують, що емоційна збудливість новонародженого в сотню разів сильніша, ніж у старої людини. Ця емоційність не диференційована, хаотична, виливається в бурхливих вибухах. Лише контакт з іншими людьми, особливо з матір'ю, приносить дитині все більше елементів упорядкованості [193, с. 94]. Коли дитина з віком починає все краще опановувати свій внутрішній світ, у неї з'являються нові джерела і можливості емоційних переживань. Дитя, яке спершу переживає свої емоції невербально, відразу ж даючи їм вихід у відповідних діях, починає навчатися висловлювати почуття за допомогою жестів і мови, наслідуючи дорослих. Щораз більшої емоційної цінності набирають *уявлення*. Водночас із розвитком *образного* сприйняття світу, до якого дитина починає все частіше звертатися і привчатися, започатковується й інтеріоризація емоцій [193, с. 94]. У віці 1,5 – 4 роки в дитини розвивається, за Ж. Піаже, *символічне й допоняттєве* мислення, яке взаєдичується *уявою*. Наступною стадією є розвиток *інтуїтивного мислення*. “У розкритті природи цієї форми мислення Піаже користується терміном “*дологічний*”... Піаже розглядає *нижні рівні інтуїції*, але наголошує на *інтуїції* в цілому, не виявляючи при цьому свого ставлення до інших її теорій” [201, с. 283]. Ця стадія мислення (і розуміння) охоплює вік дітей від 4 до 7-8 років. За цією стадією йде становлення і *розвиток операційного мислення*. Для юнацького віку стає характерним розвиток *формальних операцій*, формального мислення і конституювання ієрархії *інтелектуальних операцій*.

Дитина починає сприймати навколишній світ і водночас намагається усвідомлювати і *розуміти* ті чи інші явища. “Усвідомленим є об'єкт уваги, але чимало об'єктів залишається поза нею. Тому акт уваги може бути мимовільним, коли об'єкти усвідомлюються самі по собі, і довільним, коли предмети усвідомлюються цілеспрямовано” [65, с. 24].

Інтелектуальний розвиток дитини взаєдичується тріадною актив-

---

ністю *уяви-інтуїції-розуму*. Ця активність проявляється на рівні підсвідомості-свідомості-надсвідомості. “Люди давно навчилися використовувати своє підсвідоме мислення: відкладаючи якусь роботу, щоб дати думкам “дозріти”, людина розраховує на працю своєї підсвідомості” [65, с. 24]. Підсвідомість-свідомість-надсвідомість досліджується в наш час у структурі феноменів навчальної діяльності. Так, М. В. Гриньова зазначає: “Надзвичайно велика роль *підсвідомо-інтуїтивних* процесів у формуванні мови дитини. 5-6-річні діти вміють будувати речення, вибирати потрібні форми дієслів, узгоджують частини мови, відчують і вживають суфікси, які відображають змістові відтінки слів. Отже, дитина вже виділила загальні закони зміни слова, правила морфології, причому, ця титанічна праця виконана *підсвідомо*” [65, с. 24].

Отже, мова тут йде про *розуміння* без *знання*. І дійсно, як стверджують сучасні психологи: “розуміння не слід ототожнювати зі знанням (тобто здатністю людини засвоїти і відтворити суму тих чи інших даних, у правильності яких вона не сумнівається), оскільки можливе знання без розуміння і розуміння без знання (“безпосереднє бачення”)” [192, с. 284]. Розумовий розвиток дитини не обмежується *інтуїтивним* мисленням, і дитина, молода людини (і взагалі кожна людина) не може обминути тернистий шлях до досягнення *розумом* численних істин буття і, зокрема, глибоких наукових істин. А тому, навчально-виховний процес супроводжується тріадною активністю *уяви-інтуїції-розуму*. Інтуїтивне мислення певною мірою переходить у формально-логічне, операційне мислення, у творчо-пізнавальний дискурс. Але вершиною *майстерності* професіоналів залишається їх здатність до інсайту, до прийняття інтуїтивних рішень тощо.

Проблематика *педагогічної герменевтики* включає важливі *дидактичні* питання розуміння учнями і *студентами* навчального матеріалу, розуміння і засвоєння знань, які подаються на уроках чи лекціях і в численних *текстах*. Отже, автентичною проблематикою ПГ є з’ясування структури навчального тексту учнями і студентами, а також умов і можливостей його адекватного *розуміння*. Ці питання були досліджені у свій час на рівні докторської дисертації з психології Л. П. Доблаєвим [68]. Розглянувши різні психологічні з’ясування феномену *розуміння*, Л. П. Доблаєв подає своє визначення (у відповідності із вказаним завданням свого дослідження). Це визначення доцільно передати мо-

вою оригіналу: “Понимание – в узком значении – это компонент мышления, состоящий в выявлении и разрешении скрытых (невыраженных) вопросов в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приемов» [68, с. 82]. Це визначення, хоча і вузьке, але **герменевтично** коректне, оскільки воно відображає герменевтичну ситуацію, що виражається категоріальною структурою – тріадою «питання-розуміння-відповідь», а також частково зачіпає ситуацію, що описується герменевтичною тріадою «пізнання-розуміння-знання».

Видатний фундатор сучасної філософської герменевтики Г. Гадамер чітко з'ясував ситуацію «питання-розуміння-відповідь» і показав, що в герменевтиці першість є не за судженням, а за питанням. «Однак, первинність запитання щодо відповіді означає й те, що висловлювання за самою своєю природою є відповіддю. Немає висловлювання, яке не було б певного роду відповіддю. Тому критерієм розуміння висловлювання має бути розуміння питання, на яке воно відповідає» [51, с. 78-79]. Зрештою, це є цілком очевидним, бо кожному добре відомо з його життєвого досвіду: коли хтось висловлює твердження, якого я не розумію, я намагаюсь з'ясувати, яким чином він до нього дійшов, яке питання поставив перед собою, що на нього й повинна даватися відповідь. Звичайно, зазначає Г. Гадамер, не завжди легко знайти саме те питання, на яке дійсно відповідає це висловлювання. І передусім тому, що запитання теж не є чимось первинним, вихідним, на що ми можемо довільно посылатися. Тому що кожне запитання саме є відповіддю. Це і є та діалектика, в якій ми заплутуємось. Кожне запитання є вмотивованим [51, с. 79]. У герменевтичному контексті природа висловлювання розширюється. Висловлювання завжди є відповіддю і завжди відсилає нас до запитання. «І навіть більше, – наголошує Г. Гадамер, – і питання, і відповідь як висловлювання виконують герменевтичні функції» [51, с. 80].

Цитована вище праця Л. П. Добраєва висвітлює автентичні питання **педагогічної герменевтики** і є, по суті, одним з її розділів. Як зазначав В. В. Давидов у передмові до праці «автор схильний розглядати самостійну постановку питань учнями і знаходження відповіді на них головним засобом найкращого розуміння тексту» [68, с. 3]. Це означає, що тут ефективно проявляється тріадна активність «питання-розуміння-відповіді» як **герменевтичний** засіб оволодіння учнем навчальним

---

текстовим матеріалом. Л. П. Добраєв експериментально дослідив також взаємозв'язок “пізнання-розуміння-знання” в плані порівняння змісту тексту, що вивчається з раніше засвоєним матеріалом. Але, як зазначає Л. П. Добраєв, з того факту, що розуміння ґрунтується на досвіді читача, аж ніяк не впливає, що воно обмежується актуалізацією раніше вироблених асоціацій і застосуванням тих знань, що вже засвоєні. “Розуміння ж як мисленнєвий процес завжди пов'язане з вирішенням певної проблемної ситуації, передбачає виконання специфічних засобів, які надають розумінню особливих, опосередкованих властивостей” [68, с. 168]. З'ясування ролі **знань** для найкращого **розуміння** тексту та тих умов, які сприяють **актуалізації** знань – все це важливі проблеми психології читання і розуміння тексту. Отже, як зазначає Л. П. Добраєв, “для успішного розуміння тексту нерідко необхідно буває не лише мати знання, але й уміти їх застосовувати в нових умовах, виконати певні додаткові операції, щоб прийти до нового знання” [68, с. 168]. І все таки, “дослідження показало, що основним засобом самостійної роботи в осмисленні і розумінні тексту є постановка читачем перед собою прихованих питань, що стосуються тих чи інших текстових ситуацій і знаходження **відповіді** на них” [68, с. 170].

Більш складним є герменевтичний аналіз тріади “пізнання-розуміння-знання”. Тут ми зустрічаємося з герменевтично-дидактичною проблематикою трансляції і презентації тих чи інших фрагментів знання та можливостей його засвоєння, осмислення, розуміння і, відповідно, запам'ятовування. Важливим герменевтичним поняттям виступає тут “**фрейм**”. Це поняття має таке визначення: “мінімальний опис якого-небудь явища, факта чи об'єкта, причому цей опис має такі властивості, завдяки яким усунення з нього будь-якої складової призводить до того, що дане явище, факт чи об'єкт перестають правильно впізнаватися (класифікуватися)” [192, с. 432]. Творцем теорії фреймів є американський учений в галузі штучного інтелекту М. Мінський. На його думку, процеси людського мислення і розуміння базуються на численних **структурах** – даних, що зберігаються в пам'яті людей – **фреймах**, за допомогою яких людина усвідомлює наочні образи (фрейми візуального сприйняття); розуміє слова (семантичні фрейми); міркування і дії (фрейми-сценарії); розповіді (фрейми-оповідання). Фрейм – це ідеальний образ реального предмету чи явища, зручне спрощення дійсності.

Фрейми можна представити у вигляді сітки, що складається із вузлів і зв'язків між ними [192, с. 432].

Англійське слово **фрейм** може бути перекладено як рамка, внутрішній скелет тощо. В загальному, фрейм – це те, на чому тримається більш складна конструкція. “У трактуванні М. Мінського фрейм і визначався як той мінімальний опис, який ще зберігає сутність явища, що описується, причому опис такий, що будь-яке його подальше скорочення призводить до втрати його сутності” [191, с. 165].

Численні моделі науки і практики не складаються з розрізнених фактів і описів, зібраних у механічну сукупність. Всі ці дані (знання, ідеї, принципи тощо) пов'язані між собою в якісно визначених **структурах**. Структуру слід розглядати як міровизначення **цілого і частини**, що охоплюється експлікованою нами тріадою “ціле-структура-частина”. Важливо зазначити, що у фреймових описаннях **структурування** здійснюється за рахунок того, що одні фрейми входять як елементи в інші фрейми. Але ці **фреймові структури** створюються і працюють за логікою реальних ситуацій науки і практики. Причому тут реалізуються логічні і логіко-психологічні закономірності, які відкриті в контексті сучасних нетрадиційних **логік** [81].

Отже, **дидактична проблематика** розуміння текстів або більш загальна проблематика виховання-освіти-навчання в її **когнітивній і герменевтичній** сутності-явищі-формі адекватно розкривається в **дидактичних** процедурах **фреймового структурування** навчального матеріалу.

Фреймове структурування навчального матеріалу цікавить нас зараз в його герменевтичному аспекті, бо саме в цьому аспекті стає можливим розуміння і осмислення людиною явищ і процесів, що вивчаються. На герменевтично-дидактичні можливості фреймового структурування навчального матеріалу вже звертали увагу педагоги. “Створення теорії фреймів, – зазначає І. Марєв, – має певне психолого-дидактичне значення і спрямоване на подолання біхевіористського і формально-логічного напрямів в теорії навчання. Іншими словами, долається індиферентне відношення до внутрішньої обробки інформації в процесі навчання” [122, с. 104].

Як вже зазначалося, предметом педагогічної герменевтики є розумове виховання і розумовий (інтелектуальний) розвиток дітей, учнів,

---

студентів. Цікаво, що латинське слово “intellectus” буквально означає “розуміння”, “усвідомлення”, підкреслює І. Марєв [122, с. 145]. Етимологічне трактування терміну “інтелект” віддзеркалює значною мірою і його сьогодняшній смисл. Здатність розуміти, глибоко проникнути в природу явищ, що вивчаються і в закономірності їх здійснення – це найяскравіша характеристика інтелекта. Ефективне розумове виховання в епоху експоненціального збільшення науково-технічної інформації вимагає більш глибокого проникнення в сутність процесів пізнання-розуміння-знання, розуміння-уміння-мислення тощо.

Сучасна філософсько-педагогічна думка починає осягати проблематику педагогічної герменевтики. Проголошуються імперативи: “Освіта повинна вчити розуміти” [221, с. 37]. “Герменевтично орієнтований тип освіти має в собі елемент саморегуляції, саморегенерації, скорельований з *духовною природою людини*... Головне, що повинні зробити педагоги – це підготувати учнів до сприйняття *іншості*, спрямовувати їх на переживання і співпереживання. Розуміюча освіта відкриває світ людині” [221, с. 37]. Розуміюча освіта взадничується процедурами творчо-пізнавального розуміння. Розуміння, на відміну від пояснення, є ноологічно цілісним явищем. Душевно-духовне споріднення однієї людини з іншою веде до *розуміння і взаєморозуміння*, які досягаються в тріадній активності *зустрічі-одкровенні-спілкуванні*. В цій активності реалізується, передусім, *духовне розуміння*. Глибина такого духовного розуміння дозволяє з’ясувати, наскільки людина може прийняти чужий сум і чужу радість, наскільки глибоко може вона співчувати і співпереживати.

Особливим в контексті ПГ є питання *саморозуміння*, яке здійснюється в тріадній активності імпресивного Я, рефлексивного Я і експресивного Я. Це означає, що через *розуміння* відбувається само- і світо-освоєння. Отже, найважливішим фактором виховання-освіти-навчання стає тріадна активність *пізнання-розуміння-знання*. Імператив *розуміючої освіти* стає головною ідеєю педагогічної герменевтики. Іншими словами, як зазначає І. І. Сулима, “розуміюча освіта як філософсько-педагогічна ідея герменевтики – це освіта, що формує історичну свідомість, яка є, передусім, наверненням до життя, до традицій народу як до живого процесу” [221, с. 39].

Як загальна, так і педагогічна герменевтика враховує величезне зна-

---



чення *мови*. ПГ, визнаючи радикально-стратегічну роль живої рідної мови, робить її фундаментом всього виховання-освіти-навчання. Через комунікативні функції, через мовлення і мовленнєву культуру, через діалогічне і полілогічне спілкування людина знаходить своє місце у світі. А тому, в навчально-виховному процесі слід чітко розрізняти *когнітивну, герменевтичну* та *епістемологічну* складові (у відповідності з триадою знання-розуміння-пізнання). Це означає, що молодь, котра навчається, повинна розрізняти ці складові. Іншими словами цю думку виражає І. І. Сулима: “Молодь, що навчається, повинна чітко з’ясовувати питання гносеології, герменевтики і філософські аспекти своєї діяльності” [221, с. 41].

Розгорнута у цьому розділі *педагогічна герменевтика* реалізує на принциповій основі один із імперативів сучасної філософії освіти, який чітко виразив І. І. Сулима: “Філософська герменевтика має бути покладена в основу філософії освіти, оскільки вона в змозі виконати два її головні завдання, а саме: вона може бути світоглядною і методологічною основою *педагогічного* процесу” [221, с. 42].

Педагогічна геоменвтика з’ясовує *дидактичні* співвідношення в триадній активності питання-розуміння-відповідь. ПГ визначає пізнання-розуміння-знання в їх широкому загальноосвітньому і професійному виявленні. Визначає характер і спрямування навчально-виховного процесу. Будучи фундаментальною педагогічною теорією в своїй основі, ПГ має широке загально-педагогічне значення. ПГ збагачує категоріальний апарат *педагогіки* як великої науки і великого мистецтва. Новий герменевтично-педагогічний підхід веде до наповнення *новим* смислом категоріально-понятійний апарат педагогіки й орієнтує на нові дидактичні форми і методи навчання. Врешті-решт нам імпонує зміст принципово важливого висновку: “Герменевтика стверджує онтологічний статус освіти, що з врахуванням її гуманістичної сутності дозволяє говорити про новий напрям у науці – педагогічної герменевтики” [221, с. 43].

---

## Розділ 9. Педагогічна аксіологія

### § 9.1. Науково-педагогічна проблематика виховання морально-духовних цінностей та виховного ідеалу

Як зазначає І. Д. Бех, «сучасні методичні вимоги до навчально-виховного процесу орієнтують педагога на автономну-роздільну тактику виховання морально-духовних цінностей» [17, с. 123]. Виховання *морально-духовних цінностей* – це автентичний предмет сучасної *ноологічної педагогічної аксіології*, у контексті якої уможливорюється адекватне з'ясування проблематики виховного ідеалу і, зокрема, українського національного виховного ідеалу, який окреслив ще в першій половині ХХ століття видатний учений-педагог Григорій Ващенко (1878–1976) [40].

Виховний ідеал включає широкий обсяг духовно-моральних цінностей, які слід формувати в учнівській і студентській молоді. Цим питанням присвячена стаття О. А. Дубасенюк з аналізом відповідних наукових праць [69].

Проблематика морально-духовного виховання особистості та її ціннісно-сміслового ідеалу детально проаналізована у навчальному посібнику І. Д. Беха [16]. Своєю чергою, О. Б. Будник, з'ясовуючи сутності *виховного ідеалу* та його формування в історії української етнопедagogічної думки, нагадує, що Г. Ващенко небезпідставно застерігав від надмірного захоплення другорядними українськими традиціями та звичаями [27, с. 7].

Як зазначає О. Г. Кучерявий, питання духовно-морального розвитку особистості учня чи майбутнього фахівця та змісту відповідного виховного ідеалу, упровадження християнських моральних цінностей у навчальні заклади досліджували багато вчених. «Проте чітке з'ясування самої структури і змісту виховання на оптимальному методологічному підґрунті – необхідна умова всебічного розкриття домінантної ролі його духовно-моральної складової. Втім, саме цей аспект розвитку педагогічної теорії не є предметом пильної уваги. У незначній сукупності спроб українських науковців розв'язати це фундаментальне завдання достатньо значущим треба вважати концептуальне бачення системи

виховного процесу (його структури та змісту) О. І. Вишневським, яке базується на християнських і національних цінностях та передбачає свободу особистості і демократизм... Однак фундаменту цієї авторської концепції структури і змісту виховання не вистачає методологічної повноти» [106].

Повністю погоджуючись з науково-методологічними положеннями О. Г. Кучерявого щодо необхідності **«методологічної повноти»** у питаннях з'ясування духовно-моральних домінант структури і змісту національного виховання за методологією аксіологічного, цілісного та особистісно орієнтованого підходів, слід зазначити, що реалізація згаданої вище методологічної повноти можлива лише у контексті низки фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), зокрема таких як **педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна аксіологія** та ін., проблематика категоріально-структурного синтезу яких розглядається в статтях автора, зокрема в [140; 147; 177].

Ноологічні (духовно-християнські) мотиви сучасного українського виховання стверджуються значною кількістю вітчизняних вчених-педагогів (див., зокрема [36; 42; 43 71; 93 138]). Розглядаючи питання сучасного українського виховання, професор О. Вишневський стверджує: “Таким чином традиційно-християнська стратегія виховання стає нашим імперативом. З одного боку, Бог є основою і гарантією моральності людини... А з іншого – без Авторитету людині жити неможливо” [43, с. 124].

У контексті філософсько-педагогічної ноології [153; 171] можна адекватно з'ясувати культурно-освітній імператив нашого часу під назвою “від людини розумної – до людини духовної”, виділивши, таким чином, **аксіологічний імператив виховного ідеалу** із системою його **морально-духовних цінностей**.

Г. Ващенко переконливо доводить, що виховний ідеал того чи іншого народу визначається державним устроєм, релігійним світоглядом та загальним рівнем культури і цивілізації. Виховний ідеал, за Г. Ващенко, має витримати іспит історії, найбільше відповідати психології народу, його менталітету, увійти у душевно-духовну структуру народних мас. Цей ідеал відбивається в народній творчості, у творах кращих митців і письменників, що стали духовними провідниками свого народу.

“Служба Богові і Батьківщині” визначає християнську сутність ви-

---

ховних ноологічних принципів і ноологічних вимірів науково-педагогічних досліджень Г. Ващенко. Виховний ідеал, в засадничений християнським віровченням, обіймає увесь загал проблем української педагогіки і висвітлює вирішення завдань українського національного виховання.

Добре усвідомлюючи фундаментальні кризові явища ХХ століття, Г. Ващенко зазначив: “Характер світогляду набуває особливо великого значення в сучасних умовах життя людства. Боротьба, що проводиться тепер на цілому світі є в першу чергу боротьбою двох світоглядів: ідеалістично-християнського і матеріалістично-атеїстичного» [40, с. 184].

Лише віра в Бога й особисте безсмертя людської душі можуть бути основою справжньої, високої моралі, що не знає згубних компромісів і має абсолютний характер. Риси морально-духовної людини розкриті нам у Новому завіті та в творах отців Церкви. Відбиті вони також і в наших національних традиціях.

Ноологічна структура християнського виховного ідеалу розкривається Г. Ващенко цілком однозначно: наслідуючи традиції українців у духовно-моральній сфері, треба велику увагу звернути на такі риси вдачі (українського менталітету), що стають за основу здорового родинного життя, бо родина завжди була найважливішою підвалиною життя суспільства, отже і державного життя. У юнаків треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення статевих почувань. Треба плекати наші традиції і щодо виховання у молоді пошани до батьків і взагалі до старших, що є основою суспільного і державного ладу. Потрібно виховувати у молоді свідомість власної людської гідності, на основі якої виробляється правдивість, чесність, вірність даному слову.

Ноологічні основоположні поняття і принципи *педагогічної аксіології* складають одну із методологічних підвалин сучасної педагогіки, дозволяючи розглядати виховання-освіту-навчання як соціально-ціннісний смисловий феномен, який знаходить своє відображення в основних ідеях ціннісно-смислового універсуму (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва. Тут ми маємо справу з універсальними гуманістичними цінностями, з ноологічними пріоритетами свободи і незалежності кожної людини. Фундаментальність ноологічних, гуманістичних цінностей визначається тим, що вони не можуть розглядатися як дещо

похідне, другорядне у нашому універсумі буття. Цінності християнського гуманізму – це не другорядні елементи певної ідеологічної надбудови, а фундаментальні атрибути становлення і розвитку людини розумної і людини духовної.

Отже, як і будь-яка духовно-розумна і творчо-вольова діяльність людей, педагогічна діяльність **виховання-освіти-навчання** регулюється не лише цілями, а й цінностями. Цінності освіти, цінності, які конституюють культурно-освітній простір – це цінності інновацій і творчості, цінності людської **трансгресії** і **трансценденції**. Тут можна виділити цінності вічної наукової раціональності і цінності християнсько-духовної сотеріологічності, які давно відомі в історії філософії і релігії під девізами – “знання – сила” і “знання – спасіння”. Ці цінності органічно входять у ціннісно-смысловий універсум педагогіки, складаючи її **аксіологічний базис**. Без цінностей людської трансгресії і трансценденції, без цінностей інноваційної творчості не існували б фундаментальні науки і великі релігійні системи світу.

Педагогічна аксіологія включає в свій категоріальний апарат поняття “духовно-мудра людина”. Носієм цієї **духовної мудрості** або **мудрої духовності** виступає, насамперед, **учитель**, автентичною ціллю якого є плекання мудрої духовності у своїх вихованців. Отже, основним питанням педагогічної антропології і педагогічної аксіології є питання про морально-духовний рівень педагогів, завдяки яким формується внутрішній ноосферний світ дітей. Діти по-людському швидко переймають моральні, духовні та раціональні якості, які стають доленосними в їх майбутньому житті. Душевно-духовне спілкування дітей з батьками і вихователями – це ноосферне дихання для дитячої душі і духа. Через зустріч-одкровення-спілкування батьків і дітей, учнів і вчителів формується душевно-духовна тканина життя підростаючого покоління. А це означає, що **педагогіка** має свої власні (автентичні) методи і засоби, які плекають душевно-духовне самоусвідомлення дітей, в яких поступово народжується і розвивається глибоке (сутнісне) розуміння людини і світу. Сучасні психолого-педагогічні і ноологічні дослідження вивчають глибинну структуру **імпресії-рефлексії-експресії** дитини в процесі виховання-освіти-навчання, з'ясовують смисловий (раціональний), почуттєво-емоційний та вольовий впливи вчителя на розвиток свідомості і мислення учнів.

---

Ноосферні світи людини є дивовижними у своїй всеохоплювальності та універсальності. Людська пам'ять, а радше людська ноосферна *імпресія* приховує в своїх глибинах пам'ять життя у материнському лоні, перші дні і місяці життя після народження, віддзеркалюючи тілесно-духовно-душевний стан матері, характер та атмосферу спілкування близьких та рідних, їхні емоційні комплекси. Далі йде оволодіння мовою, розвиток уяви-інтуїції-розуму, знайомство з численними властивостями та якостями предметно-речевого оточення, розвиток символічного та образного мислення, розвиток функцій розуміння і сумніву та ін. Перед учнями розкривається дивовижний світ науки і мистецтва з розвитком функцій *оцінювання* та доказу, з розвитком логічного раціонального та аналітико-синтетичного мислення. Все це сприяє поглибленню почуттів, розвиває *уяву*, дозволяє оволодіти (відчувати і розуміти) простори кольорів і звуків тощо.

Морально-духовні цінності входять в структуру *моральної культури особистості*, однієї із категоріальних структур філософсько-педагогічної ноології. Своєю чергою, у моральну культуру особистості органічно входять сутності таких фундаментальних категоріальних структур як «морально-духовна культура особистості», «морально-духовна культура спілкування» та ін.

У світлі християнської культури природа людини постає інакше, ніж у натуралістичному (матеріалістичному) її розумінні. І хоча кращі представники науки про людину визнають духовну складову як основу її ества, проте сьогодні необхідно належним чином розвивати і поширювати *педагогіку християнської духовності*. Духовне начало організує всю сутність людського ества, є джерелом особистості людини, її ноосферою. Всі ці питання можна правильно окреслити і зрозуміти лише розглядаючи людину як образ і подобу Божу. Образ Божий в людині дає начало особистості, якого немає у тваринному світі.

Виховання і самовиховання морально-духовної культури особистості немислима без свободи, без здійснення вільного вольового вибору, без розуму і належного усвідомлення гідності і совісті людини. Своє адекватне з'ясування ці питання отримують при взаємозв'язку і взаємодії трьох ноологічних категоріальних структур: тріади *раціональності* («уява-розум-інтуїція»), тріади *етичності* («віра-воля-совість») і *тріади* естетичності («любов-радість-надія»).

Морально-духовний аспект самопізнання і самовиховання здійснюється в тріадній активності **віри-совісті-волі**, передбачає пізнання власних тілесно-душевних та душевно-духовних ознак і характеристик людини. Сюди ж відноситься аналіз та усвідомлення **мотивів** діяльності, вчинків і поведінки людської особистості. Поняття “**мотив**” включає в себе такі складові як спонукання, потяг, прагнення. Ці складові виражають динамізм (енергійність) устремління людини до дії. Тут проявляється **мотиваційна, мужня, вольова спрямованість особистості**.

У навчально-виховному процесі індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації учнівської/студентської молоді істотною мірою задіяні **морально-духовна самоактуалізація та самореалізація** особистості. Цей процес в zasadничується моральною свободою людини, свободою дії та вибору, свободою совісті та волі. З ноологічного погляду людина є більш вільною у моральному відношенні тоді, коли її вибір продиктований не сліпим і самодостатнім **хотінням**, а мотивом, який має відношення до цілісності духовного світу особистості. При цьому мотив в zasadничується тріадною активністю **віри-совісті-волі**, отримуючи свою санкцію.

**Людина – творчо-вольова і смислотворча особистість**. В аспекті педагогічної аксіології ми наголошуємо на ціннісно-смиловому і морально-духовному вимірі **особистості**, яка є свobodною, здатною до духовно-розумного, морально-духовного та духовно-естетичного пізнання і самовизначення. У відповідності із християнською антропологією ми можемо стверджувати, що дух людини формує її тілесно-душевну цілісність. А тому тілесно-душевно-духовна особистість піднімається над своїм природно-космічним оточенням, реалізуючи **трансценденцію** – усвідомлення і прийняття небесного, надприродного, боголюдського аспектів життя–пізнання людини як образу і подоби Божої.

Людина, будучи образом і подобою Божою, пізнає Божественні Істину-Благо-Красу, а також численні істини, цінності і закони створеного буття. Якщо б людина не була богоподібною духовною істотою, то вона не була б спроможна до природо-, людино- й бого-пізнання. Не лише розсудок, а й розум не міг би відкрити можливість пізнання Істини-Блага-Краси. Це прерогатива виключно боголюдського духа.

На основі аналізу аксіологічних категорій і категоріальних структур

---

уможлиблюється адекватне з'ясування морально-духовних цінностей особистості – найважливіших складових виховного ідеалу. Тут, передусім, виділяються ті духовні цінності, які є спільними для широких мас людей, безвідносно до їх професії, а також національні морально-духовні цінності. У численних ситуаціях життя нації і країни ці цінності визначають глобальну поведінку і морально-духовну культуру людей.

Отже, у ціннісно-смисловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва уможлиблюється категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), зокрема *педагогічної аксіології*, предметом дослідження якої є проблематика *виховного ідеалу* із розгалуженою системою *морально-духовних цінностей* та методологічними передумовами їх виховання у молоді.

Ця надскладна проблематика може науково-педагогічно розв'язуватися з необхідною *методологічною повнотою* лише у сукупності з іншими ФПТ, зокрема *педагогічною антропологією, педагогічною психологією, педагогічною етикою, педагогічною естетикою* та ін..

З урахуванням творчих здобутків видатних вітчизняних педагогів і психологів – К. Д. Ушинського, Г. І. Ващенко, В. В. Зеньковського, В. О. Сухомлинського та ін. відкриваються широкі можливості подальших філософсько-методологічних і науково-педагогічних досліджень *виховання–освіти–навчання* молоді в умовах сучасного інформаційного суспільства.

## § 9.2. Предмет педагогічної аксіології: аксіологія виховання–освіти–навчання

Як відомо, *аксіологія* – це вчення про цінності, теорія цінностей. “Аксіологія загальна вивчає цінності, їхні ієрархії та системи; аксіологія спеціальна – як сфера інтересу різних наук – розглядає властиві цим наукам цінності: моральні, естетичні, економічні, пізнавальні” [62, с. 21]. Термін “педагогічна аксіологія” добре відомий у педагогічній науці. “Аксіологія педагогічна – розділ загальної педагогіки, в якому досліджуються цінності, які треба формувати у вихованців” [62, с. 21]. В. І. Гінецинський у своєму навчальному посібнику “Основи теоретичної педагогіки” присвятив цілий розділ *педагогічній аксіології* [56, с. 75-100]. Тут проаналізовані аксіологічні імперативи системи загальної освіти, системи професійної освіти, з'ясовані ціннісні орієнтації у структурі



професійно-педагогічної діяльності та динаміки системи ціннісних орієнтацій особистості. Зупинимося більш детально на визначенні **аксіології освіти**.

За визначенням професора О. Кульчицького, “аксіологія як знання про вартості буття належить до онтології людського буття. Оскільки для аксіології основним питанням є питання про вартості, то її можна вважати окремою ділянкою філософії” [105, с. 124]. Людина як триєдина істота (дух–душа–тіло) має різнопланові потреби. І все, що надається на задоволення цих потреб, відноситься до вартостей – тілесних, душевних, духовних. Тілесно-душевні потреби і вартості людини є загально-відомими (потреби в їжі, збереженні здоров’я, сну, відпочинку та багато інших). Душевно-духовні потреби пов’язані з психологічними та ноологічними вимірами людського життя–пізнання. Це вартості пізнавально-теоретичного, релігійного, етико-естетичного та інших планів ідеальної реальності. Прилучення до цих психологічних і ноологічних вартостей здійснюється через **виховання–освіту–навчання**.

Для більш конструктивного з’ясування культурно-освітньої аксіології (аксіології освіти) скористуємося всеохопною категоріальною структурою під назвою “ціннісно-смысловий універсум” (ЦСУ), експлікованою С. Б. Кримським [102]. ЦСУ не зводиться лише до культури чи більш загально, до культурно-освітнього простору людства. Цей Універсум включає, по – перше, природу в ракурсі її енерго-інформаційних можливостей як органічну складову Божої Світобудови; по-друге, людську цивілізацію в ракурсі її духовно-культурних потенцій і практичних реалізацій; по-третє, монадне буття в ракурсі ціннісно-смысловій, творчо-вольовій діяльності індивідуального соціуму (етноса або особистості). ЦСУ як діяльно-творче буття постає перед ноосферою людини у всій повноті своєї часовості і вічності. ЦСУ є чотиривимірним просторово-часовим утворення природи і людства – результат співтворчості природи і людини, продукт коеволюції планети і людської цивілізації і, врешті-решт, як результат Божого діяння (Божого Промислу) у світі людей, у людській історії на планеті Земля. Чотиривимірний радіус-вектор ЦСУ є функцією довготривалої людської історії. “У способі існування ЦСУ закладено деяку альтернативність між актуальністю наявного буття та зростаючою масою нових можливостей на кордоні з безоднею як невечерньою потенційністю. В цьому сенсі можна говори-

---

ти про динамічне структурування ЦСУ, окреслене законовідповідністю його актуального існування, визначене своєрідним аподиктичним ядром та пререферійним полем нездійсненого, потенційного, незбутого, несправдженого, неймовірного” [102, с. 115]. ЦСУ є предметним полем філософії взагалі і філософії освіти зокрема. І на цій глобально опрацьованій сфері ЦСУ можна більш-менш конструктивно з’ясувати засади і принципи сучасної філософії освіти у всіх трьох її вимірах – онтологічному, аксіологічному та епістемологічному.

Якщо реальність визначати як середній член тріади “потенційність–реальність–актуальність”, то ЦСУ структурується реальністю з компонентами “можливості–дійсності–необхідності”. Структура ЦСУ визначається до того ж ситуаціями творчо-вольової діяльності людини і людства, всадняється породжувальними механізмами і алгоритмами духовно-розумної і смисло-творчої діяльності людей. У цьому відношенні структура ЦСУ аналогічна організації часових процесів, де серединно-центральне положення теперішнього асоціює переферію минулого і майбутнього. Надійним і незаперечним тут є лише минуле, в яке перманентно переходить теперішнє, реалізуючи майбутнє – майбутні надії, плани, перспективи. Однак, майбутнє не перебуває за деякою просторовою межею іншої реальності, а присутнє поряд з нами, в нас і при нас як сфера нереалізованих надій, мрій і боголюдських перспектив.

Освіта, вся культурно-духовна практика навчання і виховання здійснюється в предметному полі ЦСУ, в якому циркулюють енерго-інформаційні доброякісні і злроякісні потоки. Завданням навчально-виховної діяльності соціуму є, зокрема, захист особи, захист дітей і молоді від згубного впливу темних сил видимої і невидимої сфер ЦСУ. Топологічна зв’язність ЦСУ дає можливість працівникам освіти і виховання сприяти передачі духовних (ноологічних) традицій і цінностей від покоління до покоління, забезпечувати наступність і спадкоємність в історії духовної культури людства і нації. Найважливішою із цих традицій є для нашого народу християнська традиція духовності і духовного пізнання, задіяна на теренах нашої Батьківщини більше 1000 років. Передача освячених і святих традицій народу, з’ясування механізмів і алгоритмів такої передачі у культурно-освітньому процесі складає одне із головних завдань аксіології освіти.

### § 9.3. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної аксіології

Аналіз *аксіології освіти* у філософсько-педагогічному аспекті дозволяє зосередити увагу на можливостях ноологічного категоріально-структурного синтезу *педагогічної аксіології* (ПАК) як фундаментальної педагогічної теорії (ФПТ). Це означає, що слід з'ясувати базисні цінності сучасної стратегії освітньої діяльності. Автентичним предметом ПАК є, по суті, ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва. А тому цілком логічним є перетин проблематики ПАК з проблематикою інших ФПТ. Традиційно проблеми ПАК розробляються в рамках філософської і педагогічної антропології, концентруючись, як зауважує М. І. Романенко, “навколо питання про сутність людини та визначення її природи” [198, с. 18]. Бо саме ці питання є доленосними для людини, а їх вирішення неминуче носить **ціннісний** духовно-розумний, морально-духовний та духовно-естетичний характер.

У контексті філософсько-педагогічної ноології можна виокремити методологічні і суто педагогічні аспекти цілого комплексу *аксіологічних* проблем, зокрема, визначення безумовної сутності людини та *ціннісних* основ її саморозвитку. У контексті ПАК постають питання формування ціннісно-орієнтованих основ виховання-освіти-навчання. “Такий синтетичний характер проблем людини, – зазначає М. І. Романенко, – робить її центральною для всього проблемного поля філософії освіти, що виражається в домінантному впливі вирішення цієї проблеми на філософський характер тієї чи іншої педагогічної теорії чи практики” [198, с. 18].

Педагогічно-аксіологічні питання розв'язуються нами на засадах християнсько-філософської ноології. При цьому основоположною є проблематика *духовних цінностей* виховання-освіти-навчання. За своєю суттю ноологічна проблематика педагогічної аксіології активно обговорюється в контексті філософії освіти як у нас на Україні, так і в Росії. Наприклад, Б. В. Нікандров у статті “Духовні цінності і виховання людини” зазначає: “Я переконаний, що підхід до проблеми духовності з позицій православ'я відбиває справжні, глибинні інтереси росіян, укріплює людину у дні тяжких сумнівів і випробувань, аж ніяк не позбавляючи її радості життя” [132, с. 7].

---

Важливою проблемою педагогічно-аксіологічного комплексу питань є проблема цілепокладання. Тобто мова йде про обґрунтування цілей освіти і самого процесу цілепокладання. “Центральна проблема, яку вирішує сьогоднішня філософія освіти при розробці ціннісних основ цілепокладання, – це проблема людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності” [198, с. 18-19]. Передусім, тут мають розв’язуватися питання підпорядкування всієї освітньої діяльності завданню саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації людини – людини як безумовної цінності, але не її окремих складових (професійних чи особистісних якостей). Звідси логічно випливає питання *ідеалу* освіченості. Мова йде про ідеальну модель людини у всіх її вимірах. **Виховний ідеал** має поляризувати всі аспекти освітніх процесів – навчальних, виховних, культурно-інтегруючих тощо. “Це питання особливо важливе зараз тому, що відбувається зміна антропологічних основ педагогіки” [198, с. 19].

У загальнонаціональній системі виховання-освіти-навчання мають бути створені всі умови для формування вільної особистості, для формування її духовно-культурних потреб. А тому, як зазначає М. І. Романенко, “основна проблема при визначенні ідеалу освіченості в тому, що потрібно значно змінити орієнтири освітньої діяльності у напрямі заохочення всіх сторін людської індивідуальності – не лише професійних, а й фізичних, психічних, духовних і, навіть тих, про які ми ще не знаємо” [198, с. 19].

З’ясовуючи проблематику філософсько-педагогічної ноології, ми проголошуємо культурно-освітній імператив нашого часу під назвою “від людини розумної до людини духовної”. По суті, тут мова йде про аксіологічний імператив **виховного ідеалу**.

Як було зазначено вище, ноологічна структура християнського виховного ідеалу була детально з’ясована Г. Ващенком. Перевага традиційно-християнської стратегії виховання обґрунтовується нами раціонально, етично та естетично. А сутність будь-якої системи цінностей визначається змістом головного ідеалу, який покладено в його основу. Гармонія системи і гармонія в суспільстві, яке цю систему приймає і в яку вірить, забезпечується лише в тому разі, якщо виховний ідеал має універсальне значення, тобто якщо він прийнятий для всіх людей або для їх абсолютної більшості. Цей ідеал в zasadничується вірою в Бога. Всі народи і всі люди відчують потребу в Ньому і всі Його шукають, тому що Бог є підставою гармонії світу [43, с. 124].

---

У контексті педагогічної аксіології слід з'ясувати триадну активність мотивації-вибору-орієнтації з наголосом на аксіологічних особливостях. Ціннісні мотивації, орієнтації і вибір – це найважливіші уподобання і віддання переваги тим чи іншим речам та явищам світу духовної і матеріальної культури, які закріплені життєвим досвідом людини, всією сукупністю її моральних, естетичних та інтелектуальних переживань. Ціннісна орієнтація людини характеризується чітким розмежуванням значущого, суттєвого для людини від несуттєвого. Сукупність стійких орієнтацій, уподобань, інтенцій людини, що складаються в результаті її духовно-практичного освоєння світу конституують ноосферний ціннісно-смісловий тезаурус особистості. Зрозуміло, що цей тезаурус включається як елемент *монадного* буття у ЦСУ людського буття. “Фактично тезаурус людини – це тією чи іншою мірою вербалізована сукупність її уявлень про світ, яка включає пізнавальні, оцінні і діяльнісні установки. Можна говорити про тезаурус конкретної людини (зокрема, педагога, учня, студента)” [77, с. 66]. Ноосферний ціннісно-смісловий тезаурус забезпечує інтелектуальну, моральну та естетичну *стійкість* особистості, вмотивовує вибір певного типу поведінки, пізнання і діяльності особистості. Ціннісно-смісловий тезаурус (ЦСТ) ініціює і конститує уподобання, спрямованості на потреби та інтереси особистості.

Отже, ЦСТ складає одну із яскраво виражених *динамічних* структур ноосфери людини. Якщо вітальні потреби індивідуума (в їжі, сні, відпочинку, одязі та ін.) обумовлюються нашими тілесно-душевними потребами і функціями, то ціннісно-сміслові потреби обумовлюються душевно-духовною сутністю (потреби у праці, навчанні, пізнанні, творчості, самоактуалізації тощо). А це означає, що ЦСТ особистотсі вмотивовує і генерує інтенції, спрямування в залежності від духовно-культурних чинників. Тобто ЦСТ чітко відрізняється від вітально-біологічного тілесно-душевного комплексу потреб і необхідностей життя людини. ЦСТ особистотсі конститується в умовах соціального, соціально-психологічного, морального, естетичного та духовно-розумного життя-пізнання (смыслотворчої і творчо-пізнавальної діяльності людей). Ці умови і фактори духовно-культурного рівня входять у своїй тезаурусній активності у ціннісно-смісловий універсум педагогіки, визначаючи ціннісно-сміслові виміри виховання-освіти-навчання. Зрозуміло, що у

---

становленні і розвитку динамічних структур ЦСТ вирішальну роль відіграють сім'я та найближче навчально-виховне оточення дітей, учнів, студентів. Завданням батьків є формування ЦСТ своїх дітей через моральні, естетичні і розумові детермінанти.

ЦСТ – складний динамічний комплекс зацікавленостей, орієнтацій, мотивацій, уподобань і переконань людини в сфері інтелектуальних, моральних та естетичних норм та ідеалів. Очевидно, що формування ЦСТ – це автентичне завдання системи виховання-освіти-навчання. Це формування передбачає визначення ідеалів і норм, передбачає усвідомлення і з'ясування складових **виховного ідеалу**, про що йшлося вище. Позитивний ідеал виникає і концептуалізується в результаті відбору традиційно-ціннісного у сфері духовної культури соціуму (народу, нації, держави). Так, в умовах сьогоденної незалежної України виникає і формується **ідеал** духовно-розумної, цілеспрямованої особистості з розвинутою творчо-вольовою і смисло-творчою ноосферою людини, здатною самоактуалізуватися і самореалізуватися в нашому інноваційному динамічному суспільстві. Сучасний виховний ідеал передбачає вміння людини володіти адекватними оцінками і самооцінками ситуацій (психологічних, соціально-психологічних, політичних, культурно-освітніх і т.д.). Виховний ідеал має передбачати **оптимізм**, духовно-розумну життєрадісність, готовність до творчо-вольових зусиль в тій чи іншій сфері діяльності.

ЦСТ як складне ноосферне утворення конститується в тріадній активності **імпресії-рефлексії-експресії**, підсвідомості-свідомості-надсвідомості, в тріадній активності Ім-Я, Реф-Я, Екс-Я. Динамічність ЦСТ передбачає з'ясування навчально-виховних механізмів його становлення та розвитку. Бо розвиток ціннісних орієнтацій та їх особистісне утвердження супроводжується подоланням суперечностей і розв'язанням конфліктів у мотиваційній сфері, селекції прагнень і подолання амбівалентності почуттів і спрямувань. Тут стикаються мотиви **обов'язку** і власного **хотіння**, мотиви духовно-морального і вітально-утилітарного порядків. Розвинений ЦСТ є ознакою зрілості особистості та рівня її духовної культури. Стійкий і несуперечливий ЦСТ зумовлює такі характеристики особистості як творчо-вольову, смисло-творчу і морально-духовну та духовно-естетичну **цілісність** людини. Надійність і вірність вибраним ідеалам і принципам, здатність відстоювати ці

---

ідеали і норми, дотримуватися активної життєвої позиції, уважність і наполегливість в досягненні своїх цілей – все це визначає ноосферний ЦСТ людини. Суперечність, амбівалентність ЦСТ породжує непослідовність, ненадійність у поведінці людини. Нерозвиненість ЦСТ – це ознака інфантилізму, домінування випадкових зовнішніх стимулів і мотивацій у діяльності молодого людини. Зростаючи розумово, морально та естетично, дитина, молода людина здійснює *інтеріоризацію* ціннісно-сміслових норм та ідеалів суспільства, зовнішніх ціннісно-орієнтованих факторів людської поведінки і діяльності, збагачуючи цим самим свій ЦСТ. Зрозуміло, що найближчими взірцями для дітей і молоді є їх батьки, вихователі, вчителі та ровесники. Давно відомо, що вирішальним засобом всебічного розвитку дитини в сім'ї є наслідування дорослих. Важливу роль у формуванні потреб, інтересів, мотивів, установок дитини відіграє МВО і власна поведінка батьків, яка виражається у відношенні до речей та явищ світу цього.

Отже, ми маємо справу з аксіологічно-педагогічними категоріями “цінність”, “ціннісна мотивація”, “ціннісна орієнтація”, “ціннісний вибір”, “ціннісні відносини” та іншими. У формуванні ЦСТ людини перетинаються філософсько-світоглядні, соціально-психологічні та педагогічні напрями та виміри. Проблема ціннісної орієнтації молодого людини зачіпає ноосферну (духовну) глибину особистості в її станово-подійному фазовому розвитку.

Основоположні поняття і принципи *педагогічної аксіології* складають одну із методологічних підвалин сучасної педагогіки, дозволяючи розглядати виховання-освіту-навчання як соціально ціннісно-смісловий феномен, який знаходить своє відображення в основних ідеях ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва. Тут ми маємо справу з універсальними і фундаментальними гуманістичними цінностями з ноологічними пріоритетами свободи і незалежності кожної людини. Фундаментальність ноологічних, гуманістичних цінностей визначається тим, що вони не можуть розглядатися як дещо похідне, другорядне в нашому універсумі буття. Як уже зазначалося вище, цінності християнського гуманізму – це не другорядні елементи певної ідеологічної надбудови, а фундаментальні атрибути становлення і розвитку людини розумної і людини духовної.

Що ж стосується змісту і цілей сучасної освіти, то в структурі її ціннісних імперативів поряд із задачами освоєння здобутків духовної

---

культури, формування ціннісно-сміслового відношення до соціального і природного середовища особливе місце належить становленню і розвитку творчо-вольового і смисло-творчого потенціалу молоді, розвитку її атрибутивних здатностей тілесно-душевної і душевно-духовної активності, спрямованої на християнсько-гуманістичне самовдосконалення людини. Розглядаючи аксіологічні основи 12-літньої загальношкільної освіти в Росії, В. А. Сластенін і Є. Н. Шиянов виділяють такі духовно-культурні та культурно-гуманістичні функції освіти: 1) розвиток духовних здатностей, сил і умінь, які дозволяють людині долати життєві труднощі; 2) забезпечення можливостей для особистісного і професійного росту, можливостей самоактуалізації і самореалізації; 3) оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистісної автономії і щастя; 4) створення умов для саморозвитку творчої особистості і розкриття її духовних потенцій [213, с. 76].

Педагогічна аксіологія не може не розглядати життєво-, культурно-, духовно-ціннісні виміри самої педагогічної діяльності. Духовно-розумні, християнсько-гуманістичні цінності педагогічної діяльності і творчості є **вічними** орієнтирами вчителя. Цінності професійної педагогічної діяльності і творчості тематизуються в таких основних групах:

- цінності суспільно значущої праці вчителя, престижності його професійної діяльності, визнання рідних, знайомих тощо;
- цінності, що пов'язані із зустріччю-спілкуванням (постійна праця з дітьми і підлітками, відчуття дитячої любові і прихильності), можливості спілкування з цікавими людьми, батьками, колегами, обмін морально-духовними цінностями тощо;
- цінності, що пов'язані із самовдосконаленням особистості самого вчителя і можливостями розвитку професійних творчо-діяльних здатностей.

З іншого боку, у системі цінностей педагогічної творчої діяльності можна виокремити цінності **самодостатні** та **інструментальні**. **Самодостатні** цінності є цінностями-цілями у собі: творчо-активна праця вчителя, престиж його професійної діяльності, суспільна значимість праці вчителя, самоствердження в педагогічній праці, любов до дітей та ін. Цінності **інструментального** типу служать засобами досягнення цінностей-цілей [213, с. 80].



У контексті філософсько-педагогічної ноології стає очевидним, що самодостатні цінності-цілі відносяться до **онтологічних**. Ці цінності органічно входять в структуру таких ФПТ як педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика та естетика. Цінності інструментального типу – це цінності **епістемологічні**, і вони розкриваються в контексті таких ФПТ як педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика і педагогічна когнітологія.

Розглянуті вище положення стосуються ціннісно-сислового тезаурусу особистості, який формується в тріадній активності Ім-Я, Реф-Я, Екс-Я. При цьому важливою є триада МВО (мотивація-вибір-орієнтація), на основі якої експлікуються категорії «ціннісна мотивація», «ціннісна орієнтація», «ціннісний вибір». Тут, як справедливо зазначає М. І. Алексеева, «психологічно важливим є те, що всі ціннісно-мотиваційні феномени тісно пов'язані з переживанням особистістю «Я», а отже з її актуальними потребами, зокрема такими, як прагнення до самоствердження та самореалізації, власної цінності, потребою посісти певне місце у суспільстві, вросли в його цінності тощо» [2, с. 8].

Формування ціннісно-сислового тезаурусу (ЦСТ) або «ціннісно-мотиваційної сфери громадянськості» здійснюється в тріадній активності розвитку Я-концепції особистості і має свою вікову специфіку. «Психологічними механізмами формування образу Я-громадянина вважається наслідування, ціннісно-сислового ідентифікація, особистісна рефлексія» [2, с. 8]. «Особистісна рефлексія» – це, за нашою термінологією, активність Реф-Я. Формування ЦСТ особистості відбувається на основі засвоєння нормативно-ціннісних основ життя у конкретному суспільстві і вироблення відповідної цим основам **мотивації** поведінки та діяльності. «Ключове для мотивації поняття «мотив» акумулює в собі, по суті, всі особистісні значення. На це вказують функції мотива в саморегуляції поведінки, які можна визначити, виходячи з результатів досліджень психологів» [2, с. 9].

ЦСТ особистості, формуючись в тріадній активності МВО, постійно виконує ряд творчо-пізнавальних і смислотворчих функцій, серед яких можна чітко виокремити такі: **смісло-творчу** – тут тріадна активність МВО конституює певну суб'єктивну значущість конкретної поведінки чи певної творчої діяльності індивіда в ЦСУ буття; **вибіркову (селективну)** – в альтернативних ситуаціях, тобто там, де особистість може

---

вибирати із різноманітних варіантів поведінки одну єдину, ціннісно-мотивовано обмежуючи себе згідно з психологічними та ноологічними можливостями і нормами; **виправдально-мобілізуючу** – тут тріадна активність МВО приводить до мобілізації додаткових, екстремальних ресурсів для реалізації найбільш значущих для особистості цілей і варіантів виправдання як самих цілей, так і засобів для їх досягнення [2, с. 9].

В ієрархії цінностей, що експлікуються із структури ЦСУ буття і, зокрема, ЦСУ педагогіки важливе місце займають власне ноологічні (духовні) цінності особистості. Проблематика формування цих цінностей або більш точно формування ноологічно конституційованого ЦСТ особистості стала предметом уваги вітчизняних психологів і педагогів. Так, наприклад, Г. П. Васянович розглядає відповідальність як духовну цінність особистості [31]. На завершення цього розділу слід зазначити наступне:

Сьогодні ми є свідками того, що філософсько-педагогічна, психолого-педагогічна і науково-педагогічна думка як в Україні, так і в Росії повертається до своїх християнсько-антропологічних джерел щодо абсолютної (безвідносної) **цінності кожної людини**. Відтворити основоположні ідеї і принципи християнської педагогічної антропології та педагогічної аксіології великих педагогів як вітчизняних, так і зарубіжних стає нашим святим обов'язком. На цій основі має бути розвинена нова ноологічна парадигма виховання-освіти-навчання, осередком якої є проблематика становлення і розвитку людини **духовної** з ідеєю єдності, цілісності та **цінності її розумних, моральних та естетичних** атрибутів.

Основоположним принципом фундаментальних педагогічних теорій і, зокрема, **педагогічної аксіології** стає принцип становлення та розвитку **цілісної, ціннісної особистості**. Нині ми є свідками зміни розуміння масштабності суб'єкта і суб'єктивного, індивідуального в людині. **Ноологічна педагогічна аксіологія** стверджує **ноологічну цілісність особистості**, задля становлення і розвитку якої задіяний увесь **ціннісно-смісловий універсум** педагогіки як науки і мистецтва. Вивчення ноологічно цілісної людської особистості в аспекті її становлення і розвитку як загально-освітнього, так і професійно-зорієнтованого стає автентичною проблематикою комплексу фундаментальних педагогічних теорій. Уявлення про ноологічний розвиток особистості в онтоге-

незі в кінці ХХ століття досягло свого належного розуміння, хоча розгляд онтогенезу в якості ноологічної трансформації особистості лише поступово входить в науковий обіг. При цьому науково-педагогічна думка має актуалізуватися і активізуватися у напрямі постановки і вирішення питань динаміки вікових, культурно-освітніх і професійних змін особистості, з'ясування реальних етапів і тенденцій становлення особистості, а також дослідження умов оптимізації педагогічного навчально-виховного впливу на молодь, що виховується і навчається.

Ноологічний підхід до проблематики виховання і навчання молоді орієнтує на єдність і цілісність вікового психолого-педагогічного розуміння сутності людини, яка має бути достатньо стійкою, щоби протистояти деструктивним впливом оточуючого енерго-матеріально-інформаційного середовища в його видимих і невидимих проявах. Людина як дух-душа-тіло є найскладнішою із живих індивідів нашої земної біосфери, володіє численними унікальними тілесно-душевними і душевно-духовними характеристиками, серед яких одною із головних є здатність до самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення. Широкий континуум її ноологічних якостей і атрибутів зумовлюється численними різноманітними зв'язками людини із світом видимим і невидимим. Ці зв'язки і відношення визначають людину як індивіда, як індивідуальність і як особистість. Ноологічну сутність людини ми не можемо вивести із численних ознак людини як природної істоти. Ноологічна сутність людини відкривається нам великою християнсько-духовною традицією і обґрунтовується вищими проявами гуманізму на Землі і всієї духовної культури людства. У контексті існуючих наукових підходів до вивчення людини можна переконатися в тому, що "вивести психічні властивості особистості на основі вивчення індивідних параметрів не вдалося, оскільки ні функції мозку, ні індивідуально-типологічні особливості, ні інші психофізіологічні показники не дали цілісної особистості" [94, с. 21]. Психологічні і ноологічні особливості зумовлюються соціальними і надприродними вимірами людини як образу і подоби Божої.

---

## Розділ 10. Педагогічна когнітологія

### § 10.1. Предмет педагогічної когнітології

Приступаючи до з'ясування проблематики *педагогічної когнітології* (ПК), слід зазначити, що термін “когнітологія” походить від латинського слова “cognito” – знання, пізнання, а термін “когітологія” від латинського слова “cogito” – мислення. “Цілком зрозуміло, – зауважує О. Я. Мороз, – що обсяги цих понять не збігаються. Когітологія, як науковий напрям, ширша, ніж когнітологія” [229, с. 229]. Досліджуючи *знання* як категорію педагогіки, В. І. Гінецинський користується терміном “педагогічна когітологія”, плутаючи терміни “когнітологія” і “когітологія” [55]. Цей автор досліджує у своїй праці [55] все ж таки *проблематику педагогічної когнітології*. Ця праця В. І. Гінецинського була першим систематичним дослідженням предмету педагогічної когнітології у колишньому СРСР.

Теоретико–методологічні принципи ПК з'ясовувалися у працях автора [142; 170]. *Когнітивний* підхід у сучасній методології науки виник у зв'язку зі становленням *когнітології* – науки про *знання*, коли увага дослідників дедалі помітніше стала переключатися з категорії “інформація” на категорію “знання”. Тим паче, що у більшості праць з епістемології, психології, психолінгвістики та теорії комунікації термін “інформація” первинно використовується, як правило, для позначення деякого знання, що не повністю збігалось з тим змістом, який передбачався теорією інформації або її модифікаціями [229, с. 225]. Когнітивний підхід набуває поширення у методології сучасного природознавства, стратегія осягнення ціннісно–сміслових аспектів якого ініціює розуміння тих трансформацій його когнітивного виміру, що зумовлені значним розвитком сучасної *когнітології*.

Когнітивний вимір природознавства, технікознавства, суспільствознавства тощо охоплює своєрідну індустрію здобування й аналізу гігантських масивів наукового знання про світ, природу, біосферу, антропосферу, культуру і про людину в усій повноті її екзистенційних і духовних вимірів. Принцип “знання – сила” орієнтує наших сучасників на якісно нові ареали інформації, в яких акумулюються новітні інтелектуальні технології (включаючи інформацію про фізико–космічну динаміку Всесвіту, біосферу нашої Землі, історію людства та ін.). Сучасна цивілізація

увійшла у “вік комп’ютерної когнітології” [229, с. 10], що знаменує стрибок у нагромадженні і використанні **знання**. Тепер поряд із традиційними категоріями комп’ютерної техніки та інформатики, такими як “дані”, “база даних” впроваджуються нові, когнітивні (знанневі) поняття і терміни, такі як “знання” і “база знання”, а разом з ними виникла проблема представлення знання. Сучасна ПК не може не враховувати фундаментальних аспектів комп’ютерної презентації знань. Це ті аспекти існування і функціонування знання, яких не знала класична педагогіка.

Предметом **педагогічної когнітології** є природа знання, проблеми його педагогічного аналізу і синтезу, специфіка **дидактичної** трансформації і презентації наукового знання у навчально-виховному процесі, дослідження навчально-пізнавальних підходів педагогічної диференціації та інтеграції знання тощо. У рамках ПК мають бути сформульовані також науково-методологічні засади і принципи створення сучасних інтегрованих, диференційованих, дидактично- і герменевтично-структурованих навчальних посібників і підручників, що потребує додаткового з’ясування сутності різних форм педагогічної трансформації і презентації наукового знання в системі виховання–освіти–навчання.

Педагогічна когнітологія взаданичується сучасною **епістемологією освіти** – однією з частин науково-педагогічних і філософсько-педагогічних досліджень у межах філософії освіти. ПК має вивчати знанневий (когнітивний) аспект педагогічної свідомості і педагогічного мислення. ПК розглядає особливості педагогічної інтерпретації наявного знання, можливостей його відтворення, його джерел, форм і методів його представлення, умов його достовірності з фіксацією і критикою існуючих форм функціонування в межах ціннісно-сислового універсуму педагогіки.

Отже, **знання** є як епістемологічною (гносеологічною) категорією, так і педагогічною, тобто категорією ПК. Звідси очевидними є такі поняття, а радше **категоріальні структури** ПК, як **фундаменталізація, диференціація, інтеграція, концептуалізація, педагогічна трансформація і презентація знання**. У навчально–виховному процесі знання детермінують розгалужені інформаційні потоки, які реалізуються різноманітними носіями, починаючи з учителя і закінчуючи сучасними комп’ютерними системами передачі знання (інформації) людям (учням, студентам і всім тим, хто сприймає і переробляє (засвоює) інформацію).

---

Це означає, що в рамках ПК неможливо обійтися без психолого-педагогічних, етичних, естетичних, герменевтичних аспектів дослідження знання, тому що останнє не просто передається учням і студентам, а засвоюється ними, істотно впливаючи на духовно-розумне, морально-духовне, естетичне становлення і виховання молодшої людини як особистості, як члена суспільства і, зокрема, як професіонала.

Знання успішно може бути засвоєно лише в результаті власної творчо-вольової і смисло-творчої пізнавальної активності людини – того суб'єкта, якому це знання передається. Різні знання, різний навчальний матеріал потребує адекватної своїй природі *презентації* (подачі, демонстрації, маніфестації). Це приводить до необхідності аналізу категорії *когнітивної презентації* знання в навчально-виховному процесі.

Когнітивно-педагогічна презентація знання має свої очевидні рівні, починаючи від найпростіших форм подачі знання маленьким дітям через образи і слова-поняття до розгалужених структур передачі сучасного ускладненого наукового знання. Отже, має місце основоположна когнітивно-презентативна функція в професійній діяльності педагога. Когнітивно-презентативний аспект ЦСУ педагогіки не може не враховуватися у всіх різновидах формування інформаційних потоків, що модулюються через звуження і розширення, через згущення і розрідження інформаційної і смислової насиченості знання. Презентація знання пов'язана також з його спрощенням і унаочненням до певних меж, коли подальше спрощення уже втрачає смисл, втрачає свою мінімальну інформаційну значущість. Тут проблематика презентації знання в контексті ПК перетинається з проблемою мінімізації семіотичного відображення когнітивно-смислових елементів знання – *фреймів*.

Педагогічна трансформація і модифікація наукового знання має здійснюватися із збереженням *когнітивних інваріантів, стабільних когнітивних образів*, що засвоюються людиною, яка пізнає і вчиться. Трансформоване, модифіковане, адаптоване наукове знання презентується в навчально-виховному процесі в своїх адекватних формах Універсальною формою і засобом педагогічної об'єктивізації і презентації знання був і залишається *текст*, що будується на основі природної мови, а у формалізованих системах знання з паралельним використанням штучних невербальних (символьних) засобів математики, яка часом розглядається як особлива мова.

## § 10.2. Знання як педагогічна категорія

Як відомо, знання поділяється на *буденне* (пов'язане з лексикою природних, соціальних, культурно-історичних тощо умов); *конкретно-наукове* (визначається певними канонами експериментальної та дедуктивної достовірності, нормами логіко-гносеологічного, методологічного, математично та фізико-математичного, природничо-наукового аналізу і синтезу); *філософське* (характеризується всезагальністю, необхідністю та специфічними формами рефлексії – дослідження самої пізнавальної активності людини, діяльності самопізнання, що дає змогу розкрити специфіку духовного світу людини тощо) та *релігійне* (пов'язане з Божим Одкровенням), наприклад, релігійне знання, тематизоване у контексті *християнського богослов'я* [164].

Знаково-мовною реалізацією знання виступає текст, як семіотична система, здатна актуалізувати інформаційні масиви найрізноманітнішої потужності [241, с. 213-214]. Основною формою розвитку і становлення сучасного конкретно-наукового знання є *наукова теорія*, в рамках якої розмежовуються вихідні постулати (аксіоми), принципи, закони і розгалужений категоріальний і поняттєво-термінологічний апарат (див. § 3.1).

Розвиток *наукових теорій* істотно впливає на освіту, змінюючи і збагачуючи ЦСУ педагогіки. Зв'язок *науки* з освітою виражається через реально існуючі системи знання. Існує певна динамічна система “наука–знання–освіта”, в якій наука функціонує як складна сукупність пізнаних закономірностей, як вища форма існування знання і як система знань, що розвиваються. При цьому *інституїзована* система *виховання–освіти–навчання* виступає основною структурованою системою завоювання, відтворення і реалізації наукового знання, опосередкованою ланкою між наукою і практикою. Знання як кінцевий продукт *науки* виступає водночас вихідною засадою освіти.

Сучасний культурно-освітній процес характеризується поляризацією і загостренням суперечностей історичного і логічного, пізнавального і виховного, екстенсивного й інтенсивного у пізнанні–розумінні–знанні. Важливим соціальним завданням системи виховання–освіти–навчання є збереження відомого (відкритого) та перевіреного на досвіді *знання*. У навчально-виховному (або більш загально – в культурно-освітньому) процесі має виконуватися теоретико-методологічний імператив реалі-

---

зації спадкоємності наукового знання, ідей і концепцій філософського і релігійного знання, здійснюється взаємозв'язок минулого, теперішнього і майбутнього. І, як справедливо зазначає Г. П. Васянович, відродження української національної системи виховання, вітчизняних педагогічних здобутків аж ніяк не означає повернення в минулі історичні часи. Відроджуємо національну систему виховання не лише для того, щоб відновити кращі здобутки минулого, а й для того, щоб наснажити її сучасним науковим змістом [33, с. 417]. А це означає, що педагогічна трансформація і презентація знання має бути творчим процесом і базуватися на постулатах і принципах сучасної *педагогічної когнітології*. При цьому традиційний принцип *“освіта – на все життя”* змінюється соціально-методологічним і культурно-освітнім імперативом *“освіта – протягом всього життя”*.

В умовах наукового і соціального прогресу безперервно зростає обсяг знань. І в цьому зв'язку виникає *дидактичне* завдання захисту від надлишкової інформації. Виконання цього завдання пов'язане з відмовою від існуючих критеріїв освіченості, залежних від кількості набутих і засвоєних знань, вимагає *фундаменталізації, інтеграції, концептуалізації і герменевтизації* існуючих масивів наукового знання для його ефективної *дидактичної* презентації як у загальноосвітніх, так і в професійних закладах освіти. При цьому презентоване знання (в підручниках, навчальних посібниках, під час усного викладання) має бути концептуально і герменевтично орієнтованим, що потребує оволодіння принципами і поняттями методології конкретної наукової дисципліни. Тим більше, що в наш час уже добре розроблені конкретно-наукові методології – фізики, хімії, біології, кібернетики та інших наук.

З розширенням загального обсягу конкретних фактичних знань неодмінною умовою їх засвоєння і розуміння стає методологічне осмислення систем знань на засадах фундаментальних педагогічних теорій. На психолого-педагогічних, етико-естетичних, герменевтичних і ноетичних засадах осмислення *знання* як сутності–явища–форми, його методологічної і науково-педагогічної фундаментальності сучасна професійна освіта (ПО) може вирішувати глобальні завдання підготовки творчих працівників. Частиною сучасної ПО виступає педагогічна професійна освіта (ППО). У процесі ПО мають формуватися розуміння цілісних структур, розуміння системного, органічно-цілісного функці-



ювання багатьох фізичних, технічних, біологічних, соціальних комплексів та утворень. Для ППО актуальними стають розгорнуті в нашому дослідженні фундаментальні педагогічні теорії, в яких концептуально і дидактично-герменевтично трансформуються і презентуються численні масиви сучасного педагогічного знання.

Педагогічна когнітологія аналізує **знання**, яке породжується і функціонує у сфері виховання–освіти–навчання. ПК здійснює систематизацію і семантизацію основоположної своєї категоріальної структури “знання–розуміння–пізнання”, зорієнтованої на виконання глобальних дидактичних функцій. ПК має досліджувати засади дидактичного спрощення (стиснення) знання через подання (презентацію) його як інваріанту певного многовиду предметних ситуацій, забезпечуючи при цьому евристичне функціонування адекватного **когнітивного** образу. Герменевтико-когнітологічна тріада “знання–розуміння–пізнання” вказує на **знання** як осмислений, семантично-зв’язний текст в єдності з адекватним засвоєнням і розумінням. ПК вказує на дидактичну функцію знання конституювати елементи свідомості, або більш точніше, когнітивну ціннісно-смыслову структуру ноосфери людини, на основі якої реалізується подальша пізнавальна діяльність відповідного типу, рівня і обсягу.

Отже, ми переконаємося у тріадній дидактичній активності структури “знання–розуміння–пізнання”. З’ясування проблематики трансформації і презентації **знання** у дидактичному відношенні вимагає певної системи понять і термінів. Серед цих понять є згадувані вище поняття “фрейм”, “дидактема” та ін. Поняття “дидактема”, за В. І. Гінецинським, є необхідним тому, що “свідомість конституюється знанням”, що “свідомість є одночасно і формою існування знання”. “Для того, щоб сформулювати знання як елемент свідомості, потрібно організувати пізнавальну діяльність відповідного типу, рівня та об’єму. Назвемо таку форму представлення певного елемента знання дидактемою” [55, с. 55].

У контексті ноологічної ПК поняття “дидактема” наповнюється додатковими смислами і розуміннями. Як стверджує С. Ф. Клепко, “процес побудови дидактеми представляється як програма перетворень деякого елемента знань, які (перетворення) зберігають його зміст, але змінюють форму шляхом послідовного переміщення смислових акцентів. Многовид представлень деякого елемента знань включає різні рівні

---

його існування і свідомості: сенсорно-перцептивний, дієво-практичний, операційно- семантичний, рефлексивний» [86, с. 235-236].

### **§ 10. 3. Дидактична презентація знання**

Як було зазначено вище, в умовах наукового і соціального прогресу безперервно зростає обсяг знань. І в цьому зв'язку виникає дидактичне завдання захисту від надлишкової інформації. Виконання цього завдання пов'язане з відмовою від існуючих критеріїв освіченості, залежних від кількості набутих і засвоєних знань, вимагає фундаменталізації, інтеграції, концептуалізації і герменевтизації існуючих масивів наукового знання для його ефективної дидактичної презентації як у загальноосвітніх, так і в професійних закладах освіти.

Одна із тенденцій у царині виховання–освіти–навчання – поява та експериментальне випробування нових дисциплін у програмах як загальноосвітньої, так і професійної школи. Знання, концепції, теорії, загальноосвітні і спеціальні дисципліни стають полем співробітництва (полем синергетичності) вчителя та учнів, викладача і студентів. При цьому педагогічна презентація наукових знань завжди має служити конкретним цілям виховання, освіти, навчання. Як правило, в сучасних умовах статус навчальної дисципліни закріплюється за основами наукових дисциплін. І цей педагогічний консерватизм практично виправдовує себе.

Зрозуміло, що власними, іманентними носіями знання виступають люди, і людська свідомість (радіше наша богоподібна ноосфера) стає формою створення і збереження знання. Зміни умов життя, соціальних, політичних, ідеологічних, філософських, релігійних і наукових парадигм приводять до зміни когнітивних настанов свідомості людини і вимагають зміни форм і методів трансформації і презентації знання, вимагають нових способів і форм його викладення згідно з досягнутим рівнем розуміння функціонування механізмів і структур навчально–пізнавальної діяльності у відповідності з новими вимогами дидактичної доцільності тих чи інших форм презентації знання. Систему психолого–педагогічних, дидактичних і когнітивно–педагогічних вимог до презентації існуючого знання можна експлікувати під час розгляду окремих галузей освіти, звернувшись до сучасної педагогічної літератури і практики.

У контексті християнсько-філософської ноології була експлікована категоріальна структура “суб’єкт–об’єктивація–об’єкт”. Категорію “об’єктивація” відкрив у філософії М. О. Бердяев, який у своїй філософській автобіографії писав, що поглиблене філософське пізнання привело його до ідеї об’єктивації, яку він вважав для себе головною і яку погано розуміють.

У ноології **об’єктивація** характеризується як міровизначення **суб’єкта** і **об’єкта**, як середній член герменевтично-епістемологічної триади “суб’єкт– об’єктивація–об’єкт” [168, с. 300]. Проблематиці сучасної педагогічної когнітології присвячена значна частина праці С. Ф. Клепка “Інтегративна освіта і поліморфізм знання” [86], в якій автор досліджує також герменевтично- синергетичну проблематику освіти. С. Ф. Клепка зазначає: “Сучасні досягнення природничих наук перевернули колишнє розуміння оточуючої людину дійсності. Основа природи, за сучасними уявленнями, більше вже не є “об’єктивним світом”. Вона – неподільна триада, яка складається із суб’єкта, об’єкта і процесу інтеграції, що відбувається між ними” [86, с. 107]. Зрозуміло, що те, що відбувається між “суб’єктом” і “об’єктом” є **об’єктивація**. У сучасній філософії і, зокрема, у філософії освіти “використання універсальних принципів цілісного процесу вважається важливим не лише для оздоровлення основ буття, досягнення кращої якості життя людини, але і для **педагогічної науки**, у вирішенні всіх проблем якої необхідно “співзвуччя з природою”, що означає врахування в педагогічній діяльності еволюції природи, принципів її самоорганізації в плані як космології, біології, так і культури” [86, с. 108].

Герменевтичне, синергетично-дидактичне, ноологічне одухотворене з’єднання **знання** і **незнання** (пов’язане, насамперед, із сприйняттям і вивченням об’єктів, які спостерігаються) відображається не тільки розгадуванням таємниць і загадок, але й **об’єктивацією**, формуванням особистісних ресурсів для розгадування і розуміння **таємниць**. Реальна **полівалентність**, багатоманітність природи, суспільства, людини, особистості і взагалі усього ЦСУ педагогіки викликає необхідність зміни парадигми авторитарної педагогіки на дидактично-синергетичну педагогіку співробітництва. “Викладач є посередником, який споруджує місток від неорганізованого мислення учня до критичного і творчого мислення особистості” [86, с. 109].

---

Сучасна **педагогічна когнітологія** звертає увагу на недостатню розробленість поняття інформації у науці. ПК обґрунтовує категоріальну структуру – тріаду “знання–розуміння–пізнання”, яка виконує важливі герменевтично-дидактичні функції в процесі виховання–освіти–навчання. Кібернетичне розуміння інформації виявляється досить обмеженим і, по суті, неевристичним, оскільки в системах, які саморганізуються, нерідко неможливо виділити блоки приймання, передавання інформації [86, с. 109].

Отже, науково-педагогічний пошук правильної топології об’єднання фрагментів знань у системі змісту освіти не може не враховувати парадигмальних змін, радше зрушень в природничих і соціальних науках. Ці зрушення спрямовуються у напрямі розвитку **герменевтично–ноологічних** (когнітивних і дидактичних) методологій та інноваційних педагогічних технологій виховання–освіти–навчання.

Ноологічна методологія спрямовує нас до нового синтезу людського знання і пізнання. Філософсько-педагогічна ноологія звертає увагу на **боголюдський синергетизм** становлення і розвитку людини у навчально-виховному процесі. Методологія ФПТ змінює понятійний і категоріальний лад пізнання–розуміння–знання. Своєю чергою, **синергетика** як природничо-науковий напрям комплексних досліджень відкриває принципову **нестабільність, нелінійність і відкритість** численних систем і утворень в енерго-матеріально–інформаційному середовищі нашого земного світу і Всесвіту.

Одна із тенденцій у царині виховання–освіти–навчання – це поява й експериментальне випробування нових дисциплін у програмах як загальноосвітньої, так і професійної школи. Знання, концепції, теорії, загальноосвітні і спеціальні дисципліни стають полем співробітництва (полем синергетичності) вчителя та учнів, викладача і студентів. При цьому педагогічна презентація наукових знань завжди має служити конкретним цілям виховання–освіти–навчання. Як правило, в сучасних умовах статус навчальної дисципліни закріплюється за пропедевтичними основами наукових дисциплін. І цей педагогічний консерватизм практично виправдовує себе. Здійснюючи ж деконструкцію сучасної традиційної педагогіки, необхідно постійно уточнювати розуміння поняття **навчальної дисципліни**. У цьому контексті ПК зустрічається з проблематикою “точних” і “неточних” наук і наукових

дисциплін, з проблематикою природничо-наукового, науково-технічного і гуманітарного знання тощо. Отже, мова йде про презентативний аспект ПК.

Когнітивно-педагогічне знання, яке імпліцитно міститься в існуючих аналах науки, експлікується, стаючи адаптованим і трансформованим знанням про певні сфери об'єктивної і суб'єктивної реальності. Основні механізми і способи цієї експлікації і трансформації визначаються методологією конкретно-наукового виду знання – фізичного, біологічного, математичного, інженерно-технічного, соціального та ін. Знання, що виробляється в рамках певної галузі науки і техніки, філософії і соціології, педагогіки і психології *об'єктивує* (за тріадою “суб'єкт–об'єктивація–об'єкт”) певну сферу реальності, виражаючи складну взаємодію (творчо-вольову і смисло-творчу) суб'єкта і об'єкта. Зрозуміло, що власними, іманентними носіями знання виступають люди, і людська свідомість (радше наша богоподібна ноосфера) стає формою створення і збереження знання. Зміни умов життя, соціальних, політичних, ідеологічних, філософських, релігійних і наукових парадигм приводять до зміни *когнітивних* настанов свідомості людини і вимагають зміни форм і методів трансформації і презентації знання, вимагають нових способів і форм його викладення згідно з досягнутим рівнем розуміння функціонування механізмів і структур навчально-пізнавальної діяльності у відповідності з новими вимогами дидактичної доцільності тих чи інших форм презентації знання. Систему психолого-педагогічних, дидактичних і когнітивно-педагогічних вимог до презентації існуючого знання можна експлікувати під час розгляду окремих галузей освіти, звернувшись до сучасної педагогічної літератури і практики.

#### § 10. 4. Дидактичне структурування знання у контексті педагогічної герменевтики і педагогічної когнітології

Розгортаючи ПК як ФПТ, неможливо обійтися без проблематики *педагогічної герменевтики*, тобто проблематики перетину ПК і ПГ, де мова йде про *науково-навчальні тексти* та їх відповідне *засвоєння і розуміння*. Х.-Г. Гадамер доводить: “Той, хто хоче зрозуміти текст, постійно здійснює накидування смислу. Як тільки у тексті починає прояснюватися якийсь смисл, то він (читач – В. О.) робить попередній начерк

---

смыслу тексту в цілому. Але цей перший смысл прояснюється своєю чергою лише тому, що ми з самого початку, читаючи текст, надіємося знайти в ньому той чи інший смысл” [50, с. 318].

Розуміння того, що міститься в тексті і зводиться до розробки такого попереднього начерку, який у подальшому заглибленні (проникненні) в матеріал тексту піддається постійному перегляду. За цим алгоритмом може здійснюватися одночасна розробка альтернативних начерків, перш ніж ми прийдемо до однозначної смислової єдності. Отже, ми маємо тут герменевтичний алгоритм поступового наближення до повного розуміння тексту – смисловий рух розуміння і трактування. Вибір правильних начерків (версій), які відповідали б фактам тексту, стає активним перед-розумінням. Розуміння стає автентичним лише тоді, коли різні варіанти перед-розуміння не є випадковим. Герменевтично вихована свідомість має з самого початку орієнтувати нас до прийняття невідповідних начерків-версій.

Ці герменевтичні положення мають важливі наслідки для *розуміння* і *засвоєння* навчального матеріалу. Більше того, автор тексту підручника (чи навчального посібника) має свідомо користуватися певними герменевтичними принципами і алгоритмами при структуруванні навчального матеріалу. У контексті ПГ і ПК можна сформулювати важливий *герменевтично-дидактичний принцип* трансформації і презентації *знання* – принцип *герменевтичної голографічності*, або принцип інформаційно-смислової цілісності (інформаційно-цілісного смислу) тих чи інших фрагментів *знання*. *Мінімальною герменевтично-дидактичною структурою* (ГДС) інформаційно-цілісного смислу (ІЦС) є згаданий вище *фрейм*. Герменевтично-дидактичну структуру *максимальної* інформаційно-смислової цілісності назвемо *голографічною дидактичною одиницею* (ГДО). ГДО була спочатку відкрита на рівні *метафори* за аналогією з *голографією* (від грецького “holos” – цілий, весь).

Голографія – спосіб утворення просторового зображення об’єкта. Голографія ґрунтується на фіксації не двовимірного розподілу яскравості (як на фото), а світлої хвилі від предмета з усіма деталями, зокрема, з просторово-часовим розподілом амплітуди і фази. Голографія – це двостадійний процес: спочатку створюється інтерференційний запис розсіяної предметом світлової хвилі (так звана голограма), а потім відбувається дифракційне відтворення зображення внаслідок освітлення

голограми. Важливим у *метафоричному* перенесенні є така властивість голограми: частина голограми дає зображення всього об'єкта, як і ціла голограма. Навіть мала частина голограми здатна відтворити повне зображення.

У контексті педагогічної герменевтики і педагогічної когнітології голографічний підхід до інноваційних педагогічних технологій втрачає свою *метафоричність*, набуваючи принципової *дидактичності* і *герменевтичності*. Головною особливістю голографічного підходу (голографічного принципу) “вважається необхідність інформаційної (радше – смислової – В. О.) цілісності матеріалу на кожному етапі навчання” [86, с. 143]. Визначальним у голографічному підході є правильне знаходження *ядра* навчальної дисципліни, через яке вдається знайти взаємозв'язки з усіма елементами системи. “Важлива вимога до голографічної технології – *фреймова* організація навчального матеріалу. Фреймова побудова навчальної дисципліни відповідає психології сприйняття людиною нової інформації” [86, с. 143].

Важливі положення *голографічно-дидактичного* підходу до структування навчального матеріалу і можливостей його *розуміння* і *засвоєння* вже сформульовані в нашій науково-педагогічній літературі: «Фреймова організація знань – це встановлення певної структури презентації навчального матеріалу – дозволяє значну частину (в ідеалі – всю) дисципліни вивчити в єдиному ключі. Для формування цілісного бачення предмета укрупнюються одиниці інформації, що засвоюється, створюються *голографічні дидактичні одиниці*, що включають в себе елементи логічно пов'язаних частин знання, які традиційно вивчаються в різних розділах, зачасти розділених проміжком часу у кілька років» [86, с. 144].

У цьому дослідженні автор постійно звертає увагу читача на те, що фундаментальні педагогічні теорії конститууються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології. Це означає, що наші ноологічні здатності, сили, атрибути, тобто наші творчо-вольові, творчо-пізнавальні і смисло-творчі якості і властивості визначають ті чи інші герменевтичні і дидактичні підходи і методи у розробці інноваційних педагогічних технологій. У навчально-пізнавальному процесі фундаментально задіяна тріада *уява– інтуїція–розум*. А тому, такі поняття і категорії ПК як “ядро навчальної дисципліни”, “фрейм”, “модуль”,

---

“голографічна дидактична одиниця” та інші визначають не якісь абстрактні фрагменти наукових знань, а є поняттями чи категоріальними структурами “ноологічно навантаженими”. І як справедливо зазначає С. Ф. Клепко, “навіть математичні поняття, концепції для учнів, так само як і для професійних математиків, є не абстрактними, лише раціонально обґрунтованими визначеннями, а складаються з індивідуальних інтуїцій. Ці інтуїції формуються в процесах уявлення і порівнянь, у близькій залежності між собою. Концепції базисних образів і способів **розуміння** (підкреслено мною – В. О.) допомагають викладачу створювати з учнями загальнодоступні ядра математичних понять і концепцій та способи їх розуміння. Логіка без інтуїції не створює нової інформації, але виявляє інформацію, яка вже міститься у висхідних твердженнях. Своєю чергою, інтуїція без логіки може обманювати і опинитися безплідною. Але створення нової інформації в науці є, передусім, акт творчої інтуїції” [86, с. 145].

Філософсько-педагогічна ноологія [153; 171] наголошує на тому, що при розробці як часткових, так і глобальних дидактичних (навчальних) технологій необхідно свідомо покладатися не тільки на наші людські формально-логічні можливості, а й на інтуїтивно-уявні, етичні та естетичні творчо-пізнавальні здатності. І виявляється, що інтуїтивна свідомість і віросвідомість визначає містичний досвід людини. Містичність та інтуїтивність привідкривають невидиму реальність, яка постає у цілісності і нероздільності. “Сьогодні все більше приходиться усвідомлення, що містика – це, передусім, стародавня і глибока духовна традиція з солідним прогностичним потенціалом, світоглядною проникністю. Сучасна людина з підозрою ставить до інтуїтивних форм осягнення реальності. Між тим, стародавні люди знали в деяких галузях значно більше, ніж ми. В цьому – разуче відкриття сучасної науки” [86, с. 145-146].

Когнітивно- і герменевтично-голографічний підхід до структурування знання, до голографічного ущільнення інформації зустрічається з головною суперечністю ЦСУ педагогіки – суперечність між безмежністю **смислів** та **істин** життя природи і людини, безмежних сутностей Божої Світобудови, які осягаються людьми в процесі творчо-пізнавальної і смисло-творчої діяльності з малих літ і **обмеженими** можливостями кожної конкретної реальної людини.



---

У нашій роботі голографічна методологія (методологія філософсько-го холізму і ноологізму) відбилася на трактуванні кожної з розгорнутих фундаментальних педагогічних теорій. З філософсько-ноологічного *холізму* однозначно випливає важливий принцип філософсько-педагогічної ноології: **кожна з розгорнутих фундаментальних педагогічних теорій є окремою голограмою ціннісно-сислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва**. Цим ще раз обґрунтовується теза про те, що всі автоморфні фундаментальні педагогічні теорії синтезуються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічного *ноологізму* і *холізму*. Це означає, що послідовне монографічне розгортання будь-якої ФПТ включає в своє предметне поле весь цілісний ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва. Вище автор обмежувався лише зауваженнями про міжпредметний перетин проблематики кожної з ФПТ. Вся філософсько- педагогічна ноологія є **теоретичною педагогікою**, тобто теорією **педагогічного знання**, отже **педагогічною когнітологією!**

---

## Розділ 11. Педагогічна ноетика

### § 11. 1. Теоретико-методологічна необхідність категоріально-структурного синтезу педагогічної ноетики

Як було з'ясовано у *розділі 1*, сучасна філософія освіти охоплює три сфери фундаментальних досліджень – *онтологію, епістемологію та аксіологію* освіти. Онтологія освіти методологічно в zasadничує такі фундаментальні педагогічні теорії як *педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика і педагогічна естетика*. Своєю чергою, епістемологія освіти стає теоретико-методологічною основою таких ФПТ як *педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика і педагогічна когнітологія*. Аксіологія освіти фундує *педагогічну аксіологію і педагогічну акмеологію*.

У цьому розділі буде здійснено ноологічний категоріально-структурний синтез такої ФПТ як *педагогічна ноетика*, яка є методологічним і логічним продовженням та розширенням проблематики *педагогічної герменевтики і педагогічної когнітології*.

Ноетика (з грецької – мислити, думати) визначається як вчення про мислення [239, с. 413]. У першому наближенні *педагогічну ноетику* (ПН) можна визначити як ФПТ про ті принципи і закономірності *творчо-педагогічного мислення та пізнання*, які в zasadничують *педагогічну майстерність і педагогічну творчість*.

Експлікація *педагогічної ноетики* із широкого загалу філософсько-педагогічно-навчальних концепцій і підходів дозволяє тематизувати і синтезувати численні споріднені науково-педагогічні *інтенції* і пошуки в їх цілісному виявленні. Окрім цього, ПН синтезується в єдиному *семантичному полі* філософсько-педагогічної ноології [146]. У більш широкому контексті *ноетичний* підхід передбачає, передусім, *дослідження творчої особистості* як учителя, так і учня чи студента; передбачає дослідження творчо-вольового і смислотворчого мислення, творчого пізнання, а також самопізнання творчої особистості.

Проблема людської творчості досліджувалася філософами, психологами, педагогами, зокрема М. О. Бердяєвим [9], І. І. Лапшиним [108], А. Маслоу [124], В. А. Роменцем [204], С. О. Сисоєвою [212] та ін. Зокрема, наголошує В. А. Роменець, «у творчому акті людини відбувається ство-

рення нового світу (художнього, соціального) з його новими законами» [204, с. 191–192].

Людина як образ і подоба Бога, як унікальна і неповторна індивідуальність характеризується своїми духовно-розумними, етичними та естетичними якостями *творчої особистості*.

Педагогічна ноетика не може не враховувати концептуальні ідеї сучасного уявлення про безперервну освіту *учителя*, бо “система безперервної педагогічної освіти покликана забезпечити такий тип особистісного і професійного розвитку педагога, який є *недосяжним* для традиційної системи професійної педагогічної підготовки, локалізованої в окремо взятій освітній установі, оскільки ця остання первісно імпліцитно зорієнтована лише на знанняву (*когнітивну* – В. О.) функцію освіти” [211, с. 85].

Творчо-зорієнтована безперервна педагогічна освіта забезпечує повноту герменевтичної і ноетичної самореалізації учителя. “Для педагога це є особливо важливим, – зазначає Н. К. Сергеев, – адже природа педагогічної діяльності є такою, що вимагає усієї людини, а також *всебічного розвитку учителя – духовного, інтелектуального, емоційного, естетичного*, – що і є насправді його повноцінною професійною підготовкою” [211, с. 85].

Справжній професіоналізм – це особистісна професійна творчість і майстерність. Здатність до творчості (креативності) вказує на богоподібність людини. Питання про творчість людини у ноологічному аспекті сягає боголюдського синергетичного процесу становлення, розвитку і вдосконалення особистості. Бог чекає від людини творчої відповіді усім її життям–пізнанням. Характеризуючи ноологічну креативність людини, М. О. Бердяєв натхненно писав: “Я не вірю у можливість раціональної онтології, я вірю лише у можливість феноменології духовного досвіду, що описується символічно. Творчість для мене не стільки оформлення у скінченному, в творчому доробку, скільки розкриття нескінченного, політ у безмежність, не об’єктивація, а трансценденція. Творчий екстаз (творчий акт є завжди екстаз) є прорив у безмежність” [8, с. 210]. М. О. Бердяєв зводить проблематику нової *духовної* свідомості до проблеми боголюдської, творчості – боголюдського *синергетизму*.

Педагогічна ноетика як ФПТ має досліджувати і з’ясовувати педагогічний смисл життя–пізнання людини–творця. Креативна здатність

---

людини проявляється на всіх рівнях її індивідуального життя. Навчально-виховний процес як з боку учителя-вихователя, так і з боку учня-вихованця у глибинах своїх є процесом творчо-вольовим і смисло-творчим. Для педагогічно-навчального і педагогічно-виховного процесу креативна здатність людини і результати творчості є важливим у трьох якісно визначених вимірах. По-перше, творче пізнання, творчий процес дає “абсолютний приріст” і будь-який творчий акт веде до створення нової могутності із актуально неіснуючого. “І будь-який творчий акт за своєю суттю є творчість із нічого, тобто є створення нової сили, а не зміни і перерозподілу старої. У всякому творчому акті є абсолютний прибуток” [9, с. 355]. По-друге, у творчо-вольових і смисло-творчих актах і діяннях виявляється особистісна ноосферна цілісність і повнота життя-пізнання богоподібної людської істоти – суб’єкта творчості. По-третє, в процесах і результатах творчості особистість актуалізує свої енерго-інформаційні і креативні можливості; через самоактуалізацію і самореалізацію творчих інтенцій (спрямувань) і задумів відбувається збагачення ноосфери людини, збагачується ноосферна *імпресія-рефлексія-експресія*, розвивається тріадна активність Я-концепції і, зокрема, такої її складової як *професійна Я-концепція*.

Людина вдосконалюється і збагачується, зростає і самовдосконалюється для подальшої майбутньої творчості. Із ноологічної тріади “натхнення-творчість-свобода” (див. § 2.2), стає очевидним, що “творчість” є міровизначенням, “золотою серединою” *натхнення і свободи*. Справжня боголюбська творчість не детермінується наявним буттям. Ця творчість є *меонально-онтичною*, творчістю із “ніщо” (із меона), із *незнання*. Така творчість є прерогативою, атрибутом свобідного боголюдського духа.

## § 11. 2. Категоріальний лад педагогічної ноетики

Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики як ФПТ передбачає експлікацію трьох основоположних тріад: 1) *розуміння-уміння-мислення* (РУМ), 2) *творчість-майстерність-діяльність* (ТМД), і 3) *мотивація-вибір-орієнтація* (МВО). В основі своїй РУМ – тріада є епістемологічною, ТМД – онтологічною, а МВО – аксіологічною *сутностями*. Кожна із експлікованих тріад має свій середній член. Так, “уміння” є міровизначенням “розуміння” і “мислен-

ня”; “майстерність” є “дитям” “творчості” і “діяльності” або творчої діяльності. *Педагогічна майстерність* ретельно з’ясована у вітчизняній педагогічній літературі (див., зокрема, підручник [185]). Проаналізуємо менш очевидну тріаду МВО.

Як стверджує український педагогічний словник, “Мотивація – система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення і дії, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки діяльності й формування особистості дитини дуже велике. Завдання педагога – виховання правильної мотивації в дітей” [62, с. 217]. В елементному аналізі *мотив* – це спонукальна причина дій і вчинків людини. Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. У дошкільному віці провідними є ігрові мотиви. У шкільному вони виступають на другий план, поступаючись місцем навчальним *мотивам*, до яких у подальшому приєднуються трудові мотиви. “Особливо важливе значення мають моральні мотиви поведінки. Саме мотиви надають моральний (або аморальний) смисл діям і вчинкам. Виховання й закріплення в досвіді правильних мотивів – одне з найважливіших завдань педагога” [62, с. 217].

Мотив спонукає і визначає вибір спрямованої діяльності людини. Словник психології, зокрема, подає таке визначення мотиву: “усвідомлена причина, що в zasadничує *вибір* дій і вчинків особистості” [192, с. 219]. Мотивації людських дій і вчинків добре вивчені в психології. Ось ще одне із конструктивних визначень *мотиву*: “Мотив – це аргумент, на підставі якого постає рішення про здійснення дій, це прагнення, яке виникає під впливом внутрішніх станів чи зовнішніх ситуацій; воно виявляється в дієвому прагненні до здійснення якоїсь дії для реалізації певної цілі” [193, с. 156].

Розглянемо далі категорію “*орієнтація*”. У контексті ПН, передусім, цікава “професійна орієнтація”. Ця категорія віддзеркалює дві сторони у навчально-виховному процесі: *зовнішню* і *внутрішню*. Зовнішня *професійна орієнтація*, – це “комплекс психолого-педагогічних і медичних

---

заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і сформованими здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому. Систематична робота з професійної орієнтації є органічною частиною виховної роботи навчальних закладів” [62, с. 274].

Внутрішня (психологічна і ноологічна) **професійна орієнтація** пов’язана з категорією “професійне самовизначення”, професійного **вибору**. Дійсно, “професійне самовизначення – процес прийняття рішення особистістю щодо **вибору** майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб’єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста” [62, с. 275]. І, врешті-решт, професійний **вибір** і професійний добір пов’язуються у своїй зовнішній і внутрішній сутності–явищі–формі.

“Професійний добір – заключний етап роботи з учнями, у процесі якого обираються конкретна професія та профіль професійного навчання, що відповідає професійно значущим особливостям психологічної структури особистості учня” [62, с. 275]. У кінцевому результаті вибір залишається за учнем чи студентом як своєї майбутньої професії і діяльності, так і численних методів реалізації завдань і виконання рішень.

Аналіз тріади МВО показує, що мова йде про **ціннісно–смыслову** орієнтацію і **ціннісно–смысловий** вибір. Спектр ноетичних здатностей людини – фахівця (професіонала) набуває такого вигляду МВО–ТМД–РУМ, де тріада ТМД стає міровизначенням РУМ і МВО. Всі складові комплексної тріади тріад синергетично–діяльнісно взаємозумовлені і взаємопов’язані між собою. Професійна творчість і смисло–творча діяльність людини, що охоплюється фундаментальною ноетичною тріадою МВО–ТМД–РУМ, спрямовані на духовно–практичне освоєння світу людиною.

Розвиток, навчання, підготовка, формування професіонала на всіх рівнях навчально–виховного процесу здійснюється шляхом **операційного** діяння на особу, що навчається. Завдання професійної школи полягає в тому, щоб формувати **професійне** розуміння–уміння–мислення, спрямовувати учня/студента на майбутню творчість–майстерність–ді-

яльність, використовуючи ціннісно-смыслову мотивацію–вибір–орієнтацію, впливаючи на неї, конституючи її.

У наш час профорієнтація майбутнього спеціаліста розпочинається в середній школі, ліцеї, гімназії. Ціннісно-смыслова МВО активізується у старшокласника, закріплюється на певних спрямуваннях, виборах, приводячи до доміантних установок щодо майбутнього професіоналізму. Водночас формуються, активізуються творчо-вольові і смисло-творчі механізми (алгоритми) тріади професійного розуміння–уміння–мислення з мінімальними (початковими) екстенсивними та інтенсивними характеристиками. Щодо активації ТМД-тріади, то про ці висоти ученя чи студент починає лише мріяти.

Раніше автором було з'ясовано, що класична система освіти була **пасивно-пізнавальною**, на відміну від сучасної інноваційної освіти, котра є творчо-діяльнісно-пізнавальною [144; 154]. Тобто, можна говорити про дві системи підготовки фахівців – пасивно-пізнавальну професійну освіту (ПППО) і творчо-діяльнісно-пізнавальну освіту (ТДПО). Система ПППО зорієнтована на інтенсифікацію тріади РУМ, в той час, як інноваційна ТДПО формує спектр **ноетичних** здатностей студента у спорідненості і цілісності МВО-ТМД-РУМ.

У наш час розвивається **синергетичний підхід** до дослідження важливих проблем виховання–освіти–навчання і тематизується педагогічна синергетика [45]. У контексті педагогічної ноетики нас цікавлять, передусім, **персоналістичні** аспекти **синергетизму**. Слово **синергія** походить від грецького “*sinergeia*” – співробітництво. Вважається, що “синергетика розкрила в усіх складних відкритих системах буття двох атрибутивних для них начал: того, що створює упорядковані структури з хаосу і того, що розсіює, розмиває ці структури. Саме певні результати взаємодії цих протилежних начал зумовлюють виникнення будь-яких складних систем, їх функціонування, розвиток і зникнення. Тому, досягнення кращого порядку, гармонії тепер доцільно розуміти як певну міру взаємодії протилежних начал” [117, с. 14].

Синергетична методологія у своїй евристичній спрямованості прагне до розкриття тієї “золотої середини” у взаємодії окреслених перших двох начал. Цей тріадний алгоритм виражається у наявності **гармонійних** тріад, про що йшлося в § 2.2. Досягнення постнекласичної науки дають принципово нові можливості **розуміння** будь-яких явищ реаль-

---

ного світу як різних форм прояву загальних фундаментальних синергетичних закономірностей.

У контексті філософсько-педагогічної ноології важливим є те, що синергетика, специфікуючи і деталізуючи загальносистемну методологію, сприяє формуванню нового стилю наукового і, зокрема, науково-педагогічного мислення. У ціннісно-смысловому універсумі педагогіки отримує належне місце “педагогіка співробітництва”, яка виникла як результат *синергетичної* взаємодії творчих можливостей учителів і учнів. Творче співробітництво спрямовується на *самоорганізацію* ноологічних здатностей учнів за допомогою і в співпраці з учителем.

Усі базові навчальні курси передбачають у наш час досить високий рівень смисло-творчих і творчо-пізнавальних здатностей дітей і молодих людей. *Ноетичний* підхід у навчально-виховному процесі означає реалізацію *некласичних* (неексплікованих у класичній педагогічній практиці) можливостей ноосфери людини. Що це означає? Класична педагогічна психологія орієнтувалася, передусім, на *вторинні* тілесно-душевно-духовні здатності людини, конституйовані мовою, формальною логікою, певною системою цілеспрямованості і цілепокладання, тобто до *родових* атрибутів людини розумної. Виявленням і вивченням різноманітних вторинних родових атрибутів людського пізнання і мислення займалася класична гносеологія і педагогічна психологія. Але є та *першооснова*, та *ноологічна* сфера (ноосфера) людини, з якої як із *першоджерела* виростають і вирости можуть *вторинні* властивості, якості і здатності людини, що уможливають все наше духовно-практичне освоєння світу, зокрема, весь процес виховання–освіти–навчання людини з її малих літ.

### § 11. 3. Педагогічна ноетика як фундаментальна педагогічна теорія

*Ноетичний підхід* у з’ясуванні ситуації *виховання–освіти–навчання* орієнтується на топологічну первинність і зв’язність ноосфери людини. Ця зв’язність конституйована в тріадних категоріальних структурах ноології і тих фундаментальних педагогічних теоріях, що були розгорнуті у попередніх розділах. *Педагогічна ноетика* концептуалізує і тематизує свої категоріальні структури – тріади МВО, ТМД і РУМ, взаховуючи як внутрішні (психологічні і ноологічні) спрямування осо-



бистості з її тріадною активністю Я–концепції, так і соціальну зумовленість смисло-творчої і творчо-вольової діяльності людини.

Самоактуалізація і самореалізація особистості здійснюється в ЦСУ нашого буття (природного, соціального, історичного тощо). Підмножиною ЦСУ буття є ЦСУ педагогіки, в просторі якої починається згадана самоактуалізація і самореалізація особи. Тут починається **ноетична** самоорганізація і самовдосконалення людської особистості при взаємодії особистісної **ноосфери** людини із енерго–матеріально–інформаційною сферою соціуму. Зрозуміло, що ЦСУ педагогіки надає такі можливості дітям, учням, студентам через свої організовані системи виховання–освіти–навчання і, зокрема, сьогодні пропонує необхідний комплекс комп’ютерних підручників, навчальних систем тощо.

На перетині проблематики **педагогічної психології, педагогічної герменевтики і педагогічної ноетики** виникає проблематика **творчо-розвивального навчання**. Розвивальне навчання “передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності” [62, с. 289]. Тріадна активність МВО–ТМД–РУМ автентично реалізується у системах розвивального навчання. Як можна переконатися, ми входимо в широку проблематику **некласичної ноетичної дидактики** (ННД). Методологія ННД активно використовує творчо-вольові, смисло-творчі можливості ноосфери людини в їх **синергетичному** поєднанні і взаємодії. ННД спрямовується на допомогу окремій особі і складає, отже, важливий фрагмент сучасного індивідуалізованого і диференційованого підходу у практиці виховання–освіти–навчання.

Реалізація **ноетичних** підходів, процедур, методів і навчально-виховних технологій вимагає істотного педагого-герменевтичного з’ясування, яке було розглянуте у **розділі 8**. Зрозуміло, що у контексті педагогічної ноетики ми неодмінно стикаємося з різноманітними ситуаціями **герменевтичних кіл**, коли ціле можна зрозуміти лише тоді, якщо зрозумілими є його окремі складові (структурні, функціональні, елементні тощо) і навпаки: означені вище складові неможливо зрозуміти без **розуміння цілого**. В онтологічному аспекті тут задіяні такі категоріальні структури: сутність–явище–форма, ціле–структура–частина, загальне–особливе–одиничне та ін. І дуже справедливо зауважує С. В. Шмалей:

---

“необхідно піклуватися про розширення герменевтичного кола в сферу непізнаного, а це означає, що приходиться спиратися не на навчання (в його класичному розумінні – В.О.), але, насамперед, на сукупність усіх атрибутів особистості (пізнання, почуття, волю)” [251, с. 31].

Ноетично-герменевтична система розвивального навчання не заперечує традиційного навчання, радше узагальнює його за допомогою нових засобів пізнання–розуміння–знання, розуміння–уміння–мислення тощо. Розвивальне навчання має використовувати сучасні досягнення генетичної психології, генетичної епістемології та здобутки ноологічно-гуманістичної психології, орієнтованої на творчо-діяльнсну взаємодію зовнішнього і внутрішнього, на гармонізацію суперечностей, на відході від бінарного до тріадного мислення та ін. У контексті **педагогічної ноетики**, котра разом з іншими ФПТ всаадничує розвивальне навчання, спрямовуючись на **моральний, естетичний і розумовий** розвиток молоді, долається суперечність між нестримним онтогенезом людини розумної і людини духовної (як суб’єкта творчо-вольової і смисло-творчої діяльності) і тими формами, так званої суспільної свідомості, яка була і залишається зорієнтованою, передусім, на професійну придатність людини. “Розвивальне навчання, – як зазначає С. В. Шмалей, – розрубє гордіїв вузол, відмовляючи у спроможності будь-яким **педагогікам**, що не спрямовані на визнання генія людини, що саморозвивається і самовдосконалюється у сфері культури” [251, с. 33].

Педагогічна ноетика має спрямовуватися, зокрема, до питань формування самобутньої і неповторної у творчому відношенні людської особистості. І тут важливо, аби в навчально-виховному процесі (батьків, вихователів, учителів) були виявлені ще змалечку притаманні дитині ті природні задатки та нахили, які можна трансформувати у творчо-вольові здібності. Дітям треба допомогти формувати у них практичні навички та вміння творити згідно зі своїми індивідуальними здатностями. Очевидним також є те, що дітям потрібно ще й прищеплювати любов до творчої праці, внутрішню потребу плідно творити, скеровувати їх **волю, віру і надію** до вдосконалення своєї творчо-пізнавальної діяльності.

Дитина від народження наділена певними генетично і архетипно закріпленими тілесно-душевними і душевно-духовними функціями, силами, можливостями. “Деякі з них, – наголошує Ш. А. Амонашвілі, –

приходять у рух відразу або в перші дні після народження (ссати груди матері, стукати ручками і ніжками, видавати невиразні звуки), інші ж включаються у життєдіяльність дитини в різний час (ходити, бігати, говорити, мислити тощо). Ця послідовність включення окремих функцій дитини в її повсякденну діяльність залежить, по-перше, від природної зумовленості, по-друге, від оточуючого середовища, яке повинно стимулювати своєчасний вияв тих чи інших груп, комплексів функцій, сприяти їх розвитку й становленню” [3, с. 11].

Ноетичний розвиток і саморозвиток дитини яскраво і чітко описує Ш. А. Амонашвілі, стверджуючи, що “поняття “дитинство” у психологічних і педагогічних словниках не знаходить свого визначення. Це, принаймні, дивно тому, що без чіткого уявлення про його зміст не можна зрозуміти основні положення дитячої, вікової та педагогічної психології, а також багато-які дії у поведінці дитини” [3, с. 13]. Визначити поняття “дитинство” – це означає визначити **ноологічний** процес становлення і розвитку людини на Землі з перших днів її життя. Справа в тому, що **дитинство** – це напружене життя, напружена творчо-вольова і смисло-творча організація і самоорганізація, а не просто “підготовка до життя дорослих”. “Справжнє дитинство, – зазначає Ш. А. Амонашвілі, – це рух вперед, це невпинний процес дорослішання. Дитина хоче бути дорослою людиною. Характер, спрямованість її повсякденного життя постійно доводять це прагнення до змужніння, бажання якомога скоріше стати дорослими... Суть дитячого життя, суть дитинства, отже, ні чим іншим, як прагненням якнайшвидше стати дорослим. Цю тенденцію діти реалізують у всіх формах свого повсякденного життя: в іграх, у задоволенні пізнавальних потреб, у пустошах, у наполегливості щодо виявлення самостійності” [3, с. 14].

Ноологічна динаміка людського життя–пізнання починається буквально з перших хвилин появи дитини на світ. Саме цю ноетичну (творчо-вольову і смисло-творчу) динаміку становлення і розвитку дитини досліджував Л. С. Виготський, який стверджував ідею двох взаємопов’язаних зон (фаз) розвитку: актуальну і найближчу. Зона актуального розвитку відображає систему вмій і навичок, які дитина вже опанувала, і на основі яких вона спроможна розв’язувати пізнавальні та інші задачі. Рівень актуального розвитку зумовлює зону найближчого, тобто коло умій, які дитина зможе опанувати **самостійно** (спонтанно).

---

“Зона найближчого розвитку, – своєю чергою стверджує Ш. О. Амонашвілі, – це завтрашний день дитини. В умовах спеціально організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу це трапиться набагато швидше й ефективніше” [3, с. 19]. У ноетично-педагогічному процесі зона найближчого розвитку, взаємодіючи із зоною актуального розвитку, поступово освоюється дитиною. У такий спосіб вона піднімається на новий ступінь актуального розвитку і, відповідно, виникає нова зона найближчого розвитку [3, с. 19].

Становлення і розвиток топологічно зв’язної ноосфери людини дає змогу їй розгорнути різнобічну творчо-вольову активність і діяльність, у процесі якої особистість, з одного боку, закріплює і вдосконалює свої **уміння і здатності**, опановує нові **навички**, з іншого, – прилучається до створення матеріальних і духовних **цінностей**, роблячи свій **творчий** внесок у загальнолюдську культуру і цивілізацію.

Ноологічно-синергетична ноетика наголошує на **творчому саморозвитку** дитини. Це добре розумів відомий російський історик педагогіки і психології П. Ф. Каптерев (1849-1922), що “без самодіяльності людина і розвиватися не може: така її природа. Виховання ж і освіта, нерідко, засвідчують запеклу боротьбу проти природного творчого саморозвитку людини і намагається втиснути її в задалегідь приготовлені рамки, вести за шаблоном, уторованою стежкою, причому за умови загальної насильницької постановки питання все ж іде мова про самодіяльність. Справжній, не викривлений педагогічний процес водночас і вільний, і необхідний, тому що це процес саморозвитку” [84, с. 162].

У контексті ноетичної дидактики маємо важливий педагогічний принцип: “Саморозвиток, самодіяльність, педагогічний процес повинні утворювати єдине ціле, де останньому уналежить провідна роль. Допомогати дорослішанню означає: спрямовувати розвиток, рух, становлення, формування дитини відповідно до вимог суспільства й особистості” [84, с. 34].

Кожна дитина за її психологічними і ноологічними здатностями є неповторною, унікальною особою. Ідея унікальності творчо-вольової і смисло-творчої сутності людини стає основоположною ідеєю педагогічної ноетики. Завданням вихователів і учителів є виявлення творчих (креативних) здатностей учнів і студентів у навчально-виховному процесі, своєчасно розвинути їх і вдосконалити. Це відповідає принципам індивідуального, особистісного підходу у вихованні-освіті-навчанні. Як

---

було з'ясовано у попередніх розділах, ситуація зустрічі–одкровення–спілкування учителів та учнів, викладачів і студентів передбачає, зокрема, безпосереднє, а не опосередковане **спілкування** і **одкровення**, тобто **впізнання й усвідомлення** вихователем, учителем креативних здатностей і нахилів своїх вихованців.

Особистісно-творчий підхід у педагогічній діяльності сприяє також значною мірою подоланню існуючого ще засилля шаблонних, уніфікованих (типових) методів і підходів до виховання–освіти–навчання. Вади нетворчих, уніфікованих підходів добре з'ясовані у сучасній науково-педагогічній літературі [97]. Отже, сучасна освіта має бути творчо-пізнавально-діяльнісною, про що йшлося вище.

Психолого-педагогічна думка давно була зацікавлена з'ясуванням феномена обдарованості дітей. Обдарованість визначалася, передусім, такими атрибутами як “інтелект”, “креативність”, здатність генерувати нові ідеї, уміння знаходити нетрадиційні нешаблонні вирішення проблем, задач, тощо. Робочими характеристиками обдарованості дітей стали такі поняття як “творчий інтелект”, “інтелектуальна активність”. Причому, як зауважує А. І. Савенков, “поняття “інтелект” і “креативність” не диференціюється, а їх композиція розглядається у своєму висхідному значенні – як єдиний комплекс, що називався раніше “розумом”, “розумовими здатностями”” [207, с. 27].

Отже, творчість у педагогічних дослідженнях обдарованих дітей розглядається як природний ноологічний процес зняття напруження в ситуації невизначеності і незавершеності самостановлення і саморозвитку дитини чи молодої людини. Ця ноетична ситуація цілковито охоплюється експлікованою вище тріадною активністю МВО–ТМД–РУМ. При цьому максимальний рівень творчо-пізнавальних досягнень стає можливим лише при поєднанні усіх ноетичних факторів. Це означає, що, наприклад, мотивація–вибір–орієнтація працює на всіх рівнях проблемного і розвивального навчання, де реалізуються ноосферні здатності успішного творчого пошуку і творчих здобутків інтенсивного пізнання і навчання. Зрозуміло, що “творчість” (креативність) об'єднує широкий спектр тілесно–душевно–духовних якостей. Ноетична тріада МВО–ТМД–РУМ доповнюється тріадною активністю Я–концепції, демонструючи творчо–вольову і смисло–творчу ноологічну фазову динаміку розумового розвитку творчо–обдарованої дитини.

---

Кожна з триад МВО, ТМД і РУМ має складну ієрархічну структуру. Наприклад, одні *мотиви* у цій ноетичній динаміці займають відносно стійке, домінуюче положення, інші – підпорядковане, постійно визначаючи спрямованість учня чи студента, тобто визначаючи ситуації *інтенційних станів* і творчо-вольової самоорганізації.

Як наголошує А. І. Савенков, “останнім часом багато дослідників погоджується з тим, що ключовою характеристикою творчого потенціалу особистості є *мотивація*, а не видатний інтелект чи висока креативність, як вважалося раніше. Така стратегічна переорієнтація дозволила істотно підвищити ефективність навчання, оскільки люди, нібито й менш здібні за своїми вихідними ознаками, виявляються, врешті-решт, більш продуктивними, ніж більш обдаровані, але менш зацікавлені” [207, с. 29].

У контексті педагогічної ноетики можна виокремити характерні ознаки обдарованості, такі як: синтетичність та аналітичність розуму, його гнучкість і оригінальність та ін. Говорять також про “виняткові здатності”, “творчі уміння”, “маючи на увазі широкий спектр знань-умінь-навичок, без яких жодна творча діяльність є неможливою” [207, с. 29].

*Педагогічна ноетика* як фундаментальна педагогічна теорія охоплює всі етапи навчально-виховного процесу і, зокрема, професійну освіту. Ноетика інноваційної професійної ТПДО наголошує на тому, що головною метою професійного навчання є формування у молодій людині ідеалів *творчості– майстерності– діяльності* (ТМД). Це означає, що професіонал спрямовується на усвідомлення і пошуки проблем у своїй професії, і на уміння їх самостійного дослідження і вирішення. Молода людина з творчо-вольовим підходом до ТМД розглядає своє професійне інформаційне середовище не як стійку і гармонійну структуру, до якої можна вдало пристосуватися, а як проблемне поле різноманітних питань і рішень, як професійну *герменевтичну* ситуацію, що в zasadничується триадною активністю *питання–розуміння–відповіді* та *пізнання–розуміння–знання*.

Отже, інформаційна професійна структура у *ноетичному* аспекті виступає як сфера епістемологічної і герменевтичної невизначеності, проблемності і таємничості, пізнавальної і практичної нереалізованості всіх можливостей пізнання–розуміння–знання, мотивації–вибо-

ру-орієнтації, розуміння-уміння-мислення і творчості-майстерності-діяльності. І хоч ці невизначеності і нереалізованості редукуються у цілий комплекс багатоманітних проблем і таємниць, які належить подолати і досягнути, але вони складають для молодого людини унікальну можливість до творчо-вольової самоактуалізації і самореалізації. Для такої творчо зорієнтованої і натхненної молодого людини життя стає життям-пізнанням, творчо-вольовим спрямуванням і пориванням, сповненим багатоманітністю проблем, таємниць і можливостей їх досягнення і вирішення. Така проблемно-зорієнтована молодого людини здійснює постійну *трансгресію* – подолання меж відомого-невідомого, знання-незнання, спрямовується до інноваційного, творчого діяння.

Неодмінною умовою інтелектуального розвитку стає безперервний пошук, стан інтелектуального напруження, розумової бадьорості. Епістемологічні категорії “знання” і “незнання” стають герменевтично-ноетичними категоріями. У наш час російський науковець С. А. Днепров досліджує евристичну цінність феномена “незнання”, евристичний потенціал герменевтично-педагогічної категорії “незнання” [67], розглядає категорію “педагогічне незнання”, зазначаючи: “педагогічне незнання у методології Л. С. Виготського і О. М. Леонтьєва має ніби дві іпостасі: з одного боку, це сфера невідомого, яку належить освоїти в процесі вивчення і навчання, трансформувати дані із незнання у знання, а з іншого – сфера несвідомого, в якій вкорінені природжені інстинкти. Їх необов’язково пізнавати, але можна підкорити свідомості” [67, с. 122].

У *розділі 5* була описана категорія “трансгресія”. Тепер у *ноетично-педагогічному* контексті можна зазначити, що трансгресія створює можливості для виникнення нових форм, пересовує межі людського пізнання, розширює свободу особистості. Здійснення трансгресії рівноцінно творенню штучного світу. У проблемно-зорієнтованої, творчо-вольової людини пізнавально-пошукова інтенція або трансгресивна орієнтація стає домінантною у порівнянні з охоронною орієнтацією. У ноосфері інноваційно зорієнтованої, творчо-вольової і смисло-творчої особистості народжується порив до дослідження, творча наснага, творче дерзання. При цьому молодого людини здійснює свої творчі пошуки і знахідки у справжньому інформаційно-проблемному професійному середовищі,

---

тоді як пасивно-освітньо зорієнтована людина намагається лише засвоювати готові знання.

Дослідницька позиція, творчо-вольове і смисло-творче спрямування трансресивної молоді людини полегшує виявлення професійних проблем і можливостей їх оригінального розв'язання. А таких проблем у практично-духовному освоєнні світу людиною безліч. У будь-якій галузі реального практичного життя–пізнання (науці і техніці, політиці і мистецтві, в управлінні тощо) такі проблеми були, є і будуть, оскільки ми живемо у досить невлаштованому світі. А наш постнекласичний (у науковому відношенні) і постіндустріальний час (у політико-економічному розумінні) є особливим щодо глобальних та універсальних проблем науки і техніки, політики, економіки та освіти.

Нами проаналізовано **ноетичні** аспекти професійної творчо-пізнавально-діяльній освіти (ТПДО), а також проблемно-зорієнтованої, творчо-вольової активності і діяльності інноваційної людини. Далі проаналізуємо **когнітивні** особливості самоактуалізації і самореалізації студента чи молодого спеціаліста в системі ТПДО. Тут важливого значення набуває процес нетрадиційного засвоєння і одержання знання про світ і про людей, про себе самого і про свою професію. Це **когнітивний** аспект інноваційної ТПДО. Когнітивна (інформаційна, знаннева) озброєність стає необхідною умовою у процесі творчо-пізнавально-діяльній навчання і творчого вирішення професійних проблем. Знання, що здобуваються у базовій професійній освіті, стимулюють **мислення**, покращують **розуміння** і стимулюють творчість–майстерність–діяльність майбутнього фахівця.

Виходячи із засад **педагогічної психології, педагогічної ноетики і педагогічної когнітології**, окреслимо специфічні методи і можливості, якими може користуватися при здобуванні і засвоєнні нових знань інноваційно- і трансресивно-зорієнтована молода людина. Значну частину різноманітних знань діти і студенти засвоюють природним шляхом у сучасному мовно-інформаційному просторі. Структура існуючого ціннісно-смиислового універсаму (ЦСУ) буття дозволяє через особистісне (монадне) буття, через безпосереднє життя–пізнання, через особистісний досвід спілкування, через безпосередній контакт із носіями знань збагачувати свою пам'ять, свою душу, свою ноосферу, свої професійні знання. Крім цього, вирішуючи навчальні і практичні



задачі, студенти вчаться формулювати певні гіпотези, створювати для себе самих евристичні правила і оператори мислення, ті чи інші дослідницькі процедури і алгоритми. У результаті такої праці, такої тріадної активності МВО формується розуміння–уміння–мислення. Особливо значення у цьому творчо-вольовому і смисло-творчо пізнавальному процесі мають ті проблеми, які допускають множини ймовірних і цікавих рішень. При цьому стимулюється творчо-пізнавальне мислення, розвивається професійна кмітливість, догадливість і творча фантазія. У дидактичному аспекті тут спрацьовує принцип зменшення ролі чисто вербального, формально-логічного засвоєння знань і зростає, інтенсифікується тріадна активність ТМД. У цьому процесі навчання збільшується значущість інформації типу “я знаю, як” у порівнянні з інформацією типу “я знаю, що”. Тут більше уваги приділяється інтенсифікації *яви-інтуїції-розуму*, виробленню *розуміння-уміння-мислення* у своїй професійній сфері. При цьому створюються власні герменевтичні евристики мислення і розуміння. У відповідності з принципами педагогічної когнітології і педагогічної ноетики професійне знання здобувається і засвоюється не для відтворення на іспитах, а для того, щоб використати його у процесі розв’язання конкретних професійних задач. Завдяки цьому індивідуально-зорієнтована ТПДО, індивідуальна система розвитку професіоналізму стає творчо-діяльною, творчо-продуктивною, оперативною системою. При цьому породжуються нові оператори тріадної активності МВО-ТМД-РУМ, нові ноетичні і когнітивні реальності. Здобуті і засвоєні в ноетичній і герменевтичній активності системи ТПДО професійні знання є принципово структуруйованими, а не аморфними знаннями системи ПППО. Ця структуралізація є, як правило, особистісною тому, що тут задіяний особистий досвід, особисті евристики, особиста герменевтика.

Особистісна ноетична і герменевтична спрямованість трансгресивної (інноваційної) молоді людини окреслюється, насамперед, своїми результатами пізнання–розуміння–знання, розуміння–уміння–мислення. Про герменевтичну і ноетичну спрямованість треба говорити тому, що онтологія ЦСУ не дана нам безпосередньо. Цю онтологію ми здобуємо, осягаємо шляхом тріадної активності МВО-ТМД-РУМ, тобто через власну *об’єктивацію*, через власну творчу діяльність. Герменевтичний і ноетичний аспекти не враховувалися до цього часу у

---

сфері природничо-наукового, технічного (негуманітарного) знання і пізнання. Не враховувалися також психолого-ноологічні аспекти тріадної Я–концепції Тепер “Я–концепція” розглядається як фактор професіоналізації підлітків і студентів з науково-педагогічним дослідженням важливої її складової – професійної Я–концепції особистості [159].

#### § 11.4. Ноетично-професійна Я–концепція особистості

Ноологічна структура Я–концепції була розглянута у **розділі 5**. У контексті педагогічної ноетики важливого значення набуває розгляд основних структур Я–концепції – в аспекті професійного становлення особистості, тобто **професійної Я–концепції особистості**. Важливим при цьому є з’ясування ноетико-герменевтичної динаміки Я–концепції підлітків і студентів. Тріадна активність Ім-Я, Реф-Я і Екс-Я стає визначальною у справі професійної підготовки молоді

Слід зазначити, що визначальними показниками професійної готовності фахівця є особистісні характеристики, які сприяють успішній актуалізації професійних знань, умінь та навичок у процесі виконання професійних завдань та забезпечують подальший гармонійний розвиток фахівця. Однією із таких характеристик є, наприклад, **професійна ідентичність** [199] як вираження професійної самосвідомості особистості. Своєю чергою, професійна ідентичність є складовою **професійної Я–концепції особистості**, яка відображає єдність її професійного менталітету та майстерності. Професійна Я–концепція формується при набутті професійного досвіду і професійного спілкування. Вона органічно поєднує самосвідомість і творчо-діяльнісні чинники фахівця.

Професійна Я–концепція особистості визначається у навчально-виховному процесі формування **професійно важливих якостей** майбутнього фахівця. Аналіз психолого-педагогічної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної та науково-методичної літератури з розглядуваної нами проблеми свідчить, що питання визначення професійно важливих якостей фахівців стають предметом вивчення педагогів і психологів.

**Професійні якості** фахівців є надзвичайно різноманітними, а їх дослідження стало актуальним в контексті сучасної професійної педагогіки. Проблемним є саме їх визначення. Доречним буде навести характерні приклади таких визначень: «**Професійні якості фахівця** являють

собою набір знань фундаментальних, професійно орієнтованих і гуманітарних наук, умінь і навичок виконувати професійні обов'язки» [125]. До цих якостей цитована авторка відносить, зокрема, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток, уміння професійно спілкуватися, здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці, вміння професійно мислити та ін.

Слід зазначити, що в психологічній літературі представлено опис безлічі різних феноменів, так чи інакше пов'язаних з професійною Я-концепцією особистості (ПКО): ідентифікація людини з професією, біографічні кризи, поведінка професіоналів, активності самосвідомості і самоставлення, саморегуляції і самооцінок як професійного компонента самосвідомості та ін. До того ж ПКО є динамічним утворенням, що означає її процесуальний характер, тобто мінливість з плином часу [196].

Стає зрозумілим, що чітке операційне і детальне вивчення складових професійної Я-концепції неможливе без належного системного методологічного аналізу, який уможлиблюється в контексті педагогічної ноетики. Аналіз теоретичних джерел дозволив А. М. Рікелю прийти до висновку про те, що *«центральною ланкою в професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії; знаходження глибинних смислів своєї діяльності посідає провідну роль і в зв'язку окремих елементів, і в поєднанні особистісних і професійних компонентів професійної Я-концепції»* [196]. Функціонально-цільове призначення ПКО полягає у пізнанні та усвідомленні людиною самої себе, свого місця в регулюванні та інтеграції власної професійної поведінки і діяльності.

Імпресивно-рефлексивно-експертна триада Я-концепції – ось та категоріальна структура, яка органічно задіяна в навчально-виховному процесі, у вихованні-освіті-навчанні людини, починаючи з малих літ. Тілесно-душевно-духовна сутність людини виявляється функціонально, оперативно, творчо-активно, смисло-творчо, творчо-вольово, духовно-розумно, морально-духовно, духовно-естетично, когнітивно та ін. Усі три складові Я-концепції (див. розділ 5) видозмінюються в процесі виховання-освіти-навчання.

Сучасна педагогічна психологія не може обійтися без належного розкриття сутності людини і, зокрема, в аспекті тріадної структури Я-концепції. Тому у **розділі 5** були окреслені окремі її складові (Ім-Я, Реф-Я,

---

Екс-Я). Всі ці ноологічні сутності мають доленосне значення в реальних умовах виховання-освіти-навчання молоді.

Глибинна ноологічна (*духовна*) Я-концепція людини визначає численні *вчинкові* і *поведінкові* регулятиви особистості, які мають доленосне значення в навчально-виховному процесі. З Я-концепцією пов'язана проблематика становлення і розвитку особистості в тріадній активності *творчо-вольової самоактуалізації-самовдосконалення-самореалізації*. Сучасна соціальна педагогіка і педагогічна психологія приступили до більш плідного та евристичного з'ясування значущості Я-концепції як учня, так і учителя в надскладному міжособистісному процесі виховання-освіти-навчання.

Творчо-вольовий розвиток професійної Я-концепції має інваріантні складові, незалежні від роду професії. У цьому зв'язку А. В. Бояринцева зазначає: "Цікавим є той факт, що структура Я-концепції підлітка гуманітарної орієнтації виявляє певну схожість не з структурою Я-концепції потенціальних виконавців і посередників, а зі структурою Я-концепції потенційних підприємців" [26, с. 32].

Головною психологічною і ноологічною метою розвитку професійної Я-концепції є перехід від зовнішніх чинників, що позитивно (а часом і негативно) впливають на особу учня чи студента, до внутрішніх душевно-духовних джерел самоактуалізації і самореалізації. Підліток повинен розвинути у себе навички рефлексивності, тобто навички самооцінки і самоодобрення – стати самому для себе джерелом оцінки. Іншими словами, мова йде про розвиток активного рефлексивного Я (Реф-Я). Як зауважує Р. Бернс, "Я-концепція розвивається в результаті навчання та інтеріоризації психологічного досвіду. Вона включає в себе ті значення, які індивідуум закріплює за словами і фразами, що характеризують його самого" [10, с. 391].

Для *педагогічної ноетики* є очевидним, що кожна людина має первісну потребу в збереженні, захисті і вдосконаленні своєї Я-концепції, спираючись при цьому на невичерпну *мотиваційну* силу – силу самоактуалізації. "Отже, – наголошує Р. Бернс, – учень завжди є мотивованим (інша справа, що у нього можуть бути не ті мотиви), що дає учителю величезні переваги" [10, с. 385].

Динаміка розвитку Я-концепції зумовлюється психологічними і ноологічними факторами. Наприклад, в основі *етичної* та *естетичної*

---

**орієнтації** лежать незбагненні чинники Імпресивного Я (Ім-Я) людини, пов'язані з генетичною і архетипною спадковістю. Деяко іншими словами ці ситуації описує А. В. Бояринцева: “В основі етичної орієнтації особистості лежить особистісний смисл Я (по суті, Ім-Я – В. О.). Цей смисл може бути різним в залежності від переваг у структурі Я-концепції того чи іншого виду ідентичності – соціального, національного, економічного, матеріального, професійного тощо” [26, с. 30].

Людина може сприймати смисл свого Ім-Я через досить такі відносні детермінанти. Наприклад, “Я є те, що Я умію”, “Я є те, що визначає моя референтна група”. Завданням ноологічного розвитку Я-концепції є плекання духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних пріоритетів. Щоб смисл Ім-Я не зводився до формули “Я є те, що Я маю у матеріально- грошовому вираженні” [26, с. 30]. Цими короткими зауваженнями не вичерпується Я-концептуальний (ноетичний) вимір професійної підготовки студентів.

Отже, професійна Я-концепція особистості формується в надрах **душевно-духовної (ноологічно-психологічної) Я-концепції** як тріадної активності імпресивного Я (Ім-Я) особистості, її рефлексивного Я (Реф-Я) та експресивного Я (Екс-Я). У цих складових органічно задіяні образ тіла особи або тілесний образ як компонент Реф-Я (як особа сприймає свою зовнішність), актуальне Я (часткове, інтуїтивне усвідомлення імпресивного Я), тобто яким індивід бачить себе насправді у цей момент, яку індивід поставив собі мету у житті, яким йому треба бути, орієнтуючись на оволодіння професією, морально-духовними нормами і взірцями поведінки.

Ноологічне розуміння Я-концепції особистості як надскладної тілесно-душевно-духовної структури є найбільш ефективним для отримання цілісної картини установок, спрямованих на себе і ставлення до себе. При цьому узагальнені психологічні і ноологічні якості і властивості Я-концепції особистості органічно поширюється і на її професійну Я-концепцію.

Психолого-педагогічна проблематика професійної Я-концепції є невичерпною. Її з'ясування (у певному об'ємі) можливе лише в гармонійному семантичному поєднанні психології, ноології і педагогіки, або більш конкретно у контексті педагогічної ноетики.

Виховання-освіта-навчання людини зумовлюються її психологічною

---

і ноологічною “Я-концепцією”. Особистість здатна до продуктивного учіння там і тоді, де й коли їй надана можливість *творчого самоудосконалення, творчо-вольової конструктивної трансгресії*. Бо саме тут (за цих умов) здійснюється осмислення досягнутого результату, самостійно вибираються нові задачі і цілі; учіння продуктивне лише тоді, коли розкривається взаємозв’язок між його змістом і способами реалізації, з одного боку, і смислами та цілями особистості, – з іншого.

Психологія навчання і виховання учнів і студентів переростає в ноологічну трансгресивну стратегію компетентного вибору свого життєвого шляху. При цьому формуються індивідуальні способи організації цілісної життєвої перспективи. Навчально-виховне середовище забезпечує можливість для пошуку адекватних шляхів і способів смисло- і ціле-утворення та формування відповідної готовності особистості до творчо-вольової трансгресії.

Повертаючись до аналізу співвідношення ноологічної Я-концепції особистості і її професійної Я-концепції, слід зазначити, що центральною ланкою у професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії, а також знаходження глибинних смислів своєї професійної діяльності у поєднанні особистісних психологічних і ноологічних властивостей з професійними компонентами, які складають суть ПКО.

Функціонально-цільове призначення ПКО полягає в пізнанні та усвідомленні людиною самої себе як професіонала, усвідомлення свого місця в регуляції та інтеграції власної поведінки і діяльності у практично-духовному освоєнні світу, а для професійної Я-концепції, відповідно, в професійній діяльності.

### § 11. 5. Ноетико-педагогічний аспект професіоналізації

Розглянемо тепер власне ноетико-педагогічний аспект професіоналізації, який істотною мірою пов’язаний з тріадною активністю МВО-ТМД-РУМ. Проблематика професійного розуміння-уміння-мислення, професійної творчості-майстерності-діяльності і розглянута вище науково-педагогічна ситуація *мотивації-вибору-орієнтації* є автентичною проблематикою *педагогічної ноетики*. У цьому контексті досліджуються важливі питання педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічного мислення та ін. Кожна з цих категорій стосується будь-якого розвинутого у наш час професіоналізму, того

професіоналізму, який є власним предметом *професійної педагогіки*. Цим питанням присвячено багато праць сучасними вітчизняними вченими-педагогами (див., зокрема, [16; 17; 32; 37; 75; 76; 78; 99–101; 135 та ін.]).

Як справедливо зауважує професор А. А. Орлов: “У професійному мисленні кожного спеціаліста постає понятійно-проблемний рівень мислення його епохи, властивий їй підхід розуміння педагогічних процесів та явищ, що, своєю чергою, підсилюється установками, етичними нормами, цінностями та іншими соціально психологічними механізмами, притаманними сучасному суспільству” [178, с. 66]. Це означає, що успішно з’ясувати науково-педагогічну проблематику професійної підготовки будь-яких спеціалістів ми зможемо лише в широкому контексті духовної ситуації нашого часу. З’ясуємо деякі аспекти професійного педагогічного мислення.

А. А. Орлов справедливо зазначає: “Педагогічне мислення не можна вважати синонімом поняття “мислення педагога”. Перше – це певне “бачення” учнів, школи, навколишнього світу. Щоб мисленнева діяльність педагога трансформувалась в його професійне мислення, треба не лише розвинути у нього пізнавальні можливості, необхідні для розв’язання навчально-виховних задач, а й формувати потрібнісно-мотиваційну та емоціональну сфери особистості, які істотно впливають на продуктивність мислення” [178, с. 66]. Зрештою, категорія “педагогічне мислення” не знаходить чіткого з’ясування у цитованого автора. Дійсно, читаємо: “Педагогічне мислення – це специфічна розумова і практична діяльність вчителя, що забезпечує ефективне використання ним етичних настанов, наукових знань, педагогічної технології, особистісних якостей у навчально – виховній роботі” [178, с. 66]. Педагогічна ноетика, однак, розмежовує категорії “мислення” і “діяльність”. Тим не менше, А. А. Орлов формулює найважливіші імперативи для того, щоб природна мисленнева діяльність вчителя трансформувалась у професійне мислення; ці імперативи зводяться, за своєю суттю, до низки основоположних принципів, розгорнутих у контексті фундаментальних педагогічних теорій: 1) розвиток *етичних* установок (педагогічна етика); 2) естетико-педагогічні імперативи – розвивати у майбутніх педагогів загальну ерудицію: “мистецтво, художня література, історія, релігія, науково-популярна література і публіцистика мають стати невід’ємною

---

частиною духовного світу вчителя [178, с. 66]; 3) розвивати позитивну Я-концепцію; 4) розвивати когнітивні, комунікативні, рефлексивні уміння і здатності та ін.

Культура сучасного педагогічного мислення має ґрунтуватися на глибокому теоретичному осмисленні як педагогічної, так і соціальної реальності, зазначає А. І. Пискунов, при усвідомленні закономірностей і принципів педагогічного процесу. «Найважливішою характеристикою педагогічно-спрямованого мислення вчителя слід вважати його гнучкість, альтернативність і креативність, тобто здатність знаходити у конкретних педагогічних ситуаціях різні варіанти їх з'ясування, уміння знайти розумний вихід із суперечностей, а часом і з конфліктних випадків, що виникають у навчально – виховному процесі» [190, с. 60].

Справжній професіоналізм у будь-якій сфері сучасної культури і цивілізації можна оцінити у цілісному його виявленні за допомогою певного категоріального ладу педагогіки як науки і мистецтва. Дослідження ж окремої категоріальної структури типу “професійне мислення” у відриві від однопорядкових категоріальних структур не може бути ефективним. Непереконливим є, наприклад, визначення сформованості професійного мислення студентів педвузів за такими чотирма рівнями: 1) високий рівень – творче мислення; 2) достатній рівень – репродуктивно-творче мислення; 3) середній рівень – репродуктивне мислення; 4) низький рівень – інтуїтивне мислення [199, с. 95]. Дійсно, “високий рівень” професійного педагогічного мислення в реальних навчально-виховних умовах характеризується тріадною активністю уяви–інтуїції–розуму, віри–совісті–волі, любові–радісті–надії.

Яскравим прикладом такого високого професіоналізму може бути В. О. Сухомлинський, педагогічне мислення якого є і психологічним, і соціально-політичним, і етичним, і естетичним та ін. Ноетико-педагогічний професіоналізм В. О. Сухомлинського треба описувати категоріальною сіткою фундаментальних педагогічних теорій і, зокрема, тріадною активністю мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення і творчості–майстерності–діяльності. Це означає, що для оцінки педагогічного професіоналізму треба, принаймні, залучити антрополого-педагогічні категорії і знання. “Професійне педагогічне мислення” органічно включає в свої структури такі категорії як “професійно-педагогічна ідеологія”, “професійно- педагогічна свідомість” та ін.



Своєю чергою, як наголошує М. К. Козій, слід формувати *педагогічну ідеологію* як систему змістових і структурно-збагачених характеристик. “Нині у суспільстві зосереджена увага на відновленні народних традицій, обрядів, духовних і виробничих звичаїв, народних промислів та національно-самобутніх стосунків між людьми. Саме на цьому історичному шляху відтворюється частково забута народна педагогіка взаємин між старшим і молодшим поколінням, форми і методи, засоби і підходи до виховання молодшої зміни. Тобто, створюються нові передумови до творення педагогічної ідеології... Педагогічна ідеологія є бездоганим, цілісним джерелом професійної індивідуальності” [91, с. 173].

Творчо-діяльний педагог стає носієм духовної професійно-педагогічної ідеології і, як справедливо зауважує М. К. Козій, “виражає генетико-психічну спадковість, формує суспільне тіло, на якому відбивається освіта і педагогіка нового у розвитку суспільно-педагогічного досвіду” [91, с. 173].

У контексті ноологічного підходу до розвитку теоретичної педагогіки актуальними є такі імперативи: “У процесі підготовки педагогічних кадрів варто застосовувати різноманітні форми, методи, прийоми, засоби, щоб збагатити знання, прищепити вміння шукати знання, розкривати тлумачення, поняття тощо. Професійна ідеологія формується засобами мистецтва, кіно, теле і радіопередач, періодичною пресою, арсеналом книжкової продукції, літературних видань, підручників” [91, с. 174].

Ноетично-педагогічний підхід, який ми розглядаємо, виражає також певну *ідеологію* педагогічного мислення і *методологію* науково-педагогічних пошуків, причому, виражає ці аспекти в єдиному семантичному полі фундаментальних педагогічних теорій. Це означає, що сучасне професійне педагогічне розуміння–уміння–мислення, педагогічна творчість–майстерність–діяльність мають формуватися у своїй психологічній, ноологічній, герменевтичній, когнітологічній, ноетичній та аксіологічній цілісності і спорідненості.

Педагогічна ноетика має досліджувати концепції як навчально-пізнавального мислення, так і науково-пізнавального теоретичного і практичного мислення високого рівня. Бо саме на цьому рівні ми спостерігаємо ноологічну реалізацію принципу єдності раціонального, творчо-вольового і смисло-творчого із морально-духовним та естетичним у процесі професійної творчості–майстерності–діяльності.

---

Професійна ж підготовка, якраз, і спрямована на формування і розвиток спеціальних здібностей, що охоплюються тріадами мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення і творчості–майстерності–діяльності. Наукове мислення і пізнання спрямоване на пояснення і розуміння явищ природи і суспільства, виходячи з їх внутрішніх закономірностей.

Ціннісно–смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва постає перед нами у своєму *ноетичному* і *когнітивному* виявленні, тобто як предметне поле педагогічної когнітології і педагогічної ноетики. У цьому ж ЦСУ педагогіки здійснюється категоріально–структурний синтез ФПТ.

Протягом усього дослідження ми переконуємося в тому, що *категоріально–структурний синтез теоретичного знання* (у нашому випадку – ФПТ) передбачає не лише визначення вихідних понять тієї чи іншої ФПТ на базі використаних категоріальних структур, а й *експлікацію* відповідних понять і категорій. У відповідності з категоріальною структурою “ціле–структура–частина” здійснюється *герменевтичне* проникнення від цілого до частини, від частини до цілого через *структуру*, а не просто класичне вираження так званого сходження від абстрактного до конкретного. Це означає, що методологія бінарного мислення засвідчує свою певну обмеженість.

І справа тут у тому, що більшість так званих парних категорій є *псевдодіадами*, тобто такими *опозиціями*, які не виражають справжньої *протилежності двох начал*, що діють і протиборствують. І як справедливо відзначає М. А. Собуцький, тут ми впритул підходимо до *необов’язковості* більшості відомих позицій, таких, наприклад, як “чорне–біле”, “верх–низ”, “гаряче–холодне”, “своє–чуже”, “внутрішнє–зовнішнє” тощо, і навіть таких діад як “матерія–дух”, “сутність–явище”, “зміст–форма” та ін. [215, с. 35]. Необов’язковість більшості діад часто вказує на те, що має місце довільний характер вибору другого члена, протиставлення властивостей підмінюють протиставленням об’єктів тощо. Але головне полягає в тому, що має місце наявність у багатьох випадках між полюсами опозицій середнього члена, який є «золотою серединою», що вона і є реальність, тоді як обидва полюси досить умовні” [215, с. 35]. Отже, мова йде про *гармонійні* тріадні категоріальні структури (див. § 2.2), за допомогою яких і здійснюється ноологічний категоріально–структурний

---

синтез фундаментальних педагогічних теорій. Цей синтез імпліцитно виражає **критику** існуючого **бінарного** мислення, яке є особливо активним у гуманітарному знанні і пізнанні. Наприклад, у ноології експлікована тріада “сутність–явище–форма” на основі двох класичних псевдодіад – “зміст і форма” та “сутність і явище”.

Український дослідник проблематики бінарного мислення у гуманітарних науках М. А. Собуцький зазначає: “Визнання або невизнання наявності “золотої середини” докорінно відрізняє сучасне мислення від античного. Тобто, ні для кого не секрет, що між плюсом і мінусом звичайно є нуль, між спекою та холодом – ширина помірнього клімату, а між небом та пеклом – серединний світ земного буття. А, проте, є велика різниця між тим, щоб вважати середину не порожнім нулем, а “осередням”, розуміючи, що саме тут відбувається все реально “цікаве” й сутнісне, а крайності згубні, – і тим, щоб реальністю вважати саме крайності, а всередині бачити лише їх “єдність та боротьбу”” [215, с. 37].

У контексті фундаментальних педагогічних теорій, зокрема, педагогічної герменевтики і педагогічної ноетики, можна переконатися в тому, що діалектика, яка ґрунтується на одновимірному, лінійному, несинергетичному, бінарному мисленні неминуче стає інструментом спрощення того, що надто складне й не може бути осягнене всебічно водночас.

**Педагогічна ноетика** як ФПТ має виконувати також рефлексивні функції щодо педагогіки як науки і мистецтва. Тобто, досліджувати професійно-педагогічну активність в її тріадному вираженні мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення та творчості–майстерності–діяльності. У контексті філософсько-педагогічної ноології, конституйованою фундаментальними педагогічними теоріями є можливість з’ясування головних суперечностей виховання–освіти–навчання та їх оперативного діалектично-гармонійного вирішення.

Як було зазначено у § 2.2, існує глобальна онтологічна онтично–меонічна полярність і сеперечність речей та явищ світу, суперечність буття–небуття, при–сутності і від–сутності. У педагогічному контексті автентичним носієм оптично–меонічної суперечності виступає людина, що задіяна у вихованні–освіті–навчанні – дитина, учень, студент, учитель, викладач. Приходячи в земний світ гріхопадіння, дитина у своєму доленосному життєвому середовищі стає автентичним виразником небуття–становлення–буття. Становлення та розвиток тілесно–душев-

---

них та душевно-духовних сил і здатностей людини у навчально-виховному процесі здійснюється завдяки просторово-часовій визначеності життя людей в їх національному, історичному, природному і соціальному середовищі, завдяки якісно-кількісній мірності і мінливості речей *природи і духа* через оптично-меонічну *рушійну* силу ноологічного самостановлення і саморозвитку людини, що прийшла у земний світ. Ці духовно-душевно-тілесні процеси органічно входять в ЦСУ педагогіки, яка вже з давніх-давен осмислювала їх і користувалася *реальними онтологічними і ноологічними* можливостями становлення і розвитку нових поколінь людей.

## Розділ 12. Педагогічна акмеологія

### § 12. 1. Методологічні передумови педагогічної акмеології

У виданому в 2008 році навчальному посібнику для студентів ВНЗ під назвою «Акмеологія» *педагогічній акмеології* присвячений розділ 2 під назвою «Педагогічна акмеологія як галузь акмеологічних знань» [182, с. 30–71], в якому визначені предмет і можливості розширення сучасної педагогічної акмеології в такому обсязі: «Предметом педагогічної акмеології є саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу (педагогічних працівників дошкільних навчально-виховних закладів, учителів середньоосвітніх навчальних закладів, професорсько-викладацького складу спеціалізованих освітніх закладів різного рівня акредитації, закладів післядипломної освіти і відповідного цим закладам контингенту вихованців, учнів, студентів, курсантів та слухачів) у ході освітньої діяльності з метою підготовки до самовизначення в житті, професійного становлення, розвитку і вдосконалення професійної майстерності та шляху реалізації особистісної стратегії життя» [182, с. 32]. На цій основі виокремлюються такі підрозділи педагогічної акмеології: *акмеологія шкільної освіти, акмеологія середньої професійної освіти, акмеологія вищої освіти* і, зокрема, акмеологія професійного становлення спеціалістів різних галузей. «За таких умов, – зазначає професор С. С. Пальчевський, – викладання професійної акмеології матиме прикладний характер, у той час, коли загальна акмеологія включатиме в себе, окрім педагогічної акмеології, ще й такі напрями, які сьогодні лише умовно окреслюються. Наприклад, креативна акмеологія, автосугестопедична акмеологія» [182, с. 32–33].

У статтях автора [151] *педагогічна акмеологія* розглядається як *фундаментальна педагогічна теорія*, ноологічні передумови синтезу якої уможливорюються в контексті християнсько-філософської ноології [168], філософсько-педагогічної ноології [153; 171] та ноології особистості [36]. Дослідження ж філософсько-педагогічних засад синтезу та ідентифікації *педагогічної акмеології* як *фундаментальної педагогічної теорії* уможливорюється в контексті ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва виховання–освіти–навчання молоді та *андрагогіки* – педагогіки дорослих, «яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих» [62, с. 25].

---

Педагогічна акмеологія розвивається в контексті *загальної акмеології* з її розгалуженими категоріально-структурними поняттями і принципами, які відображають проблематику фізичної, психологічної та ноологічної зрілості особистості з високим рівнем професіоналізму. Ноологічна зрілість формується як розвиток духовності людини – однієї із складових всебічного розвитку та саморозвитку особистості. Цю складову можна описувати по-різному. Так, С. С. Пальчевський виокремлює філософську концепцію виховання особистості і зазначає: «*Філософська концепція* розвитку духовності людини як вищої цінності вбачає основну причину соціальних негараздів у бездуховності суспільства. Людина в її світлі постає як єдність духа, душі й тіла. Дух – єдність трьох здатностей людини: мислення, почуття і волі. Духовність – творча субстанція людини, синтез загальнолюдських цінностей: добра, любові, істини, краси, свободи, які визначають моральну поведінку людини у суспільстві» [182, с. 44]. Як бачимо, тут виражений *ноологічний підхід* до розуміння становлення людської особистості. Ці підходи детально з'ясовані у працях [36; 168]. Зупинимося на цих питаннях з поглядом загальної акмеології.

Як відомо, Нагірна проповідь Ісуса Христа закінчується такими словами: “Тож будьте досконалі, як Отець ваш Небесний досконалий” (Матей, 5: 48). Про досягнення психологічної і ноологічної досконалості, тобто досягнення душевно-духовної (духовно-розумної, морально-духовної, духовно-естетичної), творчо-вольової і смисло-творчої життєдіяльності і, зокрема, професійної майстерності вчить нова галузь ноологічно-гуманістичної психології – *акмеологія*. Термін “акмеологія” походить від давньогрецького слова “акме” – вершина, вищий ступінь чого-небудь, квітуча сила, розквіт. *Акмеологія* розглядається окремими авторами як новий розділ вікової психології, що вивчає найбільш продуктивний період у житті і творчості людини, тобто той період, коли відбувається інтенсивна творча самоактуалізація і самореалізація особистості.

Як наукова дисципліна *акмеологія* вивчає чинники, фактори та умови вдосконалення творчої майстерності у професійній діяльності. У цьому випадку акмеологія виходить за межі психологічної науки і використовує дані, отримані в інших галузях знання про людину та її творчо-вольові і смисло-творчі можливості.

Деталізуючи предмет і завдання *акмеології*, слід зазначити, що ця наука про людину досліджує закономірності та особливості саморозвитку як молоді, так і дорослої людини, їх творчо-вольових та смисло-творчих інтенцій, а також самоактуалізацію і самореалізацію в процесі психологічної і ноологічної життєдіяльності і, зокрема, професійної діяльності на шляху до найвищих досягнень. Акмеологія як наука має свою систему понять, які відсутні як у психології, так і в педагогіці. Такими базовими поняттями, якими оперує акмеологія, є: *зрілість, професійна діяльність, вершина майстерності, професіоналізм* та ін.

Всі базові поняття акмеології за своїми ознаками є узагальненими категоріями, дослідження яких можливе лише на міждисциплінарному рівні з використанням психологічних і соціальних наук, зокрема, філософії і педагогіки. Сучасні розробки з теорії акмеології спрямовуються на питання загальної акмеології, професійної акмеології, особистісної акмеології та ін. Особистісна або власне акмеологія вивчає закономірності розвитку і саморозвитку творчого потенціалу особистості дорослої людини під впливом освіти, самовиховання, самокорекції, а також динаміку вдосконалення Я-концепції і, зокрема професійної Я-концепції.

*Професійна акмеологія* досліджує професіоналізм особистості і особистісної діяльності, зокрема, творчої діяльності і майстерності спеціаліста, його професійного рівня, закономірності і технології самоактуалізації і саморуху до вершин професійної зрілості та майстерності, а також фактори, що стимулюють досягнення цієї майстерності чи перешкоджають професійному самовдосконаленню.

Як зазначає В. Н. Тарасова, “в рамках професійної акмеології слід виокремити педагогічну акмеологію, яка вивчає професіоналізм як інтегральну якість особистості і діяльності різних категорій педагогічних працівників... Педагогічна акмеологія досліджує також продуктивність та її рівні як якісну характеристику в оцінці результатів професійно-педагогічної діяльності... До предмету педагогічної акмеології входить завдання виявлення закономірностей саморуху педагога до майстерності і творчої новизни, установлення в цьому саморусі стартових можливостей, етапів підвищення творчого потенціалу і належної підтримки професійної форми” [230, с. 168–169].

Розгалужений категоріально-структурний апарат розвинених фун-

---

даментальних педагогічних теорій (ФПТ) дозволяє адекватно з'ясувати основоположні ідеї, поняття і принципи *педагогічної акмеології*. Зрозуміло, що проблематика акмеології органічно перетинається з актуальною проблематикою всіх без винятку фундаментальних педагогічних теорій, кожна з яких має сприяти виконанню головного завдання професійної освіти – забезпечення високого (не нижче міжнародних стандартів і у відповідності з кращими вітчизняними традиціями) рівня підготовки спеціалістів в умовах ринкової економіки. При цьому, як відомо, на перше місце виходить *особистісно-орієнтоване навчання* (ООН). Майбутні педагоги (спеціалісти і професіонали у сфері виховання–освіти–навчання дітей і підлітків) покликані здійснювати ООН засобами загальноосвітньої педагогіки. А майбутні педагоги–акмеологи (спеціалісти у сфері виховання–освіти–навчання, розвитку і формування майбутніх спеціалістів і фахівців) мають виконувати свої завдання засобами відповідної професійної освіти та самоосвіти. Навчально–виховні та навчально–освітні процеси в сучасній професійній школі всіх рівнів акредитації і, зокрема, педагогічній і педагогічно-акмеологічній мають організовуватися з урахуванням потреб майбутніх спеціалістів проявити свою творчо–вольову і смисло-творчу активність.

Педагогічна акмеологія досліджує підготовку творчих особистостей. Філософи і психологи неодноразово наголошували на тому, що творчі особистості з'являються *не завдяки, а всупереч* тим вимогам інноваційного підходу до виховання–освіти–навчання особистості, на досягнення якого, як на мету, орієнтується вся система організаційно–педагогічних заходів. Упродовж, принаймні 200 останніх років, у європейській культурі та освіті таким каноном була “людина освічена” як результат такого типу пізнавальної активності та оволодіння знаннями, які базуються на принципі енциклопедизму (“людина – це її пам'ять”). Однак, ця модель не відповідає сучасним вимогам постіндустріального суспільства, яке до того ж постійно змінюється. Тому, на противагу цій класичній моделі освіченої людини розробляється *акмеологічна* модель *інноваційної*, творчо–вольової і смисло-творчої людини – людини–професіонала, людини–винахідника.

Науково–практична педагогіка, що має на меті виховання–освіту–навчання *людини інноваційної*, людини творчої передбачає формуван-



ня в особі творчо-вольової дослідницької установки, тобто певної стійкої тенденції до пошуку проблем та їх самостійного розв'язання. Інноваційна людина розглядає своє довкілля не як стійку гармонійну структуру, до якої можна пристосуватися, а як зону **пізнавальної і практичної** невизначеності.

У системі акмеологічного, інноваційного виховання–освіти–навчання важливе місце посідають принципи проблемного навчання, причому особистісно–орієнтованого навчання. За цими принципами відбувається стимулювання мислення і, зокрема, професійно–зорієнтованого. При цьому зростає значення знання–інформації типу “я знаю, як” порівняно з культурно–освітніми настановами типу “я знаю, що”. Отже, треба приділяти більше уваги тим навчальним дисциплінам, які сприяють виробленню навичок та умінь, оволодінню евристичними, а також прагнути стимулювати ноологічні здатності людини у справі становлення акмеологічної особистості, здатної до творчих пошуків і винахідництва.

Фундаментальні педагогічні теорії спрямовані, передусім, для підготовки педагогів (вихователів, вчителів, викладачів загальноосвітніх шкіл), тобто фахівців у справі виховання–освіти–навчання дітей і підлітків. Ці теорії мають сприяти покращенню додаткової післядипломної освіти вчителів і викладачів.

## **§ 12. 2. Необхідність ноологічного категоріально-структурного синтезу педагогічної акмеології**

Як уже зазначалося у **розділі 1**, розвиток сучасної теоретичної педагогіки спрямовується, за своєю суттю, до категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій. Цей синтез здійснюється на перетині методології педагогіки як науки і мистецтва та філософії освіти. Як слушно зазначав В. В. Краєвський “за останні вісім років не раз робилися спроби замінити якщо не всю взагалі теоретичну підготовку (як це спостерігається в англійських країнах) то її методологічну частину філософією освіти. Але ні педагогічна наука в цілому, ні жодна окремо взята її частина не рівні філософії освіти” [96, с. 8]. Отже поряд з філософією освіти існує методологія педагогіки. В. В. Краєвський формулює таке розуміння цієї наукової галузі: “методологія педагогіки є системою знань про основи і структуру педагогічної теорії, про прин-

---

ципи підходів і способів добування знань які віддзеркалюють педагогічну дійсність, а також система діяльності, що пов'язана з отриманням таких знань і обґрунтуванням програм, логіки, методів й оцінки якості дослідницької роботи” [96, с. 9]. У такому розумінні категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій слід розглядати як осереддя методології педагогіки.

Фундаментальні педагогічні теорії, такі зокрема, як педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна аксіологія, педагогічна когнітологія та інші, спрямовані передусім на підготовку педагогів (вихователів, учителів, викладачів системи професійної освіти та ін.).

Якщо педагог у традиційному розумінні цього поняття повинен володіти мистецтвом розумового, етичного, естетичного виховання та розвитку дітей, підлітків, студентів, то педагог-акмеолог покликаний володіти наукою і мистецтвом допомоги дорослим людям (фахівцям у тій чи іншій галузі професійної діяльності). Ефективною ця допомога може бути за умов досконалого володіння педагогом-акмеологом засобами ноологічної, психологічної, соціально-психологічної і професійної допомоги.

У наш час післядипломна освіта відходить від жорсткого доктринального характеру підвищення кваліфікації чи перекваліфікації працівників як обов'язкової справи. При цьому акмеологічна установка творчо-пізнавальної активності фахівця стає вирішальним чинником підвищення кваліфікації і професійного зростання особистості. Дидактична тріадна активність *мотивації-вибору-орієнтації*, герменевтична спрямованість *розуміння-уміння-мислення* та професійна активність *творчості-майстерності-діяльності* доповнюються акмеологічними категоріями творчо-вольового спрямування до досконалості, акмеологічної самореалізації і самоактуалізації особистості у цьому динамічному світі.

Творчо-вольове спрямування до досконалості доповнюється, своєю чергою, інтелектуально-творчою ініціативою. А це означає, що педагогічна акмеологія не може обійтися без вивчення потенційних та актуальних характеристик особистості, які досліджувалися багатьма філософами і психологами. Перехід потенційного в актуальне реалізується через розвиток творчого потенціалу особистості у процесі мотива-

ції-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення, при формуванні самосвідомості й розвитку професійної Я-концепції особистості, про що йшлося у попередньому розділі.

Основна акмеологічна ідея виражається в тому, що творча особистість характеризується не лише у своєму реальному функціонуванні, в ситуації самореалізації тут-і-тепер, а й у потенційному самопроегуванні, у постійній самоактуалізації. Ця ноологічна ситуація досліджується сучасною психологічною наукою. Наприклад, В. П. Зінченко з'ясовує такі питання як “духовний організм та його функціональні органи”, “виховання душі – виклик психології” та ін.) [73]. Від атеїстично-матеріалістичної психології В. П. Зінченко переходить, по суті, до ноології, коли стверджує: «Не даючи визначення душі, зафіксую, що душа і дух є реальністю. Вони не менш об'єктивні, ніж так зване об'єктивне, наприклад, матерія (у філософському розумінні)... Психологія у свій час пожертвувала душею заради об'єктивності, як тоді здавалось, своєї суб'єктивної науки” [73, с. 128].

Сучасна **ноологічно-гуманістична психологія** розкриває якісно нову гармонійну єдність **віри-совісті-волі, віри-і розуму, підсвідомості-свідомості-надсвідомості** в аспекті прагнення особистості до самовдосконалення. Фазова станово-подійна динаміка ноосфери людини оновлюється і самотрансформується, що складає автентичну прерогативу духа, спрямованого до творчості і самозростання. Тут задіяні глибинні ноологічні здатності людини, її творчої активності **уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі та любові-радості-надії**.

**Акмеологія** і, зокрема, **педагогічна**, – це теорія творчо-вольової і смисло-творчої діяльності особистості. І, як зазначають Л. Є. Варфоломеева і Н. Ф. Вишнякова, “у системі сучасного психологічного знання творча активність характеризується високим рівнем узагальнення і стосується усіх сфер наукового знання, набуваючи науково-методологічного категоріального статусу” [30, с. 15]. Дійсно, в ноологічному аспекті “творча активність особистості” розглядається як атрибутивна здатність людини – образу і подоби Божої. Відомий російський мислитель І. І. Лапшин (1870-1952) детально досліджував на широкому філософському і психологічному підґрунті проблематику творчості і творчої особистості. В його праці [108] є цілі розділи під назвами “Творча уява”, “Творча думка”, “Творча пам'ять”, “Творча воля”, “Творча інтуїція”

---

та ін. Ця праця – видатний твір із філософсько-психологічної акмеології. “розумна творча воля людини, – стверджував І. І. Лапшин, – виростає на ґрунті глибоких і сильних пристрастей” [108, с. 211]. Ноологічна і психологічна сутність людини дозволяє розширити цю формулу І. І. Лапшина. Дійсно, ноологічна тріада раціональності (уява-інтуїція-розум), етичності (віра-совість-воля) та естетичності (любов-радість-надія” є нашими богоданними здатностями, які конституують творчу активність людини. А це означає, що кожна із перерахованих здатностей є принципово творчою. Із цього випливає висновок про те, що творча активність людини є **акмеологічно-ноологічною**. На цій підставі є можливість розгорнути **ноологічну дидактику** як продовження **педагогічної акмеології**.

Ноетика та акмеологія творчого поєднання раціонального, етичного та естетичного в ноологічному розумінні є осереддям гуманістичної психології. Для творчо-вольового стану особистості характерним є натхнення та імпровізаційна активність духа людини. Творча особистість у стані натхнення забуває минуле й майбутнє. При цьому вона дотикається до Вічного Божественного Тепер. Справді, творча особистість у процесі натхненої праці живе лише теперішнім. Вона повністю занурена у предмет свого дослідження, зачарована ним. І тут творчість супроводжується натхненою імпровізацією. Важлива категорія гуманістичної психології – **“самоактуалізація”** є категорією творчої активності людини. “У творчості самоактуалізації, – писав А. Маслоу, – на першому місці стоїть особистість, а не її досягнення, які розглядаються радше як епіфеномени, що породжуються особистістю і тому є вторинними стосовно неї самої. При цьому активізуються такі якості характеру як мужність, відвага, свобода, спонтанність, ясність, інтеграція, примирення із самим собою. Всі вони створюють можливість для творчої самоактуалізації (в узагальненому розумінні), які виражаються або у творчому житті, або у творчому підході, або у самій особистості творця)” [124, с.183-184]. Творча самоактуалізація, за А. Маслоу, – це “випромінювання”, яке пронизує усе життя, незважаючи на жодні проблеми, подібно до того, як весела людина “випромінює” радість, не ставлячи перед собою такого завдання і не усвідомлюючи цього. “Це випромінювання, – каже нам А. Маслоу, – подібно сонячному світлу; сонце також світить усім, його світло дає можливість всьому рости, що

здатне до зростання, і зовсім даремно витрачається на нагрівання каміння і всього іншого, що принципово нездатне до росту” [124, с.184].

Система освіти, теоретична і практична педагогіка мають адекватно реагувати на характер світових і національних соціально-культурних, культурно-освітніх та особистісно-духовних трансформаційних процесів сьогодення. А вони за своєю суттю є такими, що зумовлюють провідну роль інноваційної пізнавальної активності – інтелектуальної, етичної, естетичної тощо. **Пізнавальна активність, інтелектуальна активність, інтелектуальна творчість** – це основоположні поняття як загальної акмеології, так і педагогічної. Активність у духовно-практичному освоєнні світу людиною є атрибутом зрілої **акмеологічної особистості**, яка описує цілеспрямованість її до пізнання та ініціативної діяльності у засвоєнні та освоєнні певних аспектів ціннісно-смыслового універсуму буття.

В. Н. Бешенцев виокремлює чотири види акмеологічної пізнавальної активності людини: **репродуктивний, дидактично-адаптивний, діяльнісно-трансформаційний та творчий** [18, с. 7]. Ми можемо охарактеризувати ці види пізнавальної активності людини у більш широкому контексті теоретичної педагогіки.

**Репродуктивний** характеризується тріадною активністю **мотиву-вибору-орієнтації**, спонукаючи вивчати матеріал для того, щоб відтворити його в процесі контролю знань або для виконання тих чи інших дій у відповідності із зовнішніми вимогами. Знання-навички-уміння не зазнають при цьому якихось істотно-якісних змін. Більш складним і дієвим є дидактично-адаптивний вид пізнавальної активності, який характеризується прагненням особи, що вчиться, пізнає і хоче зрозуміти та засвоїти той матеріал, який підлягає вивченню. Більше того, суб'єкт учіння намагається представити той чи інший контекст навчального матеріалу у формі, зручній для засвоєння і швидкого запам'ятовування. Як зазначає В. Н. Бешенцев, у свідомості студента відбувається певна перебудова матеріалу, що дозволяє стисло пов'язати його з тими знаннями, якими студент уже володіє. При цьому пробуджуються інтелектуальні емоції, виникає зацікавленість новим матеріалом та оцінюється ступінь цієї новизни. Виникає почуття радості від вдалого перетворення нового матеріалу, який став після цього більш зрозумілим і зручним для запам'ятовування [18, с. 7].

---

**Діяльнісно-трансформаційний вид** пізнавальної активності характеризується цілеспрямованим на використання нового знання, нових навичок та умінь у конкретній практичній діяльності; є потреба керуватися цими знаннями у своїй поведінці і при виконанні службових обов'язків.

**Творчий вид** пізнавальної активності є **автентично акмеологічним** і виражає тріадну активність **мотивації-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення** та **творчості-діяльності-майстерності**. Це означає, що творчий вид органічно включає нижчі види пізнавальної активності.

**Педагогічна акмеологія** трактує сутності підготовки творчих особистостей. Як відзначає М. Ведмедєв, “психологи і філософи неодноразово наголошували на тому, що творчі особистості з'являються не завдяки, а всупереч тим вимогам, які пред'являє до людини теперішня система освіти” [41, с. 113]. Настав час змінювати стереотипи класичної системи освіти. Девізом нових підходів до освіти є: від людини освіченої до людини інноваційної [89]. У системі акмеологічного, інноваційного виховання-освіти-навчання ставляться питання про реформування змісту загальної середньої, дошкільної і позашкільної освіти. А це, своєю чергою, вимагає адекватного реформування змісту педагогічної освіти [85, с.149].

Отже, **педагогічна акмеологія** має конституювати свою автентичну систему понять та категорій. У контексті педагогічної акмеології більш повно розкривається категорія під назвою професійна Я-концепція особистості. Зупинимося на цих питаннях дещо детальніше. Як зазначає І. Д. Бех, “психологічним об'єктом дослідження й виховання має виступати формування “Я-образу”, “Я-концепції” особистості. Розвиток цього утворення відбувається на основі розгортання процесу морально-духовної самосвідомості” [13, с.17]. Я-концепція утворює ядро людської особистості як регулятора її поведінки та діяльності. Особливого значення І. Д. Бех надає образу **морально-духовного “Я”** особистості і зауважує, “що формування й розвиток образу морально-духовного “Я” має бути основним завданням виховного процесу на всіх вікових етапах становлення підростаючої особистості. Лише за цієї умови можна очікувати, що людина у своїх діях та вчинках орієнтуватиметься на суспільно значущі цінності, постійно утверджуватиме себе як людину” [15, с.40].

*Педагогічна акмеологія* має в zasadничуватися на органічному поєднанні успіхів педагогіки, психології, ноології та інших наук. Однією з її категорій є згадане вище поняття “*Я-концепції*”, в якому віддзеркалюється динамічна система когнітивного, морально-духовного, естетичного та ціннісно-смыслового аспектів людської особистості, що розвивається. Я-концепція в своєму динамізмі і взаємозв’язку тілесно-душевного й душевно-духовного виражає зміну системи уявлень людини про саму себе.

*Педагогічна акмеологія*, що конститується на засадах ноології і гуманістичної психології, визначає фундаментальну тілесно-душевно-духовну структуру людського “Я” в його природничо-біологічному, соціальному та духовному вимірах. Психологічний і ноологічний аналіз Я-концепції зачіпає широке коло питань, важливих насамперед у справі виховання-освіти-навчання. Сюди відносяться питання детермінант розвитку Я-концепції дитини, учня, студента, зокрема студента-педагога.

*Педагогічна акмеологія* наголошує на тому, що пізнавальні та емоційні аспекти психо- і ноо-сфери людини повинні взаємно узгоджуватися і доповнювати один одного. Тут має плідно реалізовуватися принцип визнання первісної, безумовної цінності кожної людини як особистості, що сприяє психологічному і ноологічному індивідуальному розвитку особи, що вчиться і самовдосконалюється. Все це починається з дитинства, із сім’ї. “Якщо відношення і стосунки у сім’ї, школі і з близьким оточенням сформували у дитини позитивну Я-концепцію, то вона зможе в майбутньому з повагою ставитися до людей, не допускаючи негідної поведінки і бути достатньо впевненою у собі, не сумніваючись у необхідності своєї творчої діяльності” [10, с. 28-29].

### § 12. 3. Культурно-освітня актуальність педагогічної акмеології

Україна сьогодні переживає один із найдраматичніших етапів своєї історії: відбувається істотна переоцінка історичних, соціальних, етичних, економічних, духовних та інших суспільно-значущих цінностей. А тому фундаментальні педагогічні теорії, особливо ті, що ще не мають *дисциплінарного статусу*, можуть сприяти *акмеологічній* стратегії підвищення якості підготовки спеціалістів високої кваліфікації (магі-

---

стрів, кандидатів і докторів наук) в галузі педагогіки і освіти. Це стосується, передусім, таких ФПТ як **педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика і педагогічна акмеологія**. Розглянемо ці питання дещо детальніше.

Якщо педагог у традиційному розумінні цього поняття, повинен володіти мистецтвом розумового, етичного, естетичного розвитку дітей, підлітків, студентів, то педагог–акмеолог має володіти наукою і мистецтвом допомоги дорослим людям (фахівцям у тій чи іншій галузі професійної діяльності). Ефективною ця допомога може бути лише за умови володіння педагогом–акмеологом засобами **ноологічної, психологічної і професійної** допомоги. А це означає, що сучасна **педагогічна акмеологія** має чітко їх розрізняти для ефективною допомоги активно діючим фахівцям.

Професійно–акмеологічний підхід до виховання–освіти–навчання студентів передбачає формування загальних ноологічних і психологічних здатностей. Тут проблематика **педагогічної акмеології** перетинається з проблематикою, розглянутою у **розділі 11 педагогічної ноетики**. Активізація тріадної **ноетичної** (творчо–вольової, смисло–творчої, творчо–діяльної) активності мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення та творчості–майстерності–діяльності спрямовується на досягнення високого професіоналізму студентами і тими працівниками, які шукають **акмеологічної** допомоги у справі своєї особистісної самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення.

Акмеологічна установка творчо–пізнавальної активності фахівця стає головним вирішальним фактором підвищення кваліфікації і професійного росту особистості. Це життєвоважлива категорія особистісно–орієнтованого навчання, особистісної орієнтації, мотивації і вибору. А тому один з основних напрямів освітньої політики у сфері післядипломної освіти є забезпечення можливості спеціалістам підвищити свій професійний і духовний потенціал з урахуванням особистих інтересів і риночної кон'юнктури, зокрема, конкуренції.

Ноетична тріадна активність мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення та творчості–майстерності–діяльності доповнюється категорією творчо–вольового спрямування до досконалості, акмеологічної самоактуалізації і самореалізації особистості в нашому динамічному світі. Творчо–вольове спрямування до досконалості до-



повнюється інтелектуально–творчою, трансресивною ініціативою. Тут психологічна категорія «трансресія» стає також акмеологічною. Бо трансресія – це спрямована, творчо-вольова і смисло-творча дія, пов’язана з виходом за межі відомого і досягнутого, з прагненням утвердження і зростання значущості себе самого як особистості і професіонала.

Автентичні категорії *ноетики*, такі як *широта, глибина і гнучкість мислення*, його гострота та оригінальність, виражають *акмеологічну* здатність творчої особистості. Акмеологія з’ясовує таку категорію як *“творчий потенціал особистості”*. А це означає, що педагогічна акмеологія не може обійтися без вивчення потенційних і актуальних характеристик особистості, які досліджувалися багатьма філософами і психологами.

Перехід потенційного в актуальне реалізується через розвиток творчого потенціалу особистості в процесі мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення при формуванні самосвідомості, розвитку професійної Я-концепції особистості тощо. Основна акмеологічна ідея виражається в тому, що творча особистість характеризується не лише у своєму реальному функціюванні, в ситуації самореалізації тут–і–тепер, а й у потенційному самопроектюванні, у постійній самоактуалізації. Сучасна ноологічно–гуманістична психологія розкриває якісно нову гармонійну єдність підсвідомості–свідомості–надсвідомості в аспектах прагнення особистості до самовдосконалення.

Фазова станово–подійна динаміка ноосфери людини оновлюється і самотрансформується, що складає автентичну прерогативу духа людини до творчості і самозростання. Тут задіяні глибинні ноологічні здатності людини, її творчої уяви–інтуїції–розуму, її віри–совісті–волі та любові–радості–надії. Справжня акмеологія людини може бути тільки ноологічною, боголюдською, згідно зі словами Ісуса Христа: “Без Мене ж ви нічого чинити не можете” (Йоан, 15:5). Тут акмеологія переростає в ноологію боголюдського синергетизму. Більше того, в категоріальному апараті фундаментальних педагогічних теорій “творча активність особистості” розглядається як атрибутивна ноологічна здатність людини – образу і подоби Божої.

Дійсно, ноологічна тріада раціональності (уява–інтуїція–розум), етичності (віра–совість–воля) та естетичності (любов–радість–надія” є нашими богоданими здатностями, які конституують творчу актив-

---

ність людини. А це означає, що кожна із перерахованих здатностей є принципово творчою. Із цього випливає висновок про те, що творча активність людини є **акмеологічно-ноологічною**.

Синергетизм творчого поєднання раціонального, етичного та естетичного в ноологічному розумінні є осереддям гуманістичної психології. Для творчо-вольового стану особистості характерним є натхнення та імпровізаційна активність духа людини. Творча особистість у стані натхнення забуває минуле й майбутнє. При цьому вона дотикається до Вічного Божественного Тепер. Справді, творча особистість у процесі натхненної праці живе лише теперішнім. Вона повністю занурена у предмет свого дослідження, зачарована ним. І тут творчість супроводжується натхненною імпровізацією.

Система освіти, теоретична і практична педагогіка мають адекватно реагувати на характер світових і національних соціально-культурних, культурно-освітніх та особистісно-духовних трансформаційних процесів сьогодення. А вони за своєю суттю є такими, що зумовлюють провідну роль інноваційної пізнавальної активності – інтелектуальної, етичної, естетичної тощо. **Пізнавальна активність, інтелектуальна активність, інтелектуальна творчість** – це основоположні поняття як загальної акмеології, так і педагогічної. Активність у духовно-практичному освоєнні світу людиною є атрибутом зрілої **акмеологічної особистості**, яка описує цілеспрямованість її до пізнання та ініціативної діяльності у засвоєнні та освоєнні певних аспектів **ціннісно-сміслового універсуму** буття.

Можна виділити кілька видів акмеологічної пізнавальної активності людини, зокрема **репродуктивний, дидактично-адаптивний, діяльнісно-трансформаційний, творчо-вольовий, творчо-діяльнісний** та інші. Охарактеризуємо ці види пізнавальної активності людини у більш широкому контексті теоретичної педагогіки.

**Репродуктивний** характеризується тріадною активністю **мотиву-вибору-орієнтації**, спонукаючи вивчати матеріал для того, щоб відтворити його в процесі контролю знань або для виконання тих чи інших дій у відповідності із зовнішніми вимогами. Знання-навички-уміння не зазнають при цьому якихось істотно-якісних змін. Більш складним і дієвим є **дидактично-адаптивний** вид пізнавальної активності, який характеризується прагненням особи, що вчиться, пізнає і хоче зрозумі-

---

ти та засвоїти той матеріал, який підлягає вивченню. Більше того, суб'єкт учіння намагається представити той чи інший контекст навчального матеріалу у формі, зручній для засвоєння і швидкого запам'ятовування. При цьому у свідомості учня чи студента відбувається певне переструктурування матеріалу, що дозволяє стисло пов'язати його з тими знаннями, якими особистість уже володіє. Тут пробуджуються інтелектуальні емоції, виникає зацікавленість новим матеріалом і оцінюється ступінь цієї новизни. Виникає почуття *радості* від вдалого перетворення нового матеріалу, який став після цього більш зрозумілим і зручним для запам'ятовування.

*Діяльнісно-трансформаційний вид* пізнавальної активності характеризується цілеспрямованістю на використання нового знання, нових навичок та умінь у конкретній практичній діяльності; є потреба керуватися цими знаннями у своїй поведінці і при виконанні службових обов'язків.

*Творчо-вольовий вид* пізнавальної активності є *автентично акмеологічним* і виражає тріадну активність *мотивації-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення* та *творчості-діяльності-майстерності*. Це означає, що цей вид органічно включає нижчі види пізнавальної активності.

*Педагогічна акмеологія* як фундаментальна педагогічна теорія охоплює всі етапи навчально-виховного процесу і, зокрема, професійну освіту, головною метою якої є формування у молодій людини ідеалів *творчості-майстерності-діяльності* (ТМД). Це означає, що професіонал спрямовується на усвідомлення і пошуки проблем у своїй професії та на уміння їх самостійного дослідження і вирішення. Молода людина з творчо-вольовим підходом до ТМД розглядає своє професійне інформаційне середовище не як стійку і гармонійну структуру, до якої можна вдало пристосуватися, а як проблемне поле різноманітних питань і рішень, як професійну *герменевтичну* ситуацію, що в zasadничується тріадною активністю питання-розуміння-відповідь та пізнання-розуміння-знання.

Інформаційна професійна структура в *акмеологічному* аспекті виступає як сфера епістемологічної і герменевтичної невизначеності, проблемності і таємничості, пізнавальної і практичної нереалізованості всіх можливостей пізнання-розуміння-знання, мотивації-вибору-

---

орієнтації, розуміння–уміння– мислення і творчості–майстерності–діяльності. І хоч ці невизначеності і нереалізованості редукуються у цілий комплекс багатоманітних проблем і таємниць, які належить подолати і досягнути, але вони складають для молодої людини унікальну можливість до творчо–вольової самоактуалізації і самореалізації. Для такої творчо–зорієнтованої і натхненної молодої людини життя стає життям–пізнанням, творчо–вольовим спрямуванням і пориванням, сповненим багатоманітністю проблем, таємниць і можливостей їх досягнення і вирішення.

Така проблемно–зорієнтована молода людина здійснює постійну *трансгресію* – подолання границь відомого–невідомого, знання–незнання, спрямовується до інноваційного, творчого діяння. Неодмінною умовою інтелектуального розвитку стає безперервний пошук, стан інтелектуального напруження, розумової бадьорості. Епістемологічні категорії “знання” і “незнання” стають герменевтичними та ноетичними категоріями.

Тепер у *акметично–педагогічному* контексті можна відзначити, що трансгресія створює можливості для виникнення нових форм, пересовує межі людського пізнання, розширює свободу індивідуума. Здійснення трансгресії рівноважно творенню штучного світу. У проблемно–зорієнтованої, творчо–вольової людини пізнавально–пошукова інтенція або трансгресивна орієнтація стає домінуючою у порівнянні з охоронною орієнтацією. У ноосфері інноваційно зорієнтованої, творчо–вольової і смисло–творчої особистості народжується порив до дослідження, творча наснага, творче дерзання. При цьому людина здійснює творчі пошуки і знахідки у справжньому інформаційно–проблемному професійному середовищі, тоді як пасивно–освітньо зорієнтована людина намагається лише засвоювати готові знання.

Дослідницька позиція, творчо–вольове і смисло–творче спрямування трансгресивної молодої людини полегшує виявлення професійних проблем і можливостей їх оригінального вирішення. А таких проблем у практично–духовному освоєнні світу людиною безліч. У будь–якій галузі реального практичного життя–пізнання (науці і техніці, політиці і мистецтві, в управлінні тощо) такі проблеми були, є і будуть, оскільки ми живемо у досить невлаштованому світі. А наш постнекласичний (у науковому відношенні) і постіндустріальний час (у політико–економіч-

---

ному розумінні) є особливим щодо глобальних та універсальних проблем науки і техніки, політики, економіки та освіти.

Виходячи із засад *педагогічної акмеології*, окреслимо специфічні методи і можливості, якими може користуватися при здобуванні і засвоєнні нових знань інноваційно– і трансгресивно–орієнтована молода людина.

Значну частину різноманітних знань діти і студенти засвоюють природним шляхом у сучасному мовно–інформаційному просторі. Структура існуючого ціннісно–сміслового універсуму (ЦСУ) буття і мислення дозволяє через особистісне (монадне) буття, через безпосереднє життя–пізнання, через особистісний досвід спілкування, через безпосередній контакт із носіями знань збагачувати свою пам'ять, свою душу, свій духовний світ, свою ноосферу, свої професійні знання. Крім цього, вирішуючи навчальні і практичні задачі, студенти вчаться формулювати певні гіпотези, створювати для себе самих евристичні правила і оператори мислення, ті чи інші дослідницькі процедури і алгоритми.

В результаті такої праці, такої тріадної активності мотивації–вибору–орієнтації формується розуміння–уміння–мислення та творчо–вольова майстерність.

У відповідності з принципами педагогічної акмеології професійне знання здобувається і засвоюється не для відтворення на іспитах, а для того, щоб використати його у процесі вирішення конкретних професійних задач. Завдяки цьому індивідуально–орієнтована творчо–професійно–діяльна освіта (ТПДО), індивідуальна система розвитку професіоналізму стає творчо–діальною, творчо–продуктивною, оперативною системою. При цьому породжуються нові ноетичні і акмеологічні реальності. Здобуті і засвоєні в ноетичній, герменевтичній та акмеологічній активності професійні знання є принципово структурованими, а не аморфними знаннями пасивної професійної системи освіти. Ця структуризація є, як правило, особистісною тому, що тут задіяний особистий досвід, особисті евристики, особиста герменевтика.

Особистісна ноетична і герменевтична спрямованість трансгресивної (інноваційної) молоді людини окреслюється, насамперед, своїми результатами пізнання–розуміння–знання, розуміння–уміння–мислення. Про герменевтичну і ноетичну спрямованість треба говорити тому, що онтологія ЦСУ не дана нам безпосередньо. Цю онтологію ми здобуває-

---

мо, досягаємо шляхом тріадної активності мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення і творчості–майстерності–діяльності, тобто через власну **об’єктивацию**, через власну творчу діяльність.

Герменевтичні, ноетичні та акмеологічні аспекти не враховувалися до цього часу у сфері природничо–наукового, технічного (негуманітарного) знання і пізнання. Педагогічна ноетика має досліджувати концепції як навчально–пізнавального мислення, так і науково–пізнавального теоретичного і практичного мислення високого рівня. Бо саме на цьому рівні ми спостерігаємо ноологічну реалізацію принципу єдності раціонального, творчо–вольового і смислотворчого із морально–духовним та естетичним у процесі професійної творчості– майстерності–діяльності.

Професійна ж акмеологічна підготовка, якраз, і спрямована на формування і розвиток спеціальних здібностей, що охоплюються тріадами мотивації–вибору– орієнтації, розуміння–уміння–мислення і творчості–майстерності–діяльності.

**Педагогічна акмеологія** має в zasadничуватися на органічному поєднанні успіхів педагогіки, психології, ноології та інших наук. Однією з її основоположних категорій є поняття “Я-концепція”, в якому віддзеркалюється динамічна система когнітивного, морально-духовного, естетичного та ціннісно–смиислового аспектів людської особистості, що розвивається. Я-концепція в своєму тріадному ноосферному динамізмі **імпресії-рефлексії-експресії** виражає зміну системи уявлень людини про саму себе в її онтогенезі шляхом усвідомлення нею своїх фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей та їх самооцінку. Я-концепція виникає і розвивається у людини в процесі соціальної взаємодії, в процесі **зустрічі–одкровення–спілкування** з іншими людьми, стаючи унікальним результатом **розумового, етичного та естетичного** становлення і розвитку особистості.

Я-концепція справляє доленосний вплив на всі життєві прояви людини, починаючи з дитинства і закінчуючи глибокою старістю. Первісна залежність Я-концепції від зовнішніх впливів є незаперечним фактом, але в подальшому житті–пізнанні людини її автентичність стає домінуючою в процесах самоактуалізації і самореалізації особистості. Навколишній світ, уявлення про інших людей, що формується в процесі соціалізації, виховання-освіти-навчання, сприймаються і конституюються людиною через призму свого Я, своєї Я-концепції. На відміну від

різноманітних ситуативних Я-образів (швидкоплинні бачення і відчуття себе самого в кожний момент часу) Я-концепція конституює в людини відчуття і розуміння своєї постійної самовизначеності і самототожності та самоподібності.

Педагогічна акмеологія, що розгортається на засадах філософсько-педагогічної ноології, визначає засадничу тілесно-душевно-духовну структуру людського Я в його природно-біологічному (матеріальному), соціальному, зокрема, соціально-психологічному та духовному вимірах.

Ноологічний і акме-педагогічний аналіз Я-концепції зачіпає широке коло питань важливих, насамперед, у справі виховання-освіти-навчання, таких, наприклад, як умови та детермінанти розвитку Я-концепції дитини, учня, студента, зокрема, студента-педагога; взаємозв'язок між самооцінкою учня (чи студента) та їх навчальною успішністю; вплив організаційно-педагогічних форм виховання-освіти-навчання на самосвідомість та самооцінку учнів і студентів; взаємозв'язок Я-концепції вчителя і його поведінки в класі; психолого-педагогічні та ноологічні умови і детермінанти підвищення самооцінки в дітей та учнів у процесах домашнього виховання і шкільного навчання та ін. Оскільки в навчально-виховному процесі і відбувається ноологічна та акмеологічна взаємодія Я-концепції учнів і вчителів, тому важливим є усвідомлення розуміння вихователями та вчителями також і своїх Я-концепцій і різноманітних Я-концепцій своїх учнів.

Педагогічна акмеологія наголошує на тому, що пізнавальні та емоційні аспекти психо- і ноо-сфери людини повинні взаємно узгоджуватися і доповнювати один одного. Тут має плідно реалізовуватися принцип визнання первісної, безумовної цінності кожної людини як образу і подоби Божої, яке сприяє ноологічному та акмеологічному індивідуальному розвитку особистості.

Педагогічна акмеологія має засадничуватися на органічному поєднанні успіхів педагогіки, психології, ноології та інших наук. Одною з її основоположних категорій є поняття "Я-концепція", в якому віддзеркалюється динамічна система когнітивного, морально-духовного, естетичного та ціннісно-сміслового аспектів людської особистості, що розвивається. Я-концепція в своєму тріадному ноосферному динамізмі *імпресії-рефлексії-експресії* виражає зміну системи уявлень людини про саму себе в її онтогенезі шляхом усвідомлення нею своїх фізичних,

---

розумових, моральних, естетичних якостей та їх самооцінку. Я-концепція виникає і розвивається у людини в процесі соціальної взаємодії, в процесі **зустрічі-одкровення-спілкування** з іншими людьми, стаючи унікальним результатом **розумового, етичного та естетичного** становлення і розвитку особи. Я-концепція справляє доленосний вплив на всі життєві прояви людини, починаючи з дитинства і закінчуючи глибокою старістю. Первісна залежність Я-концепції від зовнішніх впливів є незаперечним фактом, але в подальшому житті-пізнанні людини її автентичність стає домінуючою в процесах самоактуалізації і самореалізації особистості. Навколишній світ, уявлення про інших людей, що формується в процесі соціалізації, виховання-освіти-навчання, сприймаються і конституюються людиною через призму свого Я, своєї Я-концепції. На відміну від різноманітних ситуативних Я-образів (швидкоплинні бачення і відчуття себе самого в кожний момент часу) Я-концепція конститує в людини відчуття і розуміння своєї постійної самовизначеності і самототожності та самоподібності.

Педагогічна акмеологія, що розгортається на засадах філософсько-педагогічної ноології, визначає засадничу тілесно-душевно-духовну структуру людського Я в його природно-біологічному (матеріальному), соціальному, зокрема, соціально-психологічному та духовному вимірах. Ноологічний і психолого-педагогічний аналіз Я-концепції зачіпає широке коло питань важливих, насамперед, у справі виховання-освіти-навчання, таких, наприклад, як умови та детермінанти розвитку Я-концепції дитини, учня, студента, зокрема, студента-педагога; взаємозв'язок між самооцінкою учня (чи студента) та їх навчальною успішністю; вплив організаційно-педагогічних форм виховання-освіти-навчання на самосвідомість та самооцінку учнів і студентів; взаємозв'язок Я-концепції вчителя і його поведінки в класі; психолого-педагогічні та ноологічні умови і детермінанти підвищення самооцінки в дітей та учнів у процесах домашнього виховання і шкільного навчання та ін. Оскільки в навчально-виховному процесі і відбувається психологічна і ноологічна взаємодія Я-концепції учнів і вчителів, тому важливим є усвідомлення розуміння вихователями та вчителями також і своїх Я-концепцій і різноманітних Я-концепцій своїх учнів.

Філософсько-педагогічна ноологія наголошує на тому, що пізнавальні та емоційні аспекти психо- і ноо-сфери людини повинні взаємно уз-

---



годжуватися і доповнювати один одного. Тут має плідно реалізовуватися принцип визнання первісної, безумовної цінності кожної людини як особистості, що сприяє психологічному і ноологічному індивідуальному розвитку учня. “Якщо відношення і стосунки в сім’ї, школі і з близьким оточенням сформували в дитини **позитивну** Я-концепцію, то вона зможе в майбутньому з повагою ставитися до людей, не допускати негідної поведінки і бути достатньо впевненою в собі, не сумніваючись у необхідності своєї творчої діяльності” [10, с. 28-29].

---

## ВИСНОВКИ

### **1. Філософсько-педагогічна ноологія як основа сучасної теоретичної педагогіки**

Філософсько-педагогічна ноологія тематизується і концептуалізується автором на основі християнсько-філософської ноології – філософії духа і духовного пізнання [168]. Своєю чергою, філософсько-педагогічна ноологія [153; 171] дозволяє здійснити в єдиному семантичному полі синтез автоморфних фундаментальних педагогічних теорій. На теоретико-методологічному рівні це положення обґрунтовується автором у статті “Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій” [147].

### **2. Автоморфізм і логіко-гносеологічна легітимність фундаментальних педагогічних теорій**

Кожна із розгорнутих у нашому дослідженні ФПТ є окремою **голограмою** ціннісно-сислового універсаму (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва. Це положення впливає з того, що всі ФПТ синтезуються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології. А тому, послідовне монографічне розгортання будь-якої ФПТ включає в своє предметне поле весь ЦСУ педагогіки. На цій основі стає суттєвою наявність **автоморфізму** фундаментальних педагогічних теорій, завдяки якому очевидно є як їх науково-педагогічна необхідність, так і філософсько-методологічна і логіко-гносеологічна легітимність. **Автоморфізм** у математиці визначається як частковий випадок **ізоморфізму** – одного з основних понять математики. “Ізоморфізм – відповідність (відношення) між об’єктами або системами об’єктів, що виражає в певному смислі їх будову” [80, с. 511]. **Автоморфізм** – взаємно-однозначне відображення системи об’єктів із заданими відношеннями на саму себе [79, с. 98].

Фундаментальні педагогічні теорії є **автоморфними** в тому смислі, що, по-перше, всі вони тематизуються і конститууються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології, **в системі** ЦСУ педагогіки як науки і мистецтва і, по-друге, система основоположних ідей, категорій, категоріальних структур, понять і принципів даної ФПТ може бути однозначно відображена в систему понять іншої ФПТ. **Авто-**

---

*морфність* стосується лише *персоналістичних* ФПТ, проблематика яких спрямована на виховання–освіту–навчання особистості людини як образу і подоби (див. *Передмова*). Цим обґрунтовується також принцип *дидактичної евристичності* кожної з ФПТ.

### **3. Ноологічна спрямованість фундаментальних педагогічних теорій**

У контексті філософсько-педагогічної ноології ми стверджуємо, що головним духовним смислом і головною духовною реальністю виховання–освіти–навчання є *людина* – образ і подоба Бога. Це означає, що категоричним імперативом *педагогіки*, як науки і мистецтва, має бути принцип ноологічного цілепокладання – людина є ціль, а не засіб. Учневі (молодій людині, що вчиться) необхідно відкривати найвищу ціль і гармонію духовно-розумного, морально-духовного та духовно-естетичного зростання і розвитку у цьому світі.

Фундаментальні педагогічні теорії дозволяють чітко виокремити *ноологічний* стиль сучасного як загально-педагогічного, так і, зокрема, дидактичного мислення. І всі ФПТ, які розгорнуті в даній роботі, спрямовані на утвердження цього ноологічного стилю мислення в педагогіці. Ноологічний стиль в педагогіці, наприклад, стверджує О. Олексюк, створюючи інтегративний курс “Педагогіка духовного потенціалу особистості”, в якому передбачається аналіз енергетичної, діяльнісної, релігійної та ціннісної (аксіологічної) концепції духовності [138, с. 26-29]. Дійсно, вся проблематика “Педагогіки духовного потенціалу особистості” органічно вписується в контекст філософсько-педагогічної ноології. О. Олексюк у своєму курсі для студентів-педагогів передбачає лекції з питань педагогічної антропології (її сутність і теоретичні витoki, місце в розробці проблем сучасного людинознавства, духовний розвиток особистості тощо), педагогічної аксіології (обґрунтування її як розділу педагогічного знання, в якому виховання–освіта–навчання розглядаються як цінності людського життя) та ін. [138, с. 26-29].

### **4. Дидактична спрямованість фундаментальних педагогічних теорій**

Розвиток науково-педагогічної думки в наш час спричинив появу нових концепцій і теорій *дидактичної інтеграції* [92] та узагальненої

---

---

дидактики [34; 118], які показують істотну обмеженість класичних принципів дидактики, взятих в їх ізольованості та очевидній елементарності. Справді, використання різноманітних моделей педагогіки розвитку дітей та учнів і, зокрема, учнів закладів професійної освіти, наштовхується на значні перешкоди, які пов'язані, частково, з рівнем провідних дидактичних принципів педагогічної науки. Підхід до цих принципів, як до *незмінних*, справедливо відзначає В.Г. Кремень, “спричиняє значні втрати, і тому невідкладним завданням для теоретиків педагогіки має стати вивчення їх перспективних тенденцій, визначення рівня конструктивності для подальшого творчого пошуку” [99, с. 13].

Для прикладу розглянемо два принципи класичної дидактики: принцип наочності і принцип наступності. Інтенсивне використання наочності розвиває у школярів лише конкретний рівень мислення і не сприяє розвитку мислення творчого; принцип доступності знань потребує, щоб дитину чи учня вчили тому, що вона може зрозуміти й повноцінно засвоїти, що відповідає її інтелектуальним можливостям (пізнавальним здібностям, типу мислительних і когнітивних операцій тощо). Але при цьому можуть не враховуватися інші *ноологічні* можливості учнів, які реалізуються при доцільно організованому навчанні, яке не йде за розвитком учнів, а вивчає і навіть випереджує його. Щодо принципів наступності, то в сучасному інноваційному інформаційному середовищі лінійність наступності показує свою серйозну дидактичну обмеженість. Своєю чергою, дидактичний принцип усвідомленості показує істотну обмеженість в контексті педагогічної герменевтики та педагогічної ноетики. Усвідомленість знань може не пов'язуватися з відповідними способами мислення, розуміння і діяльності, які має здійснювати молода людина, що навчається, на основі здобутих знань.

Фундаментальні педагогічні теорії визначають загальну стратегію подальшого розвитку педагогічної науки. Ці теорії сприяють здійсненню узгодженого синтезу дидактично-технологічного та когнітивного підходів у структурі єдиної наукової системи такої гуманітарної галузі людського знання і пізнання як педагогіка.

### ***5. Теоретико-методологічна актуальність і науково-практична необхідність фундаментальних педагогічних теорій***

В основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук

---

в Україні визначені, зокрема, теоретичні проблеми педагогіки, що пов'язані із з'ясуванням термінів, понять, складу і структури педагогіки як науки [180]. Розгорнуті в даній монографії фундаментальні педагогічні теорії спрямовані на дослідження розвитку педагогічної науки і, зокрема, на з'ясування її категоріального апарату і структури. Ця теза обґрунтовується автором у статтях [140; 146; 175; 176].

*6. Основоположні ідеї, положення і принципи фундаментальних педагогічних теорій впроваджуються у практику виховання–освіти–навчання в Україні (див. праці [36; 37; 139; 141; 145; 161; 162 та ін.]).*

*7. За винятком педагогічної психології і педагогічної етики, всі інші розглянуті у монографії фундаментальні педагогічні теорії потребують на сьогодні належного монографічного і навчально-виховного викладу з метою подальшого розвитку педагогіки як науки і мистецтва в Україні.*

---

## ЛІТЕРАТУРА

1. Автономова Н. С. Метафора и понимание / Н. С. Автономова // Загадки человеческого понимания. — М. : Политиздат, 1991. — С. 95—113.
2. Алексеева М. І. Ціннісно-мотиваційна регуляція громадянської поведінки особистості / М. І. Алексеева // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. — Київ-Дрогобич, 1998. — С. 7—10.
3. Амонашвілі Ш. О. До школи — у шість років / Ш. О. Амонашвілі // Педагогічний пошук : Пер. з рос. — К.: Рад. Школа, 1988. — С. 3—46.
4. Аналитическая психология : прошлое и настоящее / К. Г. Юнг, Э. Самюэлс, В. Одайник и др. — М. : Мартис, 1995. — 320 с.
5. Антоненць М. Я. Василь Сухомлинський і гуманістична педагогіка української національної школи / М. Я. Антоненць // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 4. — С. 193—201.
6. Батіщев Г. Діалектичні рядки / Г. Батіщев // Філософська і соціологічна думка. — 1993. — № 4. — С. 73—78.
7. Батіщев Г. Діалектичні рядки / Г. Батіщев // Філософська і соціологічна думка. — 1993. — № 11-12. — С. 61—76.
8. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев // Опыт философской автобиографии. — М. : Книга, 1991. — 446 с.
9. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. — М. : Правда, 1989. — 607 с.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
11. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 3. — С. 5—14.
12. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 124—129.
13. Бех І. Д. Категорія “становлення” в контексті розвитку “Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 3. — С. 9—21.
14. Бех І. Д. Нравственность личности в психологическом ракурсе / І. Д. Бех // Философская и социологическая мысль. — 1994. — № 3-4. — С. 172—184.
15. Бех І. Д. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 2. — С. 30—40.
16. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с.
17. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
18. Бешенцев В. Н. Познавательная активность — акмеологический подход. Акмеология. Научная сессия / В. Н. Бешенцев. — С.-Пб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1997. — С. 6—11.
19. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века : лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 116 с.
20. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 304 с.

- 
21. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 2. — 400 с.
  22. Божович Л. И. Педагогическая психология / Л. И. Божович // БСЭ. — 3-е изд. — М. — Т. 19. — С. 300—301.
  23. Больнов О. Ф. Зустріч: Поняття зустрічі // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. — К. : Либідь, 1996. — С. 157—170.
  24. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. — М. : Политиздат, 1981. — 399 с.
  25. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. — Харків: ФОЛЮ, 1996. — 237 с.
  26. Бояринцева А. В. Я-концепция как фактор профессионализации потенциального предпринимателя / А. В. Бояринцева // Педагогика. — 1995. — № 5. — С. 24—33.
  27. Будник О. Б. Проблема формування виховного ідеалу в ісотрії української етнопедагогічної думки / О. Б. Будник // Наукова скарбниця освіти Донеччини. — 2012. — № 2(11). — С. 6—12.
  28. Буяльська Т. Б. Концепція, що потребує втілення / Т. Б. Буяльська // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 2. — С. 3—11.
  29. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание : пер. с англ. / М. Вартофский. — М. : Прогресс, 1986. — 507 с.
  30. Варфоломеева Л. Е. Творческая готовность как личностно-деятельностная категория акмеологии / Л. Е. Варфоломеева, Н. Ф. Вишнякова // Акмеология. Научная сессия. — С.-Пб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1997. — С. 12—30.
  31. Васянович Г. П. Відповідальність як духовна цінність особистості (культурологічний аспект) / Г. П. Васянович // Ціннісні орієнтації в громадському становленні особистості. — Київ-Дрогобич, 1998. — С. 106—108.
  32. Васянович Г. П. Вибрані твори : зб. наук. праць : у 6-ти т. / Г. П. Васянович. — Львів : «Сполом», 2012. — Т. 6. — 388 с.
  33. Васянович Г. П. Вибрані твори : зб. наук. праць : у 6-ти т. / Г. П. Васянович — Львів : «Сполом», 2012. — Т. 5.
  34. Васянович Г. П. Дидактичні засади професійної освіти в контексті фундаментальних педагогічних теорій / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 6.
  35. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аналіз) / Г. П. Васянович. — Львів, 1997. — 164 с.
  36. Васянович Г. П. Ноологія особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. — Львів : Сполом, 2012. — 224 с.
  37. Васянович Г. П. Педагогіка як наука і мистецтво: семантико-герменевтичні контексти тематизації та концептуалізації / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко // Актуальні проблеми гуманітарної освіти в ПТНЗ. [Текст] : монографія / [за ред. Г. П. Васяновича, С. М. Вдович]. — Львів : ФОП Корпан, 2011. — С. 7—33.
  38. Васянович Г. П. Педагогічна етика в контексті реформування освіти України / Г. П. Васянович // Гуманітарний вісник. — 2002. — № 2. — С. 11—23.
  39. Васянович Г. П. Педагогічна етика / Г. П. Васянович. — Львів : Норма, 2005. — 343 с.
  40. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. — Полтава : Ред. газети “Полтавський вісник”, 1994. — 191 с.
  41. Ведмедев М. Стратегічні освітні орієнтири: інноваційна людина і знання-ресурс / М. Ведмедев // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти. Зб. Наук. Праць. — Львів : Світ, 1999. — Вип. 4. — С. 111—117.
-

- 
42. Вишневецький О. Віра і релігія в контексті завдань сучасного українського виховання / О. Вишневецький // Рідна школа. — 1999. — № 3. — С. 3-8.
  43. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: стратегічний вибір / О. Вишневецький // Сучасне українське виховання. — Львів : Основа, 1997. — С. 120—124.
  44. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. — К. : Либідь, 2005. — 400 с.
  45. Вознюк А. В. Педагогическая синергетика : монографія / А. В. Вознюк. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2012. — 812 с.
  46. Возняк В. С. Філософсько-педагогічні міркування / В. С. Возняк // Філософська і соціологічна думка. — 1996. — № 7-8. — С. 201—223.
  47. Волошина Н. Й. З теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова / Н. Й. Волошина // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 3. — С. 9—18.
  48. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1999. — 536 с.
  49. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного : пер. с нем. / Г.-Г. Гадамер. — М. : Искусство, 1991. — 367 с.
  50. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики : пер. с нем. / Г.-Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.
  51. Гадамер Г.-Г. Що є істина? / Г.-Г. Гадамер // Філософська і соціологічна думка. — 1992. — № 5. — С. 70—82.
  52. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 3 т. : пер. с нем. — Т. 1 : Наука логики. — М. : Мысль, 1974. — 452 с.
  53. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : «Школа-Пресс», 1995. — 448 с.
  54. Гжегорчик А. Життя як виклик: Вступ до раціоналістичної філософії : пер. з пол. / А. Гжегорчик. — Варшава-Львів, 1997. — 264 с.
  55. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. — Л. : ЛГУ, 1989. — 144 с.
  56. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. — С.-Пб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1992. — 154 с.
  57. Головченко О. Взаємовплив філософії мистецтва в процесі формування творчої особистості / О. Головченко // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта : зб. наук. праць. Вип. 3. — Львів : Каменярь, 1998. — С. 109—116.
  58. Гольберг М. Діалог. Розуміння. Інтерпретація / М. Гольберг // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта : зб. наук. праць. — Вип. 3. — Львів : Каменярь, 1998. — С. 358—369.
  59. Гончаренко М. В. Проблеми естетичного виховання. Нариси теорії / М. В. Гончаренко. — К. : Мистецтво, 1976. — 224 с.
  60. Гончаренко С. У. Методологічні засади побудови педагогічної теорії // Професійна освіта: Педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Язюна, Н. Ничкало. — Ченстохова-Київ, 2012. — С. 37—48.
  61. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. — Рівне: Волинські обереги, 2012. — 192 с.
  62. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
  63. Гончарук П. А. Психологія навчання / П. А. Гончарук. — К. : Рад. Школа, 1986. — 186 с.
-



- 
64. Горський В. С. Нариси з історії філософської культури Київської Русі (середина XII — середина XIII ст.) / В. С. Горський. — К. : Наукова думка, 1993. — 163 с.
  65. Гриньова М. В. Феномен навчальної діяльності / М. В. Гриньова // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 2. — С. 23—29.
  66. Давыдов В. В. Виды общения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.
  67. Днепров С. А. Эвристический потенциал категории «незнание» / С. А. Днепров // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 116—122.
  68. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания / Л. П. Доблаев. — М. : Педагогика, 1982. — 176 с.
  69. Дубасенюк О. А. Виховання духовно-моральних цінностей майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — С. 195—205.
  70. Етичні норми і цінності: проблема обгрунтування. — К. : Стилос, 1997. — 244 с.
  71. Жуковский В. М. Передумови виховання молодого покоління на засадах християнських моральних цінностей / В. М. Жуковский // Наукові записки Острозької Академії. — Острог, 1999. — Т. 2, ч. 1. — С. 113.
  72. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М., 1993. — 224 с.
  73. Зинченко В. П. Размышления о духе и ее воспитании (час души) / В. П. Зинченко // Вопросы философии. — 2002. — № 2. — С. 119—136.
  74. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. — К. : Вища школа, 1976. — 174 с.
  75. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — С. 14—22.
  76. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 1. — С. 11—24.
  77. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К., 1997. — 302 с.
  78. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. А. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. Випуск 3. — Київ-Полтава, 2012. — С. 20—37.
  79. Изоморфизм // БСЭ. — 3-е изд. — М., 1972. — Т. 10. — С. 98.
  80. Изоморфизм // Математическая энциклопедия. — М. : Сов. энци. — 1979. — Т. 2. — С. 511.
  81. Ішмуратов А. Т. Вступ до філософської логіки : підручник для студентів та аспірантів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / А. Т. Ішмуратов. — К. : Абрис, 1997. — 350 с.
  82. Йолон П. Ф. Системність наукових знань і дійсність / П. Ф. Йолон. — К. : Наукова думка, 1967. — 104 с.
  83. Калинаускас И. Н. Духовное сообщество: Традиции, пути, убежища / И. Н. Калинаускас. — К. : Артис, 1992. — 134 с.
  84. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М., 1982.
  85. Кемінь В. Педагогічна освіта XXI століття / В. Кемінь // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти. — Львів : Світ, 1999. — Вип. 4. — С. 148—158.
-

- 
86. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. — Київ-Полтава-Харків, 1998. — 360 с.
  87. Климов Е. А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам / Е. А. Климов // Вопросы психологии. — 1998. — №2. — С. 57—60.
  88. Климов Е. А. Основы психологи : учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. — М. : ЮНИТИ, 1999. — 176 с.
  89. Коваленко А. Б. Творча задача як модель творчої діяльності / А. Б. Коваленко // Філософія. Культура. Життя. Вип. 5. Дніпропетровськ: “Наука і освіта”, 1999. — С. 130—138.
  90. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) : пер. с пол. / Ю. Козелецкий. — К. : Лыбидь, 1991. — 288 с.
  91. Козій М. К. Формування світоглядно-професійних аспектів у педагогів / М. К. Козій // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 4. — С. 171—175.
  92. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / І. Козловська. — Львів : Світ, 1999. — 302 с.
  93. Кондрацька Л. Християнсько-антропологічна парадигма формування ціннісних орієнтацій підлітка: методологічний аспект / Л. Кондрацька // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. Випуск 3. — Київ ; Полтава, 2012. — С. 81—88.
  94. Котова И. В. Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса / И. В. Котова, В. Н. Шиянов // Известия Российской Академии образования.— 1999. — № 3.— С. 10—22.
  95. Кошарний С. Поль Рікер і герменевтична метаморфоза феноменології / С. Кошарний // Філософська і соціологічна думка. — 1995. — №3-4. — С. 64—91.
  96. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 3—10.
  97. Крамар П. П. Творча діяльність в її людиноформуючому вимірі / П. П. Крамар // Філософія. Культура. Життя. Вип. 5. Дніпропетровськ: “Наука і освіта”, 1999. — С. 73—86.
  98. Кравич Д. Феномен творчої волі у житті художника / Д. Кравич // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта. Вип.3. — Львів : Каменяр, 1998. — С. 335—343.
  99. Кремень В. Г. Педагогічна наука: час методології рефлексії / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 1998. — №2. — С. 9—15.
  100. Кремень В. Г. Психолого-педагогічна наука в ідеологічній протекції / В. Г. Кремень // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : матеріали методологічного семінару АПН України. — 1998. — К. : Гнозис, 1998. — С. 3—6.
  101. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. — Київ-Ченстохова, 2000. — С. 11—30.
  102. Кримський С. Б. Ціннісно-смісловий універсум як предметне поле філософії / С. Б. Кримський // Філософська і соціологічна думка. — 1996. — № 3-4. — С. 102—116.
  103. Кузь В. Г. Педагогіка Сухомлинського – педагогіка ХХІ століття / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. — 2000. — №1. — С. 113—120.
  104. Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / В. Б. Куликов. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 192 с.
-

- 
105. Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук / О. Кульчицький. — Мюнхен-Львів : УВУ, 1995. — 164 с.
  106. Кучерявий О. Г. Духовно-моральна домінанта структури і змісту національного виховання: аксіологічний, цілісний та особистісно орієнтований підходи. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/domtp/2009\\_4/Kucher.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2009_4/Kucher.pdf)
  107. Кэлвин С. Х. Теория личности : пер. с англ. / С. Х. Кэлвин, Л. Гарднер. — М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. — 592 с.
  108. Лапшин И. И. Философия изобретения и изобретение в философии: Введение в историю философии / И. И. Лапшин. — М. : Республика, 1999. — 399 с.
  109. Левитин К. Е. Личностью не рождаются / К. Е. Левитин. — М. : Наука, 1990. — 208 с.
  110. Левчук Л. Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття : навчальний посібник / Л. Т. Левчук. — К. : Либідь, 1997. — 224 с.
  111. Лекторский В. А. Операциональная концепция интеллекта в работах Ж. Пиаже / В. А. Лекторский, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Пиаже Ж. Избр. психологические труды. — М. : Просвещение, 1969. — С. 9—53.
  112. Лещенко М. П. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання / М. П. Лещенко // Педагогіка і психологія. — 1996. № 2. — С. 171—178.
  113. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. — 4-е изд., перераб. и доп. / Б. Т. Лихачев. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
  114. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
  115. Личковах В. Світовідношення як переживання (Феноменологія, онтологія і естетика “життя миттєвістю”). Філософська і соціологічна думка / В. Личковах. — 1993. — № 5. — С. 121—136.
  116. Лосский Н. О. Мир как осуществление красоты: Основы эстетики / Н. О. Лосский. — М. : «Прогресс-Традиция», 1998. — 416 с.
  117. Лутай В. Філософія освіти ХХІ століття: у контексті синергетичної парадигми / В. Лутай // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти. Вип. 4. — Львів : СВІТ, 1999. — С. 12—22.
  118. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафійк. — К. : Кондор, 2005. — 397 с.
  119. Малахов В. А. Етика : курс лекцій / В. А. Малахов. — К. : Либідь, 1996. — 304 с.
  120. Малахов В. С. До характеристики герменевтики як способу філософування / В. С. Малахов // Філософська і соціологічна думка. — 1991. — № 6. — С. 65—77.
  121. Малькова З. А. США: поиски решения стратегической задачи школы / З. А. Малькова // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 82—92.
  122. Марев И. Методологические основы дидактики / И. Марев — М. : Педагогика, 1987. — 224 с.
  123. Маритен Ж. Ответственность художника / Ж. Маритен // Самосознание европейской культуры XX века. — М. : Политиздат, 1991. — С. 171—207.
  124. Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. / А. Маслоу — К. : Ваклер, 1997. — 304 с.
  125. Мачуліна І. І. Особистісно-професійні якості майбутнього фахівця в контексті постмодернізаційних трансформацій. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Staftp/2010\\_45/files/ST45\\_34.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staftp/2010_45/files/ST45_34.pdf)
  126. Мелінда Б. Формування естетичних творчих якостей і умінь майбутніх вчителів засобами образотворчого мистецтва / Б. Мелінда // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта. Вип.5. — Львів : Світ, 2000. — С. 305—312.
-

- 
127. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. — 1999. — № 8. — С. 92—118.
  128. Мовчан В. Критерії художності мистецтва як виховна проблема / В. Мовчан // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта. Вип. 5. — Львів : Світ, 2000. — С. 49—55.
  129. Мудрик А. В. Педагогам – о психологии / А. В. Мудрик // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 106—107.
  130. Нагорна Г. О. Специфічні особливості діагностики професійного мислення у майбутніх вчителів / Г. О. Нагорна // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 2. — С. 94—102.
  131. Найссер У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии : пер. с англ. / У. Найссер. — М. : Прогресс, 1981. — 230 с.
  132. Никандров Б. В. Духовные ценности и воспитание человека / Б. В. Никандров // Педагогика. — 1998. — № 4.—С. 3—8
  133. Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника психолога / Б. В. Ничипоров. — М. : Школа-Пресс, 1994. — 192 с.
  134. Ничкало Н. Г. Педагогічна естетика та етика в діяльності НАПН України: сьогодні і погляд у майбутнє / Н. Г. Ничкало // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. Випуск 3. — Київ–Полтава, 2012. — С. 7—19.
  135. Ничкало Н. Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н. Г. Ничкало // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — С. 23—33.
  136. О. Діонісій Павло Ляхович. Лекції з метафізики. — Львів : Вид-во ЛБА, 1995. — 94 с.
  137. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. В. Обухова. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — 192 с.
  138. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. Олексюк // Світло. — 1999. — № 4. — С. 26—29.
  139. Онищенко В. Д. Дидактичні проблеми змісту і викладання “Християнської етики” у професійних навчальних закладах / В. Д. Онищенко // Другий Український педагогічний конгрес : збірник матеріалів конгресу. — Львів : Камула, 2006. — С. 210—226.
  140. Онищенко В. Д. Категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій : Стратегія розвитку педагогічної науки / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 3. — С. 21—28.
  141. Онищенко В. Д. Людина і суспільство : навчально-методичний посібник для викладачів професійно-технічних навчальних закладів / В. Д. Онищенко. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 128 с.
  142. Онищенко В. Д. Мовно-інформаційний простір педагогічної когнітології / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 4. — С. 23—33.
  143. Онищенко В. Д. Моральна культура особистості: ноологічні контексти ідентифікації / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2010. — № 1-2. — С. 252—259.
  144. Онищенко В. Д. Морально-духовні і творчо-пізнавальні виміри інноваційної освіти / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 1. — С. 33—39.
-

- 
145. Онищенко В. Д. Науково-педагогічні засади викладання християнської етики у професійно-технічних навчальних закладах / В. Д. Онищенко // Теоретичні засади методики професійно спрямованого викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ : монографія / За ред. Г. П. Васяновича. — Львів : Сполом, 2005. — С. 147—168.
  146. Онищенко В. Д. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики / В. Д. Онищенко // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / Голов. ред. Г. П. Васянович. — Львів : ЛДФА, 2011. — № 11. — С. 36—50.
  147. Онищенко В. Д. Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
  148. Онищенко В. Д. Ноологічні виміри педагогічної аксіології / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 9—14.
  149. Онищенко В. Д. Ноологічні засади християнського виховання молоді / В. Д. Онищенко // Wychowanie u początku XXI wieku. Praca zbiorowa pod redakcją Ks. Prof. Dr hab. Jana Zimnego, dra Romana Krola. — Stalowa Wola – Kijow – Ruzomberok, 2012. — S. 119—130.
  150. Онищенко В. Д. Ноологічні передумови гуманітарної освіти і виховання особистості / В. Д. Онищенко // Гуманітарна освіта і виховання особистості : збірник наукових праць / за ред. Г. П. Васяновича. — Львів : Сполом, 2004. — С. 29—48.
  151. Онищенко В. Д. Ноологічні передумови педагогічної акмеології / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 4. — С. 21—29.
  152. Онищенко В. Д. Ноологічні передумови педагогічної психології / В. Д. Онищенко // Гуманітарний вісник : збірник наукових праць кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін / гол. ред. Г. П. Васянович. — Львів : ЛДФІ, 2005. — № 5. — С. 40—45.
  153. Онищенко В. Д. Освітньо-виховні принципи філософсько-педагогічної ноології / В. Д. Онищенко // Гуманітарна освіта і потреби ринку праці : монографія / за ред. Г. П. Васяновича і С. М. Вдович. — Київ : Педагогічна думка, 2012. — С. 56—62.
  154. Онищенко В. Д. Парадигма духовності інноваційної освіти / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1997. — № 3-4. — С. 41—45.
  155. Онищенко В. Д. Педагогічна акмеологія: ноологічні контексти ідентифікації та філософсько-педагогічного синтезу / В. Д. Онищенко // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / Голов. ред. Г. П. Васянович. — Львів : ЛДФА, 2009. — № 9. — С. 22—31.
  156. Онищенко В. Д. Педагогічна антропологія в контексті християнсько-філософської ноології / В. Д. Онищенко // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / голов. ред. Г. П. Васянович. — Львів : ЛДФА, 2010. — № 10. — С. 55—71.
  157. Онищенко В. Д. Педагогічна герменевтика : ноологічні контексти ідентифікації / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 23—31.
  158. Онищенко В. Д. Про філософський статус понять стану і події: автореф. дис. к-та філософських наук: 09.00.08 / Інститут філософії АН України. — К. : 1993. — 24 с.
-

- 
- Онищенко В. Д. Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 7.
159. Онищенко В. Д. Розвиток морально-духовного, духовно-естетичного і смисло-творчого потенціалу особистості студента / В. Д. Онищенко // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / [голов. ред. Г. П. Васянович]. — Львів : ЛДФА, 2008. — №8. — С. 12—20.
160. Онищенко В. Д. Роль і місце предмета «Християнська етика» у вихованні учнівської молоді / В. Д. Онищенко // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : збірник наукових праць / За ред. Г. П. Васяновича. — Львів : ЛДУ БЖД, 2006. — С. 189—216.
161. Онищенко В. Д. Роль і місце предмета “Християнська етика” у морально-духовному вихованні студентської молоді / В. Д. Онищенко // Біоетика в системі охорони здоров’я і медичної освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. — Львів : Вид-во Львівського національного медичного ун-ту ім. Данила Галицького, 2009. — С. 391—393.
162. Онищенко В. Д. Станово-подійна концепція часу / В. Д. Онищенко // Ставропігійські філософські студії : зб. наукових пр. — Львів : “Ставропігійон”, 2008. — С. 63—84.
163. Онищенко В. Д. Сучасне християнське богослов’я: ноологічні контексти ідентифікації / В. Д. Онищенко // Державність. Всеукраїнський громадсько-політичний журнал. — 2011. — № 1-2 (67-68). — С. 24—30.
164. Онищенко В. Д. Творчо-вольові аспекти професійної адаптації учнів ПТНЗ у контексті педагогічної акмеології / В. Д. Онищенко // Гуманітарні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / за ред. Г. П. Васяновича, С. М. Вдович. — Львів, 2009. — С. 156—172.
165. Онищенко В. Д. Тріада “зустріч-одкровення спілкування” в контексті філософсько-педагогічної ноології / В. Д. Онищенко // Гуманітарний вісник. — Львів : ЛДФА, 2001 — №3. — С. 17—26.
166. Онищенко В. Д. Українська духовність в контексті християнської філософії / В. Д. Онищенко // Філософські пошуки. — Вип. IV. — Львів-Одеса, 1997. — С. 112—116.
167. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія / В. Д. Онищенко. — Львів : Логос, 1998. — 338 с.
168. Онищенко В. Д. Філософія освіти: ноологічні контексти ідентифікації / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 1. — С. 33—43.
169. Онищенко В. Д. Філософсько-методологічні принципи педагогічної когнітології / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 3. — С. 23—33.
170. Онищенко В. Д. Філософсько-педагогічна ноологія / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 5. — С. 30—40.
171. Онищенко В. Д. Філософсько-педагогічні принципи інноваційної освіти / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1997. — № 2. — С. 6—9.
172. Онищенко В. Д. Філософія освіти Макса Шелера в контексті філософсько-педагогічної ноології / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 2. — С. 112—119.
-

- 
173. Онищенко В. Д. Фундаменталізація професійної освіти у контексті гуманітарної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2006. — № 4. — С. 9—19.
  174. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії в структурі сучасних освітніх технологій / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 3. — С. 57—66.
  175. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : проблеми синтезу та ідентифікації / В. Д. Онищенко // Гуманітарний вісник. — 2003. — № 3. — С. 36—46.
  176. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : проблеми синтезу та ідентифікації / В. Д. Онищенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992—2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. — Харків : “ОВС”, 2002. — Ч. 2. — С. 336—347.
  177. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 63—68.
  178. Оршанський Л. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб формування художньо-естетичних цінностей студентів / Л. Оршанський // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта. Зб. наук. пр. Вип.5. — Львів : Світ, 2000. — С. 262—271.
  179. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 3. — С. 10—39.
  180. Палама Г. На захист священно-німотних / Г. Палама // Філософська і соціологічна думка. — 1991. — № 3. — С. 89-98.
  181. Пальчевський С. С. Акмеологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Пальчевський. — Київ : Кондор, 2008. — 398 с.
  182. Педагогическая этика. — Владимир : Владимирский пед. ин-т, 1975. — 220 с.
  183. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Вища школа, 1986. — 544 с.
  184. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — 2-ге вид., допов. І переробл. — К. : Вища шк., 2004. — 422 с.
  185. Педагогічна соціологія. — Тернопіль : “Підручники і посібники”. 1998. — 144 с.
  186. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Просвещение, 1969. — 659 с.
  187. Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. — Минск : Нар. асвета, 1973. — 191 с.
  188. Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. — Минск : Нар. асвета, 1986. — 240 с.
  189. Пискунов А. И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 59—63.
  190. Поспелов Д. А. Фантазия или наука: на пути к искусственному интеллекту / Д. А. Поспелов. — М. : Наука, 1982. — 224 с.
  191. Психология. Словарь. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
  192. Психологія : пер. з пол. — Львів : Свічадо, 1998. — 320 с.
  193. Пуанкаре А. О науке / А. Пуанкаре. — М. : Наука, 1983. — 560 с.
  194. Разумный В. А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры / В. А. Разумный // Педагогика. — 1998. — № 5. — С. 17—22.
  195. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. Психологические исследования. — 2011. — № 2 (16). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://psystudy>.
-

- 
- ru/index.php/component/content/article/47-n2-16/457-rikel16.html?directory=82.
196. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей. Панорама новітньої науки : пер. з франц / Ж. Рюс. — К. : Основи, 1998. — 670 с.
  197. Романенко М. І. Основні проблеми сучасної філософії освіти / М. І. Романенко // Філософія, культура, життя. Вип. 2. — Дніпропетровськ, 1998. — С. 14—22.
  198. Романишина Л. М. Професійна ідентичність фіхівця: теоретичний аспект / Л. М. Романишина, В. О. Дундук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — 2010. — № 1. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnads/2010\\_1/10rlmfta.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnads/2010_1/10rlmfta.pdf)
  199. Роменець В. А. Історія психології XIX – початку XX століття / В. А. Роменець. — К. : Вища школа, 1995. — 614 с.
  200. Роменець В. А. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. — К. : Либідь, 2003. — 989 с.
  201. Роменець В. А. Історія психології епохи просвітництва / В. А. Роменець. — К. : Вища школа, 1993. — 568 с.
  202. Роменець В. А. Історія творчості / В. А. Роменець. — К. : Вища школа, 1971. — 247 с.
  203. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. 3-тє вид. / В. А. Роменець. — К. : Либідь, 2004. — 288 с.
  204. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури студентів / О. П. Рудницька // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта. Вип. 3. — Львів : Каменярь, 1998. — С. 82—89.
  205. Рудницька О. П. Теоретичні засади мистецької освіти / О. П. Рудницька // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта. Вип. 5. — Львів : Світ, 2000. — С. 3—12.
  206. Савенков А. И. Основные подходы к разработке концепции одаренности / А. И. Савенков // Педагогика. — 1998. — № 3. — С. 24—29.
  207. Савчин М. В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин. — Дрогобич : Вид. фірма “Відродження”, 1998. — 142 с.
  208. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин. — К. : Академ-видав, 2007. — 424 с.
  209. Савчин М. В. Психологія духовного (до постановки проблеми) / М. В. Савчин // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. — Київ-Дрогобич, 1998. — С. 117—126.
  210. Сергеев Н. К. Концепция непрерывного педагогического образования: от функциональной к личностной парадигме / Н. К. Сергеев // Известия Российской академии образования. — 1999. — № 3. — С. 84—89.
  211. Сисоева С. О. Педагогічна творчість / С. О. Сисоева. — К. : Каравела, 1998. — 150 с.
  212. Сластенин В. А. Образование в 12-летней школе: аксиологические основания / В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов // Известия Российской академии образования. — 1999. — № 4. — С. 74—84.
  213. Смірнова Т. Формування культури сприйняття художнього твору / Т. Смірнова // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта. Вип. 3. — Львів : Каменярь, 1998.— С. 50—55.
  214. Собуцький М. А. Кілька нотатків про бінарне мислення у гуманітарному й у повсякденному житті / М. А. Собуцький // Філософська і соціологічна думка. — 1993. — № 9-10. — С. 30—47.
-



- 
215. Соловьев В. С. *Оправдание добра : Нравственная философия* / В. С. Соловьев. — М. : Республика, 1996. — 479 с.
  216. Соловьев В. С. *Сочинения в двух томах : Т. 2. Чтение о Богочеловечестве. Философская публицистика* / В. С. Соловьев. — М. : Правда, 1989. — 735 с.
  217. Степин В. С. *Проблема аксиологического базиса современного образования* / В. С. Степин // *Вопросы философии*. — 1999. — № 3. — С. 20—21.
  218. Степун Ф. А. *Встречи и размышления* / Ф. А. Степун. — Лондон, 1992. — 284 с.
  219. Стоунс Э. *Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения* : пер. с англ. / Э. Стоунс. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.
  220. Сулима И. И. *Философская герменевтика и образование* / И. И. Сулима // *Педагогика*. — 1999. — № 1. — С. 36—43
  221. Сухомлинська О. В. *Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні* / О. В. Сухомлинська // *Педагогіка і психологія*. — 1997. — № 4. — С. 109—125.
  222. Сухомлинська О. В. *Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми (вступна стаття)* / О. В. Сухомлинська // *Педагогіка і психологія*. — 1997. — № 1. — С. 105—111.
  223. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори. В 5 т. Т. 1* / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1976. — 654 с.
  224. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори. В 5 т. Т. 2* / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1976. — 670 с.
  225. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори. В 5 т. Т. 3* / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1977. — 670 с.
  226. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори. В 5 т. Т. 4* / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1976. — 640 с.
  227. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори. В 5 т. Т. 5* / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1977. — 639 с.
  228. *Сучасне природознавство: Когнітивний, світоглядний, культурно-історичний виміри*. — К. : Наукова думка, 1995. — 272 с.
  229. Тарасова В. Н. *Методологические основы акмеологического подхода к повышению качества образовательного процесса* / В. Н. Тарасова // *Акмеология. Научная сессия*. — С.-Пб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1997. — С. 160—171.
  230. Тоффлер О. *Третя хвиля* / О. Тоффлер // *Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія : навчальний посібник*. — К. : Либідь, 1996. — С. 275—334.
  231. Уайльдер-Смит А. Е. *Происхождение человека, предназначение человека* : пер. с англ. / А. Е. Уальдер-Смит. — «СТЕФАНУС», 1995. — 279 с.
  232. Ушинский К. Д. *Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии»* / К. Д. Ушинский // *Собр. соч.* — М.-Л. : Изд. АПН, 1950. — Т. 10.
  233. Ушинский К. Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии* / К. Д. Ушинский // *Собр. соч.* — М.-Л. : Изд. АПН, 1950. — Т. 2.
  234. Ушинский К. Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии* / К. Д. Ушинский // *Собр. соч.* — М.-Л. : Изд. АПН, 1950. — Т. 8.
  235. Ушинський К. Д. *Вибрані педагогічні твори. В 2 т. Т. 1* / К. Д. Ушинський. — К., 1983. — 488 с.
  236. Ушинський К. Д. *Твори : В 6 т. Т. 4 : Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології* / К. Д. Ушинський. — К. : Рад. школа, 1952. — 518 с.
  237. Ушинський К. Д. *Твори : В 6 т. Т. 5 : Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології* / К. Д. Ушинський. — К. : Рад. школа, 1952. — 430 с.
-

- 
238. Философский словарь : сокр. пер. с нем. — М. : ИЛ, 1961. — 718 с.
  239. Філберт Б. Світи перед Богом : пер. з нім. та англ. / Б. Філберт. — Львів : Академічний експрес, 1996. — 230 с.
  240. Філософський словник. — К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
  241. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. — М. : Правда, 1990. — 608 с.
  242. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник : пер. с англ. / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
  243. Християнська етика : методичний посібник. — Львів : Свічадо, 1998.
  244. Цанн Ф. В. Философия воспитания: история и современность / Ф. В. Цанн // Этика и мораль: Философско-этические проблемы воспитания. — М., 1990. — С. 4—13.
  245. Цінності освіти і виховання : науково-метод. зб. / За заг. ред О. В. Сухомлинської — К., 1997. — 224 с.
  246. Ченчіні А. Любитимеш Господа Бога твого. Психологія Зустрічі з Богом / А. Ченчіні. — Львів : Вид-во Василян, 1993. — 172 с.
  247. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. — М. : Гнозис, 1994. — 490 с.
  248. Шендрик С. Основні категорії культури глибинного спілкування / С. Шендрик // Філософські пошуки. — 1997. — Вип. IV. — С. 39—43.
  249. Шіллер Ф. Естетика / Ф. Шіллер. — К. : Мистецтво, 1974. — 360 с.
  250. Шмалей С. В. Синергетический подход в естественно-научном образовании / С. В. Шмалей // Філософія, культура, життя. — Дніпропетровськ : Наука і освіта, 1999. — Вип. 5. — С. 23—37.
  251. Шульга Е. Н. Проблема “герменевтического круга” и диалектика понизаний / Е. Н. Шульга // Герменевтика: история и современность (Краткие очерки). — М. : Мысль, 1985. — С. 143—161.
  252. Юнг К. Г. Избранное : пер. с нем. / К. Г. Юнг. — Мн. : «Поппури», 1998. — 448 с.
  253. Ярмаченко М. Д. Основні педагогічні категорії / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 4. — С. 5—11.
  254. Ярошевский М. Г. История психологи / М. Г. Ярошевський. — М. : Мысль, 1985. — 575 с.



**Наукове видання**

***Василь Денисович Онищенко***

**ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ**  
Монографія

Науковий редактор

Г. П. Васянович

Редактор

Г. Я. Сологуб

Художній редактор

Д.В. Огоноченко

Здано у набір 19.12.2013. Підписано до друку 07.02.2014.

Зам № 53. Формат 61x86/16. Ум. друк. арк. 12.22.

Обл.вид. арк.15.78. Наклад 300 прим.

Видавництво “Норма”, Львів, вул. Вітовського, 18

Свідоцтво про внесення видавця видавничої продукції до

Державного реєстру видавців, виготівників

і розповсюджувачів видавничої продукції від 14.06.2007 р., серія ДК, № 2877