

Висновки. Підведем деякі результати. Як було показано, виникаюче в творах сучасного композитора властивість партитності сприяє не тільки драматургічній організації того чи іншого циклу конкретного твору, але й продуциванню в інструментальних опусах високого, значущого змісту, відзначеного печаттю трагічного світоощущення. Органічно входячи в авторський стиль, принцип партитності дозволяє виявити діалектику взаємозв'язку традиційних і інноваційно-авторських прийомів, в результаті чого сама традиція пред'являється як предмет інтерпретації і оцінки в плані зосередженого в ній духовно-емоційного досвіду. Це свідчить про збереженні принципом партитності своєї актуальності як реально діючої даності, а з іншої сторони, про плідність запропонованого нами аналітичного підходу, що дозволяє не тільки розкрити художнє змісту вивчених творів, але й зв'язати їх з певними константами музичного мистецтва, об'єднуючи віддалене і близьке минуле з болючими точками сучасності.

Література

1. Калашник М. Сюїта і партита в фортепіанному творчестві українських композиторів ХХ століття : монографія / М. Калашник. – Харків : Форт ЛДТ, 1994. – 188 с.
2. Іванова І. Жанр драматичної симфонії в творчестві Г. Берліоза і досвід його сучасного претворення (симфонія “Salve Regina А. Лубченко”) / І. Іванова // Проблема взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. Г. Берліоз та світова культура : зб. наук. праць. – Х. : ХДМІ ім.І.П. Котляревського, 2003. – Вип. 12. – С. 128–145.
3. Калашник М. Інструментальні концерти Антона Лубченко (композиторські досвіди нового тисячоліття) : методичні рекомендації для студентів ВУЗів / М. Калашник. – К. : Гос. метод. центр навчальних закладів культури і мистецтва України, 2004. – 36 с.
4. Калашник М. Між “хаосом” і “красотою”: сторінки творчеств Антона Лубченко / М. Калашник // Формування творчої особистості в інформаційному просторі сучасної культури : зб. наук. праць. – Х. : Основа, 2004. – С. 65–75.

КВАС О.В.

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Вагомий вплив на дитиноцентричну орієнтацію в сучасній педагогічній думці має гуманістична психологія, яка хоч і не є однорідною школою, теорією чи методом, але визначає своєрідні напрями дослідження в психології, у педагогіці, містить різні погляди та теорії.

Те, що є спільне в гуманістичних течіях, – це ідея: зацікавлення *humanum*, спостереження й розпізнання в дитини людських особливостей, дослідження можливості розвитку її особистих здібностей і досягнень. Серед фундаментальних для гуманістичної психології постулатів виділяється самореалізація, яка є постійною тенденцією для розвитку потенціалу людських здібностей, автономії, відповідальності особистості за свої вчинки та життя завдяки суспільному контекстові, де можуть ці риси розвиватися. Це об'єктивна умова, орієнтир на мету й сенс особистого життя, сприйняття людини як інтегрованої цілості тіла, психіки та духу.

З середини 70-х рр. ХХ ст. у гуманістичних науках з'являються ідеології та теорії автосоціалізації, які характеризують дитину як компетентний об'єкт у процесі власного розвитку. Вони звертаються до нової антропології дитини, у якій те, що думаємо про дітей, говорить про наш теоретичний і практично-педагогічний підхід до них, впливає на те, як ми трактуємо людину, як виховуємо й виховуємо дитину, як поведимося що-

денно, контактуючи з нею. Шведський психолог М. Броден у 1992 р. видала книжку під назвою “Можливо, ми помиляємося, можливо, діти компетентні”, з якою теж погоджується на базі багаторічного практичного досвіду Є. Юль, автор, виданої у 1999 р. статті “Компетентна дитина”. Є. Юль стверджує, що дорослі припускаються помилок, коли не враховують у стосунках з дітьми те, що вони від народження є людськими істотами. Ми звикли завжди їх пильнувати і трактувати як несоціалізованих “маленьких” людей, які повинні підлягати впливу й маніпуляціям з боку дорослих. Тільки тоді, коли дитина досягне певного віку, вона здобуває право людського рівноправ'я.

Виховання в такому контексті є для дітей шкідливе та нездорове, блокує їхню зрілість і розвиток самих дорослих, впливає на відносини між ними. У цей спосіб утворюється помилкове коло. Перший раз маємо можливість спостерігати і трактувати дітей і дорослих у категоріях, притаманних їхній гідності, що вказує на відкритість і повагу щодо їхніх відмінностей. Така перспектива дає змогу зрозуміти, що діти можуть передати дорослим таку зворотну інформацію, яка дасть змогу відновити втрачену компетентність або допоможе позбутися тих зразків поведінки, які неефективні й не засвоюються. Цей новий тип відносин веде до демократизації діалогу між дітьми та дорослими. Основна умова – створення кожним для себе самого і для всіх разом тих самих критеріїв, які оцінять поведінку й результати.

Мета статті – розкрити дитиноцентризм у сучасній педагогічній думці як наукову проблему.

Автори сучасних соціологічних досліджень дотримуються думки, що дитинство слід трактувати як індивідуальну й автономічну фазу в розвитку людини, а дітей – як об'єкти власної активності, авторитетні в особистих справах. Діти з пасивних виховних об'єктів перетворюються на активних творців свого середовища і “компетентних акторів” – виникає новий образ дитини, нова теоретична конструкція детермінує наукову думку. Новий образ дитини зумовлює важливі дискусії в педагогічній теорії і на практиці, наприклад, у парадоксальних питаннях:

Піклування чи самоствердження?

Виховання чи відносини?

Вести поступово чи дозволити зростати?

Опіка чи автономія? Контроль чи ризик?

Відповідальність чи уникнення?

Згідно з антропологією К. Роджерса, кожна людина є вільною істотою. Від її особистих рішень і відповідальності залежать форми особистого життя. Досвід є для людини найбільшим авторитетом. Ні чужі, ні свої особисті ідеї не є переконливішими за особистий досвід. Особистість повинна постійно до нього повертатися, щоб наблизитися до правди у процесі власного розвитку. Збіжність структури “Я” з досвідом є умовою *sine qua non* чи метою зрілості людини. Немає різниці між вихованням й інтеракцією, тобто кожна інтеракція, яка сприяє розвитку, виховує. Мета виховної інтеракції – це надання дитині можливості розвивати зрілість своєї особистості. Вихователь повинен бути зосередженим, вірити у свої сили, не боятися нового, просто бути “кимсь”, психічно зрілою особистістю, повинен самовиховуватися, розвивати та вдосконалювати свою особистість, щоб уміти корегувати з дітьми партнерські відносини.

У цьому напрямі думки про педагогіку дитини маємо публікації Я. Бінчуцької, які написані в корчаківському стилі, надзвичайно теплі, сповнені турботами про дитину й автентичні моменти її виховання. Автор запрошує читачів взяти участь у діалозі щодо запропонованих нею поглядів стосовно дитини, її по-

зиції в стосунках з дорослими, характеру людської натури. Вона ставить багато запитань, навіть антагоністично, розповідаючи про виховання, яке сприяє розвитку дитини.

Цій ідеї присвячує свою роботу М. Лопаткова. Аналізуючи ситуацію розвитку дитини в Європі періоду трансформації, звертаючи увагу на ламання її елементарних прав, вона формулює висновки щодо створення цивілізованої любові чи взаємних відносин між дорослими й дітьми. Підтримкою цього протесту повинна бути глобалізація ідеї *homo amans*, а разом з нею педагогіки серця. М. Лопаткова багато років реєструє моменти людського Зла і терпіння, щоб протиставити їм приклади Добра у несприятливих ситуаціях. З одного боку, вказує залишити цивілізацію підлості, дегуманізації, а з іншого – вказує надію, світло в тунелі темноти, яке радикально може перебудувати людські відносини, де повинна бути любов і повага. М. Лопаткова висловлює не тільки особисті думки, емоції, переконання, які пов'язані з дітьми, але й запитує водночас про те, який наш внесок у розвитку *improvementum hominis*. Вона не обходить драматичних дилем у людських справах, а вказує, як педагогіка серця зміцнює роль виховання, сприяє переходу людини із світу страху у світ відповідальності й показує їй горизонти, де можна випробувати особисту відвагу.

Значний вплив на розвиток дитиноцентричного напрямку сучасної педагогіки має феноменологія, яка, на думку Радима Палуша, є фізіологічним аспектом, що формує заново проблеми буття особи, метафізику, заглиблюючись у джерела, відокремлюючи правду від “склерозу” традиції. Він порушує питання про остаточну причину появи того, що з'являється, й отримує відповіді із “самих речей”, явищ так, як вони нам дані. Дослідник розуміє власну філософію так, як формує особистий підхід до певної справи, тобто з власної точки зору. Його філософія базується на його відповідальності, на особистих переживаннях за життєве добро. Виховання тут є настільки істотним, бо людський побут бере участь у бутті іншої людини.

Виховання дитини в межах феноменології стоїть на першому місці й стосується самого “Я”. Справді, позитивізм сприяв кращому пізнанню об'єктивного світу, але віддалив від нього об'єкт, що стало проблемою його існування. Досвід суб'єктивного існування не є “тільки суб'єктивним”, але є досвідом існування із зовнішнього боку через його активність.

На думку Р. Палуша, не потрібно говорити, що у вихованні і за допомогою виховання формується людина, подібно до того, як на верстаті обробляється якийсь предмет. Така концепція має певні риси: під впливом виховання – формування людей згідно з певним зразком. Виховання торкається глибини (ядра) людської істоти, щоб вона сама була собою, завжди шукала себе й знаходила. Якщо особа навчається класичної мови, то перед нею відкриваються закриті до цього часу можливості аналізу мовної ситуації та особистого духовного настрою. Актуальність є свободою можливості об'єкта, вільного буття “Я”. Власне це “Я” актуалізується в істотному сенсі “е”, переживає своє існування у світі і тим пояснює своє буття, своє “е”.

Актуальність означає крокування до актуальності співіснування, формує побут, який як *factum* віддаляється від пережитого й минулого. Подібну картину спостерігаємо у процесі виховання, де навчання чи формування постаті перебуває у прихованих глибинах. Слово “глибина” стосується внутрішнього боку, що актуалізується завдяки вихованню, а також вказує на глибину буття, коли навколишнє проникає в людське тіло. Між цими двома глибинами виховання завжди виникає напруження.

Станіслав Ручинський звертається до феноменологічної основи, згідно з якою світ є завжди конкретним – немає іншого світу. Світ, для дитини є таким,

яким вона собі уявляє його на основі власних спостережень. У цьому спостереженні світу є об'єкт, який спостерігає як “щось”, що дається йому з його досвіду.

Виховання повинно трактувати особистість як цінність, формувати умови її самореалізації, підпорядковувати емпіричну реальність їхнім особистим цінностям.

Вихователь повинен піклуватися про те, щоб дитина стала носієм цінностей, вміла зіставляти їх. З цим пов'язується досвід. Мова йде не про те, що “дитина вибере що-небудь, і це буде добре”, а про те, щоб дитина переживала важливий досвід і знаходила там цінність. Вона може в цей час, без страху щодо оцінювання, поділитися зі своїм вихователем, а він поділиться з нею своїми відчуттями.

Вихователь повинен бути завжди відповідальним і знати, що сам впливає на інших, хоче він цього чи ні. Завдяки особистісній теоретичній рефлексії, відповідно до того, що пізнає і що робить, професійного теоретичного аналізу навчання особистості вихователь може усвідомити, що його дії є тільки частиною цих впливів на вихованців, а також, що виховне значення має навіть те, що він робить сам.

С. Ручинський протиставляє виховання системі цінностей виховання. Якщо вихователі не оперують правдою, то не повинні приховувати перед вихованцями свою непевність, а краще залучити їх до пошуку істини. Якщо існує об'єктивна правда, яка доступна людям, то шлях до неї є шляхом рішень, досліджень тощо. Це шлях розвитку свідомості людини, а не ігнорування розвитку та готових чужих висновків свідомості.

Сформульована С. Ручинським ідея виховання “без мети”, без системи цінностей як складників ідеалу, згідно з яким повинні жити вихованці, трактує виховання як своєрідну мандрівку вихователя “біля” його вихованців чи “разом з ними”, з готовністю допомогти їм, акцентує увагу на залученні їх до спільнот людей, які, самостверджуючись, шукають “своє місце у світі”. Тут не йде мова про “ведення за руку” чи “по своїх слідах”, чи “по готовій роботі”, а про входження вихованців у життя певних цінностей. Вихователь повинен передати дитині своєрідність відносин: “Чи хочеш увійти в життя цінностей? То ходи і пробуй іти зі мною, але намагайся йти сам і не дивись на мене. Те, що я йду поруч, нехай це буде тільки твоєю безпекою, щоб ти чув, що не є сам, що не будеш розраховувати тільки на себе, коли не будеш знати, що з тобою діється...”.

Безсумнівно, крайньою версією дитиноцентризму є антипедагогіка, яку Губерт фон Шунебек назвав постпедагогікою, або рухом “Амікаціон”. Література на цю тему не дуже поширена. Хоча не перший раз у педагогічній думці з'явилося питання про те, чи ми повинні виховувати дітей і молодь, чи дійсно можна виховати іншу людину, для чого виховуємо дітей і молодь, а також навіть дорослих усупереч їхній волі, потребам і очікуванням? Як впливають ці педагогічні інтенції на право самоствердження кожної людської істоти? Як це відбувається в суспільстві, яке прямує до демократії й не зауважує в педагогіці джерел тиранії, структурального та символічного насильства?

Діти, які від початку свого життя є під наглядом, по-іншому реагують на своє оточення і на себе, ніж діти, яким давали статус неповносправних і підпорядкованих істот. У біографічних дослідженнях осіб (віком 15–28 років) Еккегард фон Браунмюль запитував, чи задоволені вони тим, що від свого народження виховувались батьками як рівноправні особи. Виявилося, що всі з цього стовідсотково задоволені й переконані, що це добра передумова для відносин між поколіннями. Вони не уявляють собі, щоб могли бути підпорядковані, якщо це є порушенням людської гідності. Навіть мріють, що у випадку, коли стануть батьками, сформуують свої стосунки з ді-

тьми на подібних засадах. Не хочуть порівнюватися з іншими дітьми, натомість переконані, що мали гарне і щасливе дитинство, на відміну від багатьох однолітків.

Антипедагогіка, на думку її творців і прихильників, здемаскувала багато основних цивілізаційних і культурних міфів, які підтримувалися педагогічним впливом. Поява антипедагогіки на політичній і суспільній сцені двох континентів: Північної Америки і Європи – збіглася із завершальною хвилею молодіжного бунту у 1964–1970 рр. у високорозвинених капіталістичних країнах, з активністю рухів народної меншості та з еволюцією нових навчальних орієнтацій у психології (психології гуманістичній, антипсихіатрії), культурній антропології, філософії (феноменології, герменевтиці), соціології (інтеракціоналізмі) чи педагогіці (педагогіка гештальта, емансипаційна педагогіка).

Назву “антипедагогіка” вперше вжив німецький педагог, професор, Г. Купфер у 1974 р. за аналогією до антипсихіатрії. Він опублікував статтю під назвою “Антипсихіатрія і педагогіка”, в якій підтримує погляди М. Мід щодо розв’язання конфліктів між поколіннями. Він переконаний, що ці “війни” між старшою й молодшою генерацією виникають, перш за все, через інтернаціональні виховні процеси.

На початку 70-х р. ХХ ст. антипедагогіка стала течією радикальної думки, теоретичною рефлексією й освітньо-терапевтичною практикою, яка охоплює в межах гуманістичних наук багато конкурентних гіпотез. Вони дуже цінні з огляду на їхню автономічну цінність. Деколи всі ці теорії видаються неправдивими, тому подальший розвиток антипедагогіки залежить від практичних досліджень. Якщо подивитись на її еволюційний розвиток з появою нових освітніх рухів, які, як правило, проходять три фази розвитку (революції, стабілізації і створення теорії), то антипедагогіка перебуває на переломі першої й другої фази.

Висновки. У сучасній гуманістичній педагогіці дитина сприймається як діюча особа, як людина, яка контактує зі своїм зовнішнім оточенням, має свої погляди, почуття і враження. Ця істота не повинна блокуватися у своєму розвитку порадами іззовні. Однією з конститутивних цінностей гуманістичної педагогіки є засади холізму й конгруенції. Тут увага акцентується на інтегральності: “Я” особистісному та “Я” соціальному, досвіді, переживаннях, рефлексії, діях, фантазіях і почуттях, думках і враженнях. Істотною є також можливість усвідомлення особистістю реакцій актуальної ситуації чи повторення (попередньої) ролі. Ми часто реагуємо на те, що роблять діти, що не завжди відповідає нашим внутрішнім сприйманням. При цьому не зауважуємо, який вони виражають внутрішній процес, який є їх внутрішній настрої щодо дій. Те, що вони роблять, може бути в очах дорослих неважливим.

Сучасні вихователі повинні, на думку Г. Даубера, спочатку досліджувати елементи дитинства, щоб відкрити в них різні табу, нездійсненні мрії, розчарування, заблоковані почуття, які в процесі виховання відіграють свої нові ролі.

Діти не повинні трактуватися як засоби проекту, сформульованого дорослими, майбутнього, коли ця реальність останніх формує майбутнє дітей. У педагогічних умовах навчання – це процес формування людини, а саме впровадження її в діалог з іншими людьми, зі світом та з самою собою.

Відносини між педагогом і вихованцем побудовані на інтерсуб’єктивності. Тут немає місця домінуванню директивної інтенціональності, мети виховання стосовно особи, якій маємо допомогти в її розвитку і становленні. Це означає своєрідну необхідність спостереження й акцентуацію дитини щодо її людської цілісності. Це є умовою для взаємної довіри в міжособистісній комунікації. Інтерсуб’єктивність відносин “вчитель – учень”, згідно із положеннями педагогіки особистості, – це розуміння й усвідомлення дитини як інтегральної внутрішньої та повносправної людської істоти.

Трактування інтегральності особистості учня означає єдність духовних, психічних, емоційних процесів і водночас звернення в навчальному процесі до його суспільної ролі: дитини, хлопця чи дівчини, брата, сусіда, колеги тощо. Дитина, як особистість, заангажована в процес навчання – вчення, виховання – самовиховання має можливість пізнати саму себе, і несе відповідальність за особисту активність, самореалізацію.

Антипедагогіка побудована дуже делікатно, щоб не зазнавати критики. Вона швидко прижилася. У результаті антипедагогічних процесів наукові дослідження про людину можуть зробити щось добре не лише для дітей – остаточно трактованих як представників людства. Значення “антипедагогіки” є неоднорідне, оскільки різні представники звертаються до різних контекстів. Тому дитиноцентризму й антипедагогіці потрібні метадискурси, якщо хочемо, щоб внутрішня щодо них критика не була суперечністю навколо різних істин. Прийняття такого становища повинно гарантувати існування двох концепцій з багатьма їхніми течіями.

Література

1. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения : пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева / М. Мид ; сост. и послесловие И.С. Кона. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
2. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты : пер. с англ. / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб. : Прайв-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
3. Bińczycka J. Między swobodą a przemocą w wychowaniu. – Kraków : Impuls, 1997. – 168 s.
4. Śliwerski B. Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu. – Gdańsk : Pedagogika GWP, 2007. – 240 s.

КОЛОДІЙЧУК Л.С.

КУРСОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ СТУДЕНТАМИ АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Успішне виконання робіт з електрифікації й автоматизації аграрного виробництва багато в чому залежить від проектної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Метою проектування систем електрифікації та автоматизації є підготовка технічної документації для замовлення. Курсове проектування допомагає студентам оволодіти певними знаннями і навичками щодо засвоєння основних положень виробничого сільськогосподарського проектування. З цією метою проектування основних технічних дисциплін в аграрних закладах завершується розробкою курсових робіт (проектів).

Мета статті – розглянути деякі аспекти курсового проектування майбутніх фахівців технічних спеціальностей аграрних ВНЗ на прикладі навчальної дисципліни “Електричне освітлення та опромінення”.

Практика показує, що віддалена перспектива використання знань і вмінь на виробництві, яку викладачі технічних дисциплін згадують на кожному занятті, є недостатнім фактором для забезпечення постійної уваги студентів. Професор Д.О. Чернилевський [4, с. 171] зазначає, що орієнтир на процесуальну складову навчання може перетворитися на розважальний аспект, пов’язаний з “розфарбуванням” зовнішніх сторін учіння, призвести до формалізму.

Наближення перспективи, на наш погляд, виявляється в проектуванні складової результатів навчального процесу на рівнях умінь та навичок, у забезпеченні навчально-пізнавальній мотивації вже при виконанні самої курсової роботи.

Проектуючи такі результати навчально-пізнавальної діяльності студентів, за основу ми взяли те, що типова форма курсових робіт – це виконання студентами