

УДК 1.37:316

ВЗАЄМОПЕРЕТИН ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ У ТЕОРЕТИЧНІЙ РЕКОНСТРУКЦІЇ ФОРМ І СПОСОБІВ СПІЛКУВАННЯ ПОКОЛІНЬ

Г. Д. Берегова

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін
Херсонський державний аграрний університет, Херсон Україна
gberegova@meta.ua*

У статті розглядаються визначальні аспекти органічного поєднання навчання й виховання через трансформаційні процеси спілкування поколінь, що створює можливості окреслення теоретико-методичних аспектів засвоєння філософських знань і визначення методологічних підходів до формування практичного світогляду особистості майбутнього фахівця у вищих вітчизняних навчальних закладах.

Продемонстровано домінуючі в сучасній філософсько-педагогічній літературі полярні позиції щодо виховання як способу спілкування поколінь: авторитарне розуміння виховного процесу як впливу ззовні й гуманістичне його бачення, спрямоване на розвиток усього кращого, закладеного в індивіді від природи. Надано перевагу гуманістичній системі теоретичної реконструкції міжпоколінного досвіду, орієнтованій на збагачення внутрішнього світу вихованця з урахуванням його індивідуальних особливостей та самостійних духовних зусиль.

Взаємоперетин філософії освіти й виховання дозволяє визначати ключовою позицією освітньо-виховної діяльності цілеспрямованість, а об'єднуючим чинником – її педагогічний результат, що полягає у формуванні інтелектуального й духовного потенціалу людини.

Ключові слова: філософія освіти, філософія виховання, освітньо-виховний процес, міжпоколінний досвід, світогляд особистості, авторитарність, гуманістичність, педагогічний і соціальний результат.

INTERSECTION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION AND TRAINING IN THE THEORETICAL RECONSTRUCTION OF THE FORMS AND WAYS OF GENERATION'S COMMUNICATION

G. Beregova

*Head of the Department of Philosophy and the Humanities,
Assistant Professor, Candidate of pedagogical sciences
Kherson State Agrarian University, Kherson, Ukraine
gberegova@meta.ua*

The article deals with the ruling aspects of organic consolidation of training and education by means of the transformation processes of generation's communication which creates opportunities to define the theoretical and methodological aspects of philosophical knowledge mastering and the methodological approaches to the formation of a practical outlook of a future specialist in the national higher educational establishments.

It is demonstrated the dominating in the modern philosophical and pedagogical literature the polar position concerning upbringing as the way of communication for generations: authoritarian understanding of the upbringing process as the outer influence and its humanistic vision that is oriented on the development of all the best in individual who has inherited it through nature. The benefits of the system of humanistic theoretical reconstruction of intergeneration experience, focused on enriching the student's inner world, taking into account his or her personality and supporting self-sufficient spiritual efforts are presented.

The intersection of philosophy of education and upbringing allow to determine a goal-orientation as the key position of the educational and upbringing activity and as the unifying factor – its pedagogical result that consists in the formation of intellectual and spiritual potential of individual.

Keywords: philosophy of education, philosophy of training, educational process, intergeneration experience, world outlook, authoritarianism, educational and social outcomes.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Теоретичні підходи до актуалізації гуманістично-культуротворчого потенціалу філософії освіти з огляду на її історичний контекст наочно демонструють не тільки значущість філософських теорій для педагогіки, що полягає в прагматистсько-інструменталістському підході до навчально-виховного процесу у вищій школі, а й взаємоперетин філософії освіти й філософії виховання у системі свідомо планованих впливів на особистість.

Проблемне коло філософії освіти з дослідницької її позиції та дотичності до педагогіки розглядалося багатьма дослідниками. Так, проблеми освіти людини як центральної торкались як у філософії XIX ст. (Й. Г. Гердер, Г. В.-Ф. Гегель, В. Одоєвський, А. Хом'яков, П. Юркевич, Л. Толстой), так і у XX ст. (Дж. Дьюї, М. Бубер, Й. Гессен).

Сучасні вітчизняні й російські науковці (В. Андрущенко, О. Базалук, А. Бичко, В. Бех, Л. Горбунова, В. Гайденко, І. Добронравова, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кізіма, В. Кремень, С. Клепко, Н. Кочубей, М. Кисельов, М. Култаєва, В. Кушерець, М. Левківський, В. Лутай, М. Михайлов, М. Михальченко, М. Романенко, І. Радіонова, Н. Скотна, М. Степко, Н. Сухова, І. Предборська, Ю. Огородников, С. Черепанова, В. Шевченко, Н. Шубелка, В. Шубін, Н. Юхименко) покладають на філософію освіти методологічну місію, вважаючи її дослідницькою галуззю філософії, що аналізує підстави педагогічної діяльності й освіти, її цілі й ідеали та розробляє методи проектування й створення нових освітніх систем.

Однак філософія виховання в системі сучасних педагогічних впливів на особистість потребує відповідної актуалізації з позиції формування нових світоглядних установок майбутніх фахівців аграрної галузі. З цією метою спочатку слід визначитися з сутністю і проблемним колом філософії виховання, окресливши при цьому її місце та роль в освітньо-виховній системі вищої школи.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Філософія виховання завжди була досить актуальною проблемою в житті суспільства. І хоча розробка філософських проблем педагогіки була розпочата наприкінці XIX – поч. XX ст. у публікаціях С. Гессена, Дж. Дьюї, А. Фогеля [8; 10; 18], з кінця 20-х до кінця 80-х рр. XX ст. у СРСР (у тому числі й в Україні) філософія виховання не була самостійною науковою дисципліною. Філософське обґрунтування педагогіки існувало у формі традиційного набору методологічних установок, концептуальних рекомендацій, заснованих на вченні марксизму, що, як правило, не справляли істотного методологічного впливу на розвиток педагогічної теорії й практики.

Виховання як «доцільне, довільно спрямоване дорослішання дитини в соціокультурному (духовно-практичному) просторі людського спілкування» визначається у Новому філософському енциклопедичному словнику [5, 6]. У більш широкому сенсі виховання тлумачиться як будь-які свідомо плановані інтелектуальні, естетичні й моральні впливи на індивіда чи групу людей будь-якого віку.

В історичному процесі предметного й соціального виділення діяльностей слово «виховання» набуло, крім повсякденного, і особливих смислів. У професійно-педагогічному сенсі виховання – це діяльність спеціально підготовлених дорослих (вихователів), за особливою програмою керуючих формуванням (в ідеалі) у своїх підопічних морального почуття, культурних потреб і їм відповідних творчих здатностей [4, 53]. Цей смисл слова «виховання» виник і закріпився не відразу, перетерплюючи різні тлумачення за далеко не однозначного їх обґрунтування. Власне педагогічний смисл нинішнього терміна «виховання» оформився й закріпився лише всередині відокремленої й соціально структурованої діяльності особливо підготовлених до неї професіоналів. При цьому його орієнтація на цільові приватні види діяльності, що обслуговують групові потреби й інтереси, приводила, як правило, до радикальних перетворень цього змісту. Опис, класифікація й розсудково-емпіричне обґрунтування професійних особливостей окремих форм і методів виховання вихолощували споконвічний смисл слова як загальної особливості людського типу життя, адже тільки в продуктивній, довільній і доцільній предметно-змістовній взаємодії різних поколінь відтворюється, зберігається й омолоджується культура народу, поза якою індивіди не можуть існувати навіть фізично.

Формально загальне в уявленнях про різні здійснення виховання не може надати поняття про його підставу й соціокультурну генезу. У вербальному визначенні абстрактно-загального змісту виховання на поверхні свідомості знаходиться лише професійно задане відношення вихователя до вихованця. У ньому єдина сутність сформованого поняття про виховання виявилася немовби и задалегідь розщепленою, схованою за різноманіттям її часткових змістів, її додатків до окремих освітніх і інших соціальних практик: сімейне виховання, виховання як органічна частина загальної освіти, виховання дітей у дошкільних установах, естетичне й моральне, патріотичне, релігійне виховання тощо. На жаль, у багатьох педагогічних текстах тим і вичерпується зміст цього терміна.

Відновити загальність поняття «виховання» спроможна філософія через теоретичну реконструкцію історії різних форм і способів продуктивного спілкування поколінь. Тоді змістом цього поняття буде єдність всіх способів, форм і засобів взаємодії (і їхніх модифікацій) різних вікових когорт і поколінь, що забезпечує відтворення культури й самого життя будь-якої історичної спільності людей.

Відомий дослідник проблем соціальної педагогіки А. Мудрик вважає, що «... в найзагальнішому вигляді філософію виховання можна розглядати як галузь знання, що розробляється на перетині філософії, соціології і педагогіки, в якій, спираючись на певне розуміння образу людини, дається трактовка сутності виховання, його завдань і цілей; розробляються загальні підходи до проблем співвідношення розвитку, соціалізації і виховання людини; визначаються цінності та принципи виховання і т.д.» [8, 213].

Особливості філософії виховання як форми педагогічного теоретизування висвітлено Л. Ваховським у дослідженні «Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва» (2002), де автор вважає, що філософія виховання як науковий феномен вирізняється динамічним типом культури й модернізацією архаїчних догм певного історичного періоду, обґрунтуванням нових ідей і цінностей, а тому досвід і логіка цієї модернізації можуть використовуватись і в сучасних умовах в навчально-виховному процесі [3, 3].

Погоджуючись із Л. Ваховським, вважаємо, що взаємоперетин філософії освіти й виховання як теоретичну реконструкцію форм і способів спілкування поколінь допомагає розкрити історичний екскурс. Так, в античності навчання молодих вільних громадян справам цивільним, господарським, правовим, культовим, військовим й іншим здійснювалося включенням їх у живе предметно-змістовне спілкування різних поколінь, хоча цілі й відповідні їм форми, способи й засоби такого включення усвідомлено визначалися як розвиток здатностей молодих людей до продуктивного діалогу – до музичних мистецтв: риторики, музики, віршування, ліплення тощо. Загальною світоглядною й першою теоретичною основою античного виховання було визнання людини як мікрокосму – органічної частини (і міри) цілісності Космосу, що гармонійно погоджує в собі всі протиріччя складових його стихій. Тому виховання, безумовно, носило характер гармонізації єдності тіла й душі, страстей і мудрого споглядання, загального добра й часткового розрахунку.

Невільні від народження (молоді негромадяни античних співтовариств), діти рабів або «варварів», що служили грецькому античному полісу й імперії Риму, розділяли долю, а разом із нею й спосіб життя батьків і їм подібних дорослих. Але і їх спонтанно здійснюване виховання становило продуктивну взаємодію різних вікових когорт і поколінь, що відтворювало субкультуру даного суспільного шару, а разом з формами елітарного виховання дітей вільних громадян – і динамічну культуру античного суспільства в цілому, його усвідомлюване буття, його суспільну міфологію [11, 12–14].

Подальший розвиток і закріплення в соціальних формах суспільного й професійного поділу праці в Середньовіччі ще більш різко розділили форми, способи й засоби виховання в окремих шарах різних спільнот людей. Землеробські громади, а потім і спільність підневільних селян на землі феодала, знали тільки один вид і спосіб виховання – включення дитини із самого народження в традицію й ритуал сімейного життя, у кругообіг відтворення селянського господарства, у форми й предметні засоби усвідомлення міфів соціальної ієрархії, а через неї – і світу в цілому. Діти й підлітки в замках феодала також виховувалися прилученням до традицій і ритуалів лицарства, до практичних здійснень його традиційних міфів – ідеалів віри, честі й безоглядній жорстокості до всіх іновірців, до усіх, хто зазіхає на основу їхньої честі, тобто на право володіння землею й людьми. Але в стані служителів церкви прилучення молодих до таїнств служіння містило в собі майбутній поділ навчання й виховання, а також збереження головного достоїнства античної культури – пріоритету в загальному процесі виховання теоретичної форми усвідомлення світу над предметно-практичною. З одного боку, у церковній освіті вперше склалася стійка система передачі знань у формі продукту тим, хто такими знаннями ще не володіє (уперше діти стали одержувати безліч готових відповідей на безліч питань, що у них самих не виникали). Виховання набуло форми навчання (учіння), розраховану скоріше на пам'ять, ніж на кмітливість і

самостійність мислення. Вимоги до учнів – суб'єктів підневільної навчальної праці, що усвідомлювались як вимоги дисципліни, підтримувані цілою системою покарань за непослух, неухважність, погану пам'ять тощо, – утворили єдиний і особливий комплекс заходів виховання як такого. З іншого боку, і навчання, і виховання були підпорядковані цілям, способам і засобам оволодіння загальними постулатами богослов'я, що пояснюють світ божественного творіння. Священне писання, праці «отців» церкви, їхня логіка, риторика й змістовна діалектика були загальною формою усвідомлення цілісності та єдності Буття. Тут виховання виявилось повністю підпорядкованим афективно-значеннєвому, інтенційно-логічному відтворенню духовної й духовно-практичної культури, хоча й у предметних межах віри й богослов'я [11, 58–59].

Історія педагогіки свідчить, що в епоху Ренесансу був збережений і збагачений пріоритет духовної цілісності мислення за обґрунтування цілей і завдань виховання, причому знову ж у загальній формі – як теорії афективних змістів Буття і їхніх втілень у шедеврах живопису, скульптури та словесної творчості [11, 58]. У Новий же час цілі, засоби й завдання виховання були усвідомлені філософськи й рефлексивно-теоретично обґрунтовані Ф. Беконом, Т. Гоббсом, Дж. Локком, у культурі просвітництва – Д. Дідро, К. Гельвецієм, Ж.–Ж. Руссо, пізніше – А. Дистервегом. Однак орієнтація філософської рефлексії, що бере початок з Нового часу, на емпірико-раціоналістичну логіку природознавства, що бурхливо розвивалося, і в самій філософії спричинила протиставлення ефективності образного, почуттєвого мислення евристичним прийомом раціонального розрахунку як єдино можливої логіки об'єктного знання. Це не могло не поглибити розрізнення цілей і завдань навчання й виховання. Ще середньовічна університетська традиція навчання зводила його до передачі учням незаперечних відомостей про інваріанти механіки природних процесів, що панують у неживій природі. І в той же час метою й завданням виховання як особливої діяльності поставали формування й розвиток духовно-практичних сил душі – морального й естетичного почуття, що живить усі форми мистецтва, інтуїтивні прозріння самої суті духовності людського буття [5, 11].

Зазначений результат «розведення» у різні полюси душі її раціонального й емоційного самовизначення дійшов і до наших днів (наприклад, виявився в обґрунтуванні їхнього розходження асиметрією великих півкуль головного мозку, в обґрунтуванні розходжень індивідуальних здатностей, запрограмованих спадковістю: в одних – до емоційно-образної форми збагнення буття, в інших – до власне раціональної). Таке ж розрізнення лежить і в основі збереженого до наших днів уявлення про протиріччя двох сил, що визначають розвиток людських культурних потреб і відповідних їм здатностей: спадковості й виховання [4, 8–11].

Натуралістський гносеологічний підхід до життєвих здібностей людини і механічний детермінізм як основа логіки того ж натуралізму в різних формах постійно відроджували ідею так званої подвійної детермінації людини, що полягала в такому: індивідуальність дана людині від природи (у наші дні – визначена генетично), але людина одночасно відчуває і вплив зовнішнього середовища. Цей приклад відтворюваної й сьогодні антиномії найбільш наочно демонструє знаменита суперечка Д. Дідро і К. Гельвеція про роль виховання у формуванні людських здібностей і індивідуальності людини. На думку Д. Дідро, за все, чим є індивід, відповідає природа, виховання в найкращому випадку лише шліфує й удосконалює природні дари. К. Гельвецій відстоював протилежну думку: природа створює всіх рівними; різний розвиток здатностей у кожного – його індивідуалізація відбувається в ході виховання, а отже, значною мірою випадкова [12; 13].

Подібні суперечки тривають і нині з використанням тих же аргументів, «посилених» сучасними засобами. Серед таких і «близнюковий метод» психофізичних досліджень щодо ступеня впливу спадковості, середовища й виховання, і апеляція до «діяльнісного підходу» у межах історико-культурного розуміння людської сутності – соціалізації тощо. Однак у основі цієї суперечки – логіка зовнішньої причиновідповідності буття, що припускає будь-які форми самодостатніх каузальних зв'язків: людина живе, сама влаштовує своє життя за законом доцільності, що завжди визріває внутрішньо й діє зсередини. А тому можливість зняття умов і змісту антиномічності суджень про спадковість, «середовище» і виховання перебуває в іншому підході до природи людини: мотивація доцільної й довільної поведінки людини визначена не чим іншим, як внутрішньою необхідністю постійного звернення до суб'єктивності інших людей (і до своєї власної) за їх (і своїм власним) співмисленням, співчуттям і сприянням [4, 57–61].

З огляду на дотичність філософії освіти й виховання у системі впливів на особистість слушною видається думка Ф. Михайлова, що містить якщо не відповідь на питання «чи треба виховувати особистість», то хоча б поле для роздумів про доцільність виховних процесів загалом: «Людина – «система» не механічна, а органічна, сама в собі добудовує свої органи, яких бракує їй до повноти цілісності. Тому й виховання – це насамперед самовиховання: процес саморозвитку індивідів і їхніх малих груп у єдиному просторі загального смисловідчуття, притому настільки ж зовнішньому для кожного індивіда (інтерсуб'єктивному), наскільки й завжди внутрішньому (ін-

трасуб'єктивному)» [6]. З огляду на зазначене, виховання можна розглядати як реалізовану в спілкуванні вікових когорт і поколінь цілеспрямовану активність тих суб'єктів, усвідомлене буття яких формує даний простір. Спрямована на дітей, на дорослих і їхні малі спільноти, вона є однією з необхідних умов «пробудження й розвитку культурних потреб і відповідних їм творчих здібностей, необхідних для самоформування й саморозвитку їхньої індивідуальності» [6].

Так, у сучасній етико-педагогічній літературі домінують в основному дві полярні позиції щодо виховання як способу спілкування поколінь: 1) авторитарне, акцентовано патерналістське розуміння як впливу ззовні; 2) гуманістичний підхід, що розглядає виховання з погляду тих процесів, які відбуваються усередині свідомості особистості [5].

У першій моделі спілкування поколінь виховання розуміється насамперед як система строгих вимог до поведінки, що спирається на вищий авторитет (батька, лідера, учителя, керівника й ін.), як досить тверда регуляція поведінки; у ній головна увага приділяється техніці виховання, тому, як найбільш повно впливати на вихованця. За такого підходу виховання об'єкт виховного впливу – особистість – уніфікується, збіднюється, усереднюється, знеособлюється – підганяється під готові кліше, зразки, моделі чи стандарти. У словнику такого розуміння виховання поведінка характеризується через позиції типу: нормальна – девіантна, адаптована – неадаптована, лояльна – нелояльна, пристойна – непристойна, конфліктна – неконфліктна. Незалежно від того, у якому конкретному соціальному просторі (сім'ї, церкві, шкільному середовищі, державі тощо) ця модель виховання здійснюється, її головним недоліком є нехтування інтересами особистості, що приводить до конфліктів, відчуження, замкнутості, бунту, виникнення нещасної свідомості. Методи такого виховання – покарання (аж до фізичного), бойкот, остракізм, відлучення, дресура тощо. Результатом є людина, що становить роботизованого індивіда, конформіста, орієнтованого на соціальне схвалення, престиж, котрий рабськи копіює прийняті в суспільстві норми та правила поведінки й етикету [3, 24].

На відміну від авторитарно-репресивного впливу ззовні, гуманістичне бачення виховання означає: 1) головною ланкою виховного процесу стає сам виховуваний, 2) необхідним є урахування індивідуально-особистісних здібностей і задатків, неповторних особливостей особистості, 3) завдання процесу виховання – розвинути все краще, закладене в індивіді від природи, забезпечити його розквіт, всебічний і гармонічний розвиток. Як бачимо, гуманістична система спілкування поколінь орієнтована передусім на вивчення й збагачення внутрішнього світу вихованця, ураховує його індивідуальні особливості й опирається на його самостійні духовні зусилля. Так, наприклад, віковий період юності й молодості у освітньо-виховному процесі вищої школи здобуває при цьому високий ціннісний статус як кращого часу в житті людини [3, 24].

Авторитарний підхід як зовнішній примус і гуманістичний підхід як вільне розгортання внутрішніх можливостей індивіда, вважає Л. Коновалова, можуть бути синтезовані в єдиній концепції стадіального розвитку особистості. Розгортання думки дослідниці видається слушним, адже питання про стадії (рівні) духовно-морального розвитку особистості поряд з аналізом моральних цілей виховання займає центральне місце в сучасних філософсько-педагогічних теоріях. Виховання проходить через ряд якісних стадій, починаючи з зовнішнього впливу на дитину, орієнтованої на формування автономної особистості, здатної до кооперації й співробітництва з іншими [12].

У «Педагогіці для всіх» Симон Соловейчик виклав філософські погляди на мету, засоби й умови виховання, а також показав, як виховується серце, розум і дух вільної людини та зазначив недоліки традиційного виховання дітей, стверджуючи, що «дітей не треба виховувати – з дітьми потрібно дружити». Власне, у цьому й полягає сутність філософії виховання [17, 8]. Такої ж думки й Л. Мірчева, котра стверджує, що, оперуючи такими духовними поняттями, як віра, надія, любов й обґрунтовуючи це реальними фактами з життя, у своєму філософствуванні С. Соловейчик дуже близький до реальності – теорія й практика у нього є рівнозначними [14]. За словами дослідника А. Русакова, «для Соловейчика життєва ситуація – це не проблема, вирішення якої обговорюється, а притча, що дозволяє точніше побачити справжню суть нерозв'язних суперечностей, безперервного драматизму духовного життя» [16]. Так філософське осмислення виховання) розкриває те загальне, що є характерним для практики виховання різних країн, народів, епох, цивілізацій.

ВИСНОВКИ

Взаємоперетин філософії освіти й філософії виховання у системі свідомо планованих впливів на особистість демонструє різні моделі виховання, розроблені на основі філософських концепцій і ідей, котрі розкривають виховання та його ідеї й особливості як цілісний процес. Ураховуючи домінування полярних позицій щодо виховання як способу спілкування поколінь, вважаємо, що перевагу слід надати гуманістичній системі теоретичної реконструкції між поколінного досвіду, орієнтованій на збагачення внутрішнього світу вихованця, урахування його індивідуальних особливостей та опору на його самостійні духовні зусилля.

Також слід визнати важливим і той момент, що взаємоперетин філософії освіти й виховання у теоретичній реконструкції форм і способів спілкування поколінь створює можливості окреслення теоретико-методичних аспектів засвоєння філософських знань і визначення методологічних підходів до формування практичного світогляду особистості (майбутнього фахівця аграрної галузі) у вищій школі, а також з позиції філософського осмислення дозволяє визначати 1) освіту як цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з отримання знань і вмінь і їх вдосконалення, 2) виховання як цілеспрямоване систематичне формування якісних характеристик особистості за допомогою впливів різного характеру. В обох позиціях (як освіти, так і виховання) ключовою є цілеспрямованість, а об'єднуючим чинником – педагогічний результат: формування інтелектуального та духовного потенціалу людини, що є надбанням її культурного кола.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – № 3. – 2007. – С. 5–8.
2. Базалук О. А. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография; [под ред. О. А. Базалука]. – К. : Издательский дом «Скиф», 2012. – Т. 2. – 408 с.
3. Берегова Г. Д. Освітньо-виховний потенціал філософських знань у системі вищої аграрної освіти в Україні / Г. Берегова. – Херсон : Айлант, 2012. – 312 с.
4. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 114 с.
5. Бордовская Н. В. Педагогика: Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
6. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – теорія і методика виховання / Л. Ц. Ваховський. – Харків, 2002. – 40 с.
7. Вища школа України : методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації / Під заг. ред. Андрущенка В.П., Михальченка М.І., Кременя В.Г]. – К.: ДЦССМ, Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 440 с.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / И. С.Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дьюи Джон. – М. : ЦК Всерос. Союза работников просвещения, 1921. – 62 с.
11. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки : Хрестоматія / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
12. Коновалова Л. В. Воспитание [Электронный ресурс] / Л. В. Коновалова. – Режим доступа : <http://iph.ras.ru/elib/2251.html>
13. Михайлов Ф. Т. Воспитание [Электронный ресурс] / Ф. Т. Михайлов . – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/2251.html>.
14. Мірчева Л. Дітей не треба виховувати – з дітьми потрібно дружити / Л. Мірчева // Гуманна педагогіка – основа сучасної системи освіти : Матеріали Других обласних Педагогічних читань. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 140 с.
15. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 364 с.
16. Русаков А. Соловейчик и Сухомлинский. Два решения «Педагогики для всех» [Электронный ресурс] / А. Русаков. – Режим доступа: <http://blog.kp.ru/users/4261432/post154112008>
17. Філософія Симона Соловейчика. Погляд на дитину / Упоряд. К. Л. Крутій, К. Б. Голдобіна. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 140 с.
18. Фогель А. Философские основы педагогики: Локк, Кант, Гегель, Шлейрмахер, Герbart, Беннеке / А. Фогель. – Митава, 1892. – 134 с.

REFERENCES

1. Andrushhenko, V. P. (2007) Osnovni metodologichni pryncypy filososfs'koi' refleksii' osvity. Vyshha osvita Ukrainy, 3, 5–8.

2. Bazaluk, O. A. (2012) *Obraz cheloveka budushchego: Kogo i Kak vospityvat' v podrastaiushchikh pokoleniiakh: kollektivnaia monografiia*. Kiev : Izdatel'skii dom «Skif», T. 2.
3. Beregova, G. D. (2012) *Osvitn'o-vyhovnyj potencial filosofsk'kyh znan' u systemi vyshhoi' agrarnoi' osvity v Ukraini*. Herson : Ajlant.
4. Bim-Bad, B. M. (1998) *Pedagogicheskie techeniia v nachale dvadtsatogo veka: leksii po ped. antropologii i filosofii obrazovaniia*. Moskva: Izdatel'stvo URAO.
5. Bordovskaia, N. V., Rean A. A. (2000) *Pedagogika. Uchebnik dlia vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter.
6. Vahovs'kyj, L.C. (2002) *Filosofija vyhovannja zahidnoi' cyvilizacii' v epohu prosvitnytva. Avtoref. dysertacii' doktora pedagogichnyh nauk: special'nist' 13.00.01 – teorija i metodyka vyhovannja*. Harkiv.
7. *Vyshha shkola Ukrainy : metodologichni ta social'no-vyhovni problemy modernizacii'*. (2002) / pid zagal'noju redakciju Andrushhenka, V. P., Myhal'chenka, M. I ., Kremenja, V. G. Kyi'v : DCSSM, Zaporizhzhja : ZDU.
8. Gessen, S. I. (1995) *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuiu filosofiiu*. Moskva : Shkola-Press.
9. Goncharenko, S. U. (1997) *Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk*. Kyi'v: Lybid'.
10. D'juy, Dzh. (1921) *Vvedenye v fylosofiju vospytanyja*. Moskva : CK Vseros. Sojuza rabotnykov prosveshhenija,
11. Kovalenko, Je. I., Bjelkina, N. I. (2006) *Istorija zarubizhnoi' pedagogiky : Hrestomatija*. Kyi'v: Centr navchal'noi' literatury.
12. Konovalova, L. V. *Vospitanie*. Institut filosofii Rossiiskoi akademii nauk. The Access Mode: <http://iph.ras.ru/elib/2251.html>.
13. Mikhailov, F. T. *Vospitanie*. Institut filosofii Rossiiskoi akademii nauk. The Access Mode: <http://iph.ras.ru/elib/2251.html>.
14. Mircheva, L. (2010) *Ditej ne treba vyhovuvaty – z dit'my potribno druzhyty. Materialy Drugyh oblasnyh Pedagogichnyh chytan' «Gumanna pedagogika – osnova suchasnoi' systemy osvity»*. Zaporizhzhja: TOV «LIPS» LTD.
15. Mudrik, A. V. (1997) *Vvedenie v sotsial'nuiu pedagogiku. Uchebnoe posobie dlia studentov*. Moskva: Institut prakticheskoi psikhologii.
16. Rusakov, A. *Soloveichik i Sukhomlinskii. Dva resheniia «Pedagogiki dlia vsekh»*; The Access Mode: <http://blog.kp.ru/users/4261432/post154112008>.
17. *Filosofija Symona Solovejchyka. Pogljad na dytynu (2010) / uporjad. K.L. Krutij, K.B. Goldobina*. Zaporizhzhja : TOV «LIPS» LTD.
18. Fogel', A. (1892) *Filosofskie osnovy pedagogiki: Lokk, Kant, Gegel', Shleirmakher, Gerbart, Be-neke*. Mitava.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2013 р.