

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Автором публікації виокремлено та обґрунтовано філософсько-педагогічні напрями у системі **професійної підготовки** майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, застосовуючи наступні методи: пошуково-бібліографічний, системний аналіз, вивченням словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду провідних учених у цій галузі. Дослідниця дійшла висновку, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів повинна ґрунтуватися на філософсько-педагогічній методології

**Ключові слова:** «методологія», філософсько-педагогічна антропологія; філософсько-педагогічний екзистенціалізм; філософсько-педагогічна феноменологія; філософсько-педагогічна герменевтика; філософсько-педагогічна синергетика, інклюзивне навчання учнів, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи.

**Постановка проблеми.** Дослідження процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання дітей з особливими освітніми потребами вимагає належного теоретико-методологічного обґрунтування. Така потреба викликана не лише вимогами «чистої науки», а передусім реальною практикою цього процесу, адже теоретико-методологічні контексти відкривають об'єктивні закономірності інклюзивного навчання і виховання, дозволяють визначитися з його моделлю, принципами, технологіями, цінностями і життєвими смислами, отже, відкривати її нові й нові грані та перспективи розвитку. Натомість і сьогодні ще можна зустріти таких вчителів, які відверто нехтують необхідністю у своїй праці використовувати теоретико-методологічні здобутки сучасної педагогіки, їх аргументація часто-густо позначена «повзучим емпіризмом» в роботі: я – практик, а не теоретик, і мені достатньо цього. Таке міркування неодмінно призводить до вузькості поглядів, робить із учителя лише функціонера, якому згідно його професійних обов'язків належить зробити те, що диктується приписом. Проти такого розуміння проблеми, свого часу виступав геніальний український педагог Василь Сухомлинський, який писав: «Багаторічний досвід поєднання практичної роботи з науково-дослідною привів нас до твердого переконання в тому, що правильне розуміння, правильне витлумачення, пояснення теоретичної сутності тієї чи іншої проблеми – запорука постійного розумового заглиблення дослідника (який виступає одночасно і практичним працівником) у саму суть справи, у конкретні питання навчання і виховання. Закономірністю, яка впливає з поєднання дослідної і практичної роботи, є те, що повсякденна праця немовби освяється світлом теорії, збагачується теоретичним мисленням, і саме завдяки цьому практика стає невичерпним джерелом думки, все нових і нових маленьких відкриттів, із сутності яких народжуються теоретичні узагальнення про закономірності виховання» [39, 57-58].

**Аналіз актуальних досліджень** засвідчує, що поняття «методологія» і до сьогодні носить дискусійний характер. Це виявляється в різних підходах до його розуміння і тлумачення. Спектр цього поняття надто широкий: від вузького до найбільш широкого (загальнофілософського). Так, вчені О. Новіков [26] та О. Сичивиця [37] зводять його практично до суми методів.

Загальнофілософський контекст найбільш рельєфно представлений працями О. Аверьянова [1], В. Лекторського, Б. Рассела [28], В. Швирьова [22], Л. Мікешіної [25], В. Садовського [33], В. Стюпіна [38], О. Хуторського [44] та ін. Наведені підходи мають право на існування, оскільки вони окреслюють певний аспект проблеми, і все-таки, відповідно до предмета нашого дослідження, ми дотримуємося думки відомих вчених- методологів (О. Будник [5], Г. Васянович [7], С. Гончаренко [14], М. Данілов [16], В. Загв'язінський [18], В. Краєвський [20], А. Хуторської [44], Г. Щедровицький [47] та ін.

), які у структурі і змісті поняття «методологія» виокремлюють чотири рівні: загальнофілософський; загальнонауковий; конкретно-науковий; методи дослідження (або – методичний).

На нашу думку, саме таке розуміння уможливило більш продуктивне застосування всієї сукупності методологічних складових щодо аналізу обраної проблеми, адже, якщо загальнофілософський рівень дозволяє визначитися із фундаментальними теоріями та ідеями різних галузей наукових знань, то загальнонауковий рівень допомагає визначитися зі структурою та логікою дослідження. Втім, конкретно- науковий рівень забезпечує проектування організаційно-методичних стратегій професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до системи інклюзивної освіти, а також обрати найбільш придатні й ефективні методи дослідження [8, 48 - 49; 5, 253 - 154].

**Мета статті** полягає у виокремленні та обґрунтуванні філософсько-педагогічних напрямів у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів. Водночас зазначимо, що головна наша увага буде зосереджена на аналізі загальнофілософського і конкретно-наукового рівнів, оскільки два інші значною мірою обґрунтовані в наукових працях вчених (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бех, І. Бех, В. Бондар, С. Вітвицька, С. Гончаренко, І. Зязюн, П. Олійник, О. Рудницька та ін.).

У цьому руслі, серед великої кількості сучасних філософсько-педагогічних засад ми обрали: *філософсько-педагогічну антропологію; філософсько-педагогічний екзистенціалізм; філософсько-педагогічну феноменологію; філософсько-педагогічну герменевтику; філософсько-педагогічну синергетику*. Саме ці сучасні філософсько-педагогічні напрями несуть в собі потужний заряд гуманістичного світогляду, спрямовані на пошук людиною духовних цінностей і смислів.

**Методи дослідження:** *пошуково-бібліографічний* – для систематизації філософської джерельної бази; *системний аналіз* для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження; *аналіз* стану проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів; вивчення словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду провідних учених у галузі предмета дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** *Філософсько-педагогічна антропологія*. На думку деяких вчених, цей напрям виник наприкінці двадцятих років ХХ століття [30, 389]. З цією думкою можна погодитися лише частково, адже добре відомо, що філософсько-педагогічний напрям вперше обґрунтовувався ще у ХVIII столітті німецьким філософом і педагогом –

Іммануїлом Кантом. Широко відомою є його праця «Антропологія з практичного погляду» (1798), де автор писав, що людина сама для себе – остання ціль. І. Кант сформулював антропологічний принцип, згідно з яким людина є висхідним пунктом і кінцевою метою філософії. Цікаво, що і в своїх лекціях з педагогіки філософ послідовно обстоював цю думку. Вчений наголошував, що людина – це єдине творіння, яке підлягає вихованню. Саме завдяки дисципліні і вихованню людина переходить із тваринного стану – в людський, отже, зовсім інший світ – світ культури і цивілізації. Підпорядковуючись розуму, а не інстинкту, людина стає вільною, навчається жити у мирі і співпрацювати з іншими людьми, поряд з іншими, вона створює собі культурно-освітнє середовище. Їй потрібно стають освіта, наука, культура. «Людина може стати людиною тільки шляхом виховання. Вона є тим, що робить із неї виховання», писав І. Кант [19, 447]. Саме на цих засадах людина стає подобою Божою, і повинна жити за законами Божими, але не лише

тому людина має творити добро, уникати всього негідного і злого, що це заборонив Бог, а передусім тому, що це є поза людською сутністю, що це противно само по собі [19, 455].

Питанням філософської антропології присвятили свої праці Л. Фейербах, М. Чернишевський, в тогочасній Україні ідеї філософсько-педагогічної антропології активно проповідували Г. Сковорода, П. Юркевич та ін. Втім свого найвищого рівня ця ідея досягла у творчості геніального педагога ХІХ століття – Костянтина Ушинського. У відомій праці «Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології» вчений називав педагогіку першим із мистецтв виховання, завданням якої є вивчення явищ природи й душі людської. Відповідальність за пізнання душі вихованця покладається як на батьків, так і на учителів, вихователів. З цього приводу він писав: «...Вихователям ми ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо нашу душу, а водночас і майбутнє нашої вітчизни» [41, 200]. Людина, на думку К. Ушинського, знаходиться у постійному розвитку, і її слід вивчати у цьому розвитку й змінах, вивчати комплексно і цілісно. Педагог вперше наголошував на необхідності створення у вищих навчальних закладах факультетів антропології. Усе це говорить про те, наскільки великої уваги він їй надавав.

У ХХ столітті філософсько-педагогічна антропологія доповнюється «принципом антропності», який став тісно поєднаним із провідними ідеями сучасного космологізму. Цей принцип встановлює пряму й опосередковану залежність існування людини від фізичних параметрів світу (концепцію космізму на той час активно розробляли К. Ціолковський, О. Чижевський, В. Вернадський, Тейяр де Шарден). Ці та інші вчені доводили, що людина посідає особливе місце в космосі, і вона вічно не залишатиметься на Землі, а в погоні за світлом, завоює весь навколосонячний простір (К. Ціолковський). Цю ідею активно підтримував і розробляв німецький філософ і соціолог - Макс Шелер, особливо у своїй знаменитій праці «Місце людини в космосі» (1928) [46]. Мислитель доводив, що ніколи за часів свого існування людина не була для себе такою проблемною, як нині, і саме тому вона потребує нових досліджень і духовних корекцій [46, 31]. Застосовуючи принцип дихотомності, (людина належить до тваринного світу, і світу суто людського – соціального), тому пізнавати, досліджувати потрібно біопсихічну сутність усього живого, у їх взаємозв'язках і взаємозумовленостях.

Останнім часом питання філософсько-педагогічної антропології, що тісно пов'язані із інклюзивною освітою і її практичною організацією досліджують: В. Барулін [2], Б. Бім-Бад [3], І. Богданова [4], О. Будник [6], В. Максакова [24] та ін. Деякі із цих авторів висловлюють слушну думку щодо необхідності обґрунтування й впровадження у навчальний процес вищих педагогічних закладів культурної і психологічної антропології з метою удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Ці та інші положення філософсько-педагогічної антропології, на нашу думку, мають надзвичайно важливе методологічне значення для досліджень, які безпосередньо стосуються інклюзивної освіти і, відповідно, до підготовки майбутнього вчителя цього профілю.

- *По-перше*, вони орієнтують на формування у майбутніх вчителів початкової школи гуманістичного світогляду, згідно з яким, кожна людина є найвищою і повноправною цінністю.

- *По-друге*, філософсько-педагогічна антропологія спрямовує дослідника на активне пізнання не стільки видимих (наявних) живих речей, скільки прихованих (внутрішніх), їх сутнісних властивостей (психічних, духовних).

- *По-третє*, філософсько-педагогічна антропологія дозволяє знайти сутність людини з допомогою її саморефлексії, самопізнання і виявити наджиттєвий особистий центр – її «Дух». Надто важливим є встановити наскільки розвинений цей центр, і що саме належить зробити для його розвитку, аби відкрити космічний простір людині, якій, з огляду на певні вади, важко, а подекуди й неможливо здійснити це самостійно.

- *По-четверте*, положення філософсько-педагогічної антропології уможливають з'ясування взаємодії вроджених, спадкових інстинктів особистості і набутого досвіду поведінки, вчинків, морально-естетичного сприйняття світу тощо.

- *По-п'яте*, творче використання ідей філософсько-педагогічної антропології сприяє удосконаленню системи освітньої інтеграції, отже, знаходженню найбільш ефективних способів залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл з метою їх соціалізації і задоволення їхніх життєвих потреб та інтересів.

*Філософсько-педагогічний екзистенціалізм (філософія існування)*. Цей напрям сьогодні є також одним із провідних в осмисленні сутності і способу людського буття. Його виникнення зазвичай пов'язується з іменем датського філософа С. Кіркегора, і для цього є всі підстави, бо саме його аналітичні праці «Страх і трепет», «Або – або», «Поняття страху», «Заключна наукова післямова до «Філософських крихт» стали орієнтирами для пізнання розмаїтого людського світу. У подальшому ідеї філософсько-педагогічного екзистенціалізму послідовно розвивали в Росії (М. Бердяєв, Л. Шестов), в Німеччині (О. Больнов, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер), у Франції (Ж.-Ж. Сартр, А. Камю), в Україні (В. Шинкарук, В. Табачковський) та ін.

Звертаючись до сутності людини і смислу її існування, філософи-екзистенціалісти розпочинають аналіз із «родової всезагальності» й приходять у своїх висновках до «тотальності індивідуальної екзистенції». При цьому обґрунтовується думка, згідно з якою, людина є не одномірною, а багатовимірною, і ця багатовимірність постійно зростає, як залежно від об'єктивних, так і суб'єктивних причин. Саме тому людині часто-густо важко знайти власне «Я», оскільки воно змінюється. Ще важче знайти це власне «Я» людині, яка має певні фізичні й психічні вади, і не завжди вільна у виборі своїх життєвих позицій, своєї свободи, діяльності.

У філософсько-педагогічному екзистенціалізмі проблема свободи є визначальною, отже такою, що становить і сутність, і смисл її існування. Свобода людині потрібна не заради самої свободи, а заради того, щоб постійно діяти, творити себе і навколишній світ, гуманізувати його. Саме за

умов реальної свободи суспільства, людина набуває найкращого, найбажанішого статусу: бути собою, бути вільною. Якщо цього бракує, то людина приречена на саморуйнацію, (вчитель на самовигорання), отже, на духовну смерть. Така ситуація створює внутрішні духовно-душевні переживання для людей, які є фізично і психічно здоровими, але ще більших переживань зазнають індивіди, які мають певні відхилення в здоров'ї, їх життя стає одноманітним і болісним, а навколишній світ часто-густо вони сприймають як ворожий для них світ, тому себе починають сприймати як «маленьких», і навіть «зайвих» людей у ньому. Так утворюється страх людини перед лицем буття, життєвими обставинами. Безнадійність, приреченість часто опановують такою дитиною, більше того, вона починає думати, що її «майбутнє – це найгірша частина сучасного» (Г. Флобер). На межі буття і не-буття у дитини виникає «бунт почуттів», які надто важко стримати, і до цього має бути готовим учитель, як на професійному, так і на особистісному рівнях.

З іншого боку, філософсько-педагогічний екзистенціалізм продукує надзвичайно плідну думку про те, що життя дається нам виключно «зсередини», а тому таким важливим є подолання страху, подолання власного безсилля перед реальним, часто-густо нікчемним світом, і незважаючи ні на що – залишатися людиною: не впасти в безодню несвободи. Отже, йдеться про урівноваженість, духовно-душевну рівновагу, про яку Г. Сковорода казав, що стан рівноваги – це щастя людини, він допомагає людині подолати свою відчуженість, «безпритульність» в повному розумінні цього слова. Так здобувається влада над собою, але цій «владі над собою» учня, який має особливі потреби, вчитель має допомогти щирою любов'ю. Саме так здійснюється конкретний суб'єкт світовідношення й взаєморозуміння. Якщо ж бракує любові, то його місце займає ненависть, зневага, втрата розуміння цінності людського життя, або ж взаємно поселяється, (в душі учителя і учня),

апатія, байдужість, ворожість, роздвоєння особистості. Усе це М. Шелер називав «органічною спотвореністю» [40, 8]. (Цит. за В. Табачковським). При цьому варто брати до уваги такий важливий аспект спотвореної любові: учитель, як і кожна людина, здатний свідомо чи несвідомо виявляти свою ненависть навіть на того учня, якого він раніше любив, отже, ціннісні орієнтації за певних обставин можуть радикально змінюватися.

Варто, на нашу думку, звернути увагу на ще одну сутнісну позицію філософсько-педагогічного екзистенціалізму, а саме: як відомо, з давніх часів мудреці (Конфуцій, Піфагор, Протагор, Платон, Арістотель, пізніше – Квінтіліан і Августин, да Фельтре і Коменський, Песталоцці і Сухомлинський) створювали свої школи і називали їх

«школами радості». На цих позиціях стоїть і сьогодні філософсько-педагогічна думка, з її екзистенційно-радісним відчуттям буття кожним учителем і учнем. Допомогти один одному, порадити і побажати чогось доброго, гідного, порядного і справедливого – у цьому смисл людської взаємодії, запорука оптимізму і впевненості у щасливому майбутті, самоздійсненні.

З погляду окресленої теорії, людина має надзвичайно рідкісну властивість: невичерпність внутрішнього життя. Закономірність тут проста й очевидна: чим більше вона себе віддає іншим, тим більше отримує від них. Це та формула, яку поетично виспівав грузинський поет Шота Руставелі: «Що сховав ти, те пропало / Що віддав, то все твоє!». Для вчителя взагалі, а тим більше для вчителя дітей з особливими потребами, акт самовіддачі – смисл його праці і всього буття. Причому у цій самовіддачі – єдність, сплав розуму і серця, а ще діяльності-гри. Справжній учитель завжди пам'ятає, що для дитини головним видом діяльності є – гра, тим більше варто це пам'ятати, коли працює із дітьми, які мають особливі потреби. Добре продумана гра розвиває дитину і розумово, й емоційно, робить її буття вартісним і радісним. Тут виявляє себе ще одна філософсько-педагогічна екзистенція – це турбота про іншого, яка є протилежною апатії, байдужості, отже, допомагає дитині з особливими потребами пережити тривогу, трагедійність її буття-існування, поселити в ній віру, що вона є унікальною і за своєю сутністю, і за своїм існуванням.

Викладене вище має вагоме методологічне значення для дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів у такому вияві.

- *По-перше*, положення філософсько-педагогічного екзистенціалізму дозволяють дослідити і спрямовувати процес взаємодії учителя і учнів з особливими освітніми потребами, з їхніми однолітками у русло активної навчально-пізнавальної діяльності, що допомагає значною мірою звільнитися від зайвої формалізації і надати навчально-виховному процесові необхідної лабільності й демократизму.

- *По-друге*, цей напрям робить можливим проаналізувати й продуктивно застосовувати метод мейнстримінгу, отже, вчасно і якісно надавати необхідні освітні послуги кожному учневі в найсприятливіших умовах, зважаючи на освітні потреби дитини, а не клінічні/діагностичні показники.

- *По-третьє*, він дозволяє відстежити роль і місце наставництва у навчально-виховному процесі та сприяє ефективній реалізації цього методу, який передбачає проведення занять або подачу матеріалу учнем того ж класу чи старшим учнем. Цей метод дає змогу учневі з низьким рівнем знань краще підготуватися до проведення заняття, і тим самим зняти внутрішню тривогу, напругу учня.

- *По-четверте*, філософсько-педагогічний екзистенціалізм уможлиблює пізнання об'єктивних і суб'єктивних чинників та умов вияву свободи майбутнього учителя у процесі набуття ним особистісних і професійних характеристик та готовності до майбутньої специфічної діяльності.

- *По-п'яте*, окреслений напрям допомагає досліднику увійти у внутрішній світ учня з особливими освітніми потребами, проаналізувати можливі варіанти якомога

безболісного виходу його із «бунту почуттів», які часто-густо вириваються на поверхню і приводять суб'єкта навчання до тяжких переживань і страждань.

*Філософсько-педагогічна феноменологія.* Поняття «феноменологія» використовували у своїх дослідженнях І. Кант, Г. Гегель та ін. філософи. І. Кант, визначаючи феноменологію як науку про предмети досвіду, тлумачив поняття феномена як явище, що постає в чуттєвості досвіду людини під дією зовнішніх речей як «речей у собі», «ноуменів». На відміну від І. Канта, Г. Гегель трактував феноменологію як учення про конкретний вияв Абсолютного Духу через форми, що послідовно змінюють одна одну в процесі історичного розвитку. У праці «Феноменологія духу» Г. Гегель трактує Абсолют не лише як субстанцію, а й як суб'єкт самопізнання, а феноменологію визначає як сходинки знання, яке веде мислення індивіда від безпосередності повсякденної свідомості до філософського мислення й далі до абсолютного знання. Відома праця філософа – «Феноменологія духа», презентувала його систему філософського ідеалізму. Вона присвячена саме аналізу форм розвитку або явищ (феноменів) знання. Провідною думкою філософа у цій праці є та, що свідомість пізнає свій предмет і на вищому ступені цього пізнання виявляється, що пізнання предмета свідомістю було лише пізнанням духом себе [13, 6].

Концепцію феноменології у подальшому, (з позицій описової психології), обґрунтував австрійський філософ Ф. Brentano. Основною ознакою психічних феноменів він вважав інтенціональність (отже, їх спрямованість на предмет).

Сучасна філософсько-педагогічна феноменологія в основному розвивається на засадах ідей німецького філософа Е. Гуссерля, який започаткував цей напрям, і на його провідних ідеях сьогодні вибудовується західно-європейська педагогічна думка. Головною ідеєю філософсько-педагогічної феноменології є така: відмінність тієї чи іншої науки слід знаходити не в її предметі або сфері досліджень дійсності, а в методі, що визначає інші провідні складові чинники пізнавання, і принципами його вибору та реалізації. Визначаючи роль і місце цього напрямку, його фундатор – Е. Гуссерль писав: «Чиста феноменологія – це шлях якого ми тут шукаємо, а тому надзвичайну позицію стосовно всіх інших наук характеризуємо, з наміром показати її роль фундаментальної філософської науки, – ця наука за своєю сутністю є новою, з погляду своєї своєрідності вона є далекою від природничого мислення, а тому лише в наші дні прагне розвиватися. Вона називає себе наукою про «феномени» [15, 17]. І далі вчений пояснює, що і давні науки відносяться до феноменів, його власний підхід не у всьому їх заперечує, навіть більше того, він певною мірою є дотичним до них. Водночас його позиція позначена зовсім іншими акцентами, які за своїми значеннями модифікують будь-який смисл «феномену» (явища), який лише зустрічається нам у звичних для нас науках. Феноменологія, як наука, має справу із з'ясуванням сутності свідомості, але інакше, як це роблять, наприклад, науки психологія, фізіологія та ін. природничі науки, головним чином це стосується методів дослідження [15, 17-19]. Саме тому послідовність усвідомлення первісного значення феномена була охарактеризована Е. Гуссерлем поняттям «феноменологічний метод», суть якого становить операція «редукції», що означає необхідність повного звільнення від

другорядних значень, суб'єктивних установок у свідомості дослідника. Такий підхід, на думку вченого, розв'язує суперечність між реальним буттям феномена і його ідеальним віддзеркаленням в уявленнях суб'єкта, що займається дослідженням. Отже, Е. Гуссерль пропонує досліднику очистити свою свідомість від всього зайвого, і залишити для дослідження лише «чисту свідомість», застосувати редукцію до потоку «чистої свідомості» [34]. У цьому чистому потоці свідомості міститься той об'єкт аналізу, який шукає дослідник: процес переживання істини знаходиться в його внутрішній логіці, в його «чистій структурі». У ньому немає нічого емпіричного, психологічного, суб'єктивного, немає нічого субстанційного, формального, раз і назавжди даного, цей потік свідомості є нескінченним. Вчений пропонує аналізувати свідомість як самодостатню, ні від чого

незалежну сферу. В поняття феномен він вкладає інший зміст, аніж класична філософія І. Канта, оскільки не ототожнює, а розрізняє феномен і явище. Відмінність на його думку полягає в тому, що явище є обов'язково проявом чогось, а феномен існує у свідомості сам по собі і виявляє лиш сам себе.

1. Специфічні особливості «чистої свідомості» за Е. Гуссерлем є такі: Свідомість як сукупність, як набір чистих сутностей, чистих можливостей, всезагальних структур, що становлять результат вільного мисленнєвого конструювання. У цьому сенсі мова йде про чисто «ідеальну» царину недійсного, сфері «якби», яка відкривається лише постільки, оскільки її виокремлює, «створює», «вигадує» сам дослідник. Це означає, що свідомість для дослідника, є первинною стосовно факту, (що становить зміст поняття «апріорі»). Отже, з цього погляду кожний суб'єкт, де б він, і коли б він не здійснював мисленнєву діяльність, одразу ж (свідомо чи несвідомо) підпорядковується її сутнісним структурам як незаперечним об'єктивним законам.

2. Свідомість розглядається не просто як набір чистих сутностей, чистих можливостей; у феноменологічному аналізі сутності беруться разом із свідомістю як «поток», як непорушною цілісністю. Головним завданням для дослідника – навчитися працювати із свідомістю як з нескінченим потоком: отже, входити в потік, щоби «виокремити» чисті сутності свідомості як сутності цілісного потоку переживань. Елементами потоку переживань і є – феномени.

3. Розглядати феномен як цілісність стає можливим лише у тому випадку, якщо «схопити» його в інтуїтивному акті. Для цього потрібно не описувати феномен зовнішньо, його треба «переживати». Головним методом «знаходження» сутності і структури свідомості є метод «безпосереднього входження» в потік свідомості, інтуїтивного безпосереднього, але водночас чисто умоглядного «знаходження сутності» [15, 176 – 190].

Надзвичайно продуктивною для нашого дослідження є ідея філософсько- педагогічної феноменології стосовно сприймання, оскільки вона розкриває структури і механізми «життєвої комунікації» між свідомістю, поведінкою людини і предметним світом. Адже і дослідник, і вчитель не повинні забувати, що зустріч зі світом, досвід комунікації з цим світом у дитини з особливими освітніми потребами, значною мірою є обмеженим, особливим. Тут надто важливим є чинник несвідомого у діях такої особистості. Саме тому актуалізується психолого-педагогічна проблема пізнання і формування життєвих цілей, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій у дітей, які мають різні фізіологічні вади, отже, різні потенційні можливості розвитку й самореалізації. Життєве «Я» таких дітей повинно осмислюватися на науковому рівні.

На переконання Е. Гуссерля, філософська феноменологія є фундаментом, обов'язковою передумовою не лише чистої логіки, гносеології і психології, а й педагогіки, і всієї філософії взагалі. Тому цілком зрозуміло, що ідеї видатного феноменолога знайшли своє продовження серед його учнів і послідовників.

Зокрема першим і найбільш ортодоксальним послідовником Е. Гуссерля у розробці педагогічної теорії і практики став А. Фішер, який у своїй «Дескриптивній педагогіці» (1914) [48] запропонував авторський підхід до використання процедур феноменологічного методу з метою розробки педагогічної проблематики. Концепція вченого-педагога ґрунтується на важливій позиції Е. Гуссерля щодо розуміння послідовності дослідницьких операцій – методології фіксації феноменів, які самовиявляються (опису або дескрипції) – вона сутнісно і змістовно відповідає висунутому ним методологічному дедуктивному принципіві: «До самих речей!».

У філософсько-педагогічному підході А. Фішера добре проглядається його гносеологічна позиція. Мислитель стоїть на позиції заперечення внутрішньої єдності між педагогічною теорією і практикою, а вона, як відомо, століттями була незмінною і єдино правильною. З погляду А. Фішера, теоретичне пізнання властиве лише теоретику- досліднику, адже той, хто навчає і викладає, виховує й удосконалює, той не пізнає.

Сьогодні важко погодитися з цією думкою вченого, оскільки нині навіть неможливо собі уявити справжнього педагога, який би окрім викладання і виховання не реалізовував себе і в теоретичному полі. Педагогічно значущим феноменом, згідно з поглядами А. Фішера, є фундаментальні онтологічні поняття: зустріч, контакт, турбота, послух, переживання, досвід, захищеність, гра, вимога, надія, вихованість тощо. Ці феномени у реальному житті будь-якої особистості відіграють надзвичайно важливу роль, допомагають їй усвідомити свою буттєву значущість і призначення.

Ідеї А. Фішера здійснили значний вплив на німецьких педагогів початку ХХ ст., зробивши своєрідною «методологічною домінантою» дослідження проблеми реєстрації педагогічно значущих фактів дійсності у тому вигляді в якому вони себе виявляють. Виходячи із гуссерлівської установки про те, що найбільш досконалою ознакою істини є очевидність П. Петерсен розробив оригінальну систему протоколювання явищ, яка оформилася в теорію, що отримала символічну назву «дослідження педагогічних фактів». У подальшому Р. Лохнер, О. Шульце, В. Флітнер, О. Больнов, М. Лангефельд та ін. продовжують розробляти методологію феноменологічного поля виховання [42, 21-29].

**Отже**, на основі викладеного можна зробити висновок про те, що філософсько- педагогічна феноменологія є важливою методологічною основою для дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в класі з інклюзивним навчанням. Конкретно це виявляється з огляду таких позицій:

- *По-перше*, навчально-виховна, наукова діяльність професорсько- викладацького складу має бути спрямована на професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи з тим, щоби він під час навчання у вищому навчальному закладі, набув належної методологічної культури, теоретичного досвіду для організації і проведення дослідницької роботи у напрямі шляхів підтримки і розвитку дітей з особливими освітніми потребами й не обмежувався лише емпіричним досвідом.

- *По-друге*, ця методологія спрямовує дослідника на дослідження реального стану і можливості розвитку свідомості учнів з особливими освітніми потребами, свідомості, яка перебуває у неперервному потоці і змінах.

- *По-третє*, філософсько-педагогічна феноменологія орієнтує на дослідження питань, пов'язаних із реальним життям дітей з особливими освітніми потребами й особистісним сприйняттям та сприйняттям навколишнього світу.

- *По-четверте*, ця методологія доводить необхідність для дослідника правильно визначатися з найбільш доцільними методами дослідження.

- *По-п'яте*, методологія філософсько-педагогічної феноменології допомагає дослідникові належним чином орієнтуватися у сутності тих або інших феноменів та чинників їх дії.

- *По-шосте*, ця методологія доводить необхідність використання не лише можливості психолого-педагогічних наук, а й науки логіки, філософії,

які дозволяють застосовувати у дослідженні метод редукції.

*Філософсько-педагогічна герменевтика* (грець. Hermeneutike – тлумачення) [23, 240]. У цьому напрямі розуміння розглядається як умова (осмислення) людського буття. У вузькому сенсі – сукупність правил і технік тлумачення тексту в різних галузях знання – філології, юриспруденції, богослов'ї та ін. Філософська герменевтика розглядає процес розуміння як нескінченний, що втілюється в принципі герменевтичного кола [12, 240 - 241].

Цей напрям, як і багато інших, (що не вписувалися в марксистсько-ленінську методологію), зазнав неабияких цькувань й абсолютно несправедливого критиканства. Наведемо бодай одне із них. Якийсь марсист-ленінець – Я. Фогелер у 1985 році писав: «Філософська герменевтика як один із напрямів буржуазної ідеології Нового часу виник

набагато пізніше, і передусім в якості теорії і методу певного, як потім виявилось тенденційного, тлумачення тих чи інших ідей в конкретній формі їх вияву і тих класичних джерел, в яких ці ідеї викладені. Деяко пізніше вона стала ідеологічною зброєю імперіалістичної буржуазії у її боротьбі проти революційного світогляду пролетаріату, а в наш час, в руках у ревізіоністів і буржуазних марксологів, – сукупністю прийомів фальсифікації ідейного спадку основоположників марксизму-ленізму» [43, 11]. Натомість повернемося до сутнісного аналізу предмету нашого дослідження.

Для герменевтики характерними є її різновиди:

а) переклад (досвід іншого і перенесення смислу в свою мову);

б) реконструкція (перетворення справжнього смислу або ситуації виникнення смислу);

в) діалог (формування нового смислу – і суб'єктивності – у співвідношенні з існуючим) [23, 240-241].

На першому етапі історичної еволюції герменевтика виступала в якості посередника між богами і людьми, вона виконувала функцію мистецтва тлумачення волі богів або божих намірів.

В античності під герменевтикою розуміли тлумачення різних за змістом алегорій, багатозначних символів, інтерпретацію поетичних творів. У середні віки основним об'єктом тлумачення були «священні книги» (Біблія, Коран), доступні лише освіченим, передусім богословам. Церква монополізує право тлумачення і так виникає монополна теологічна герменевтика. Найбільш відомими герменевтиками цього періоду стають: Августин Блаженний, Тома Аквінський, Роджер Бекон, Іоанн Златоуст, Іларіон Київський, Дунс Скот, Вільям Оккам, Йоган Екхарт та ін.

Розуміння як реконструкція починає утверджуватися в епоху Відродження. Монополію церкви щодо тлумачення священних текстів було зруйновано. Філологічна герменевтика отримує свій потужний розвиток у художній творчості Данте Аліг'єрі, Франческо Петрарки, Джованні Бокаччо, Лоренцо Валла та ін. У цей період Мартін Лютер робить переклад Біблії з латинської мови на німецьку, деяко пізніше роблять її переклад іншими мовами. Це кардинально змінювало ситуацію в царині герменевтики, адже кожна письменна людина могла вивчати її і по-своєму тлумачити її зміст. У зв'язку з діяльністю видатних гуманістів часу Відродження (Нікола Кузанський, Еразм Роттердамський, Мішель Монтень, Джаноццо Манетті, Ян Гус, Томазо Кампанелла та ін.) виникає принципово новий варіант герменевтики: «історичний аналіз» самої віри, «історичний аналіз» письмових релігійних текстів з метою їх очищення від спотворень.

У період Нового часу відбувається широкий процес перетворення проблем герменевтики з монополії вузького кола освічених богословів до широкого загалу людей (віруючих і невіруючих). В цей час потужно працюють такі філософи, як Ф. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза, Ф. Вольтер та ін., які сутнісно розширюють і змістовно наповнюють цей філософський напрям. Натомість лише у ХІХ столітті німецький філософ Фрідріх Шлейєрмахер створює власне філософську герменевтику як мистецтво розуміння чужої

індивідуальності, «іншого». У розумінні філософа предметом герменевтики виступає не стільки зміст, скільки процес виявлення, адже виявлення є втіленням індивідуальності.

Головною умовою розуміння виступають спільне і відмінне між автором тексту і читачем. Уважний читач повинен «вжитися» у внутрішній світ автора, він має набути певного роду емпатії, для того, щоби відчувати суб'єктивний світ автора й водночас адекватно відтворювати його творчу думку. Ф. Шлейермахер (на основі сформульованого ним « герменевтичного кола») наголошував: зрозуміти щось можна лише тоді, коли те що намагаєшся зрозуміти, вже наперед розумієш. Оцінюючи наукові здобутки філософа, Х.- Г. Гадамер зазначав, що Ф. Шлейермахер намагався створити універсальну герменевтику, при цьому він особливу увагу приділяв психологізації

свого вчення. Шлейермахер розглядав кожну індивідуальність як таїну, яку неможливо до кінця розгадати, і цій розгадці, розумінню кожної людини повинна допомогти наука психологія, адже «... кожну структуру, яка мислить треба зрозуміти як момент у тотальному взаємозв'язку життя даної людини» [11, 238].

В. Дільтей обґрунтував дещо інший підхід до цієї проблеми: філософ висунув ідею розуміння як метод наук про дух, на противагу притаманного наукам про природу пояснення. Вчений розглядав як базис герменевтики – описову психологію, а пріоритетною наукою, в якій розкривається герменевтика вважав – історію. (До Дільтея герменевтика розглядалася як допоміжна дисципліна).

У подальшому оригінальним до цієї проблеми був підхід М. Гайдеггера, який розглядав розуміння (себе) як характеристику буття, без чого воно «сповзає» в позицію несправжності. Таке розуміння є основою будь-якого наступного тлумачення: і того, що вже є, і того що може бути. Цікавою у цьому сенсі є інтерпретація позиції М. Гайдеггера – Гансом-Георгом Гадамером. Він зазначав, що буття саме себе розуміє через конкретних людей і події. Таким буттям передусім, є мова і традиції, отже, метою дослідника повинно бути найбільш повний і всебічний аналіз вияву механізмів формування свого досвіду, які надає йому традиція. Вияв відбувається з допомогою роботи над текстами і завдяки співвіднесення їх змісту з досвідом «сучасності». Це діалог, засобом якого народжується новий смисл – етап життя традиції і самого тексту.

У французького філософа П. Рікьора в аналізі сутності герменевтики найбільш рельєфно відчутною є гносеологічний аспект, причому це відбувається на різних рівнях: семантичному, рефлексивному й екзистенційному. Вчений запропонував для пізнання і розуміння особистості регресивно-прогресивний метод дослідження. Якщо за допомогою регресивного методу можна виявити джерело смислу людської діяльності, що лежить «позаду» об'єкта, у минулому, то з допомогою прогресивного методу виявляється джерело смислу, що знаходиться попереду суб'єкта, у майбутньому. Оскільки людина діє доцільно, є істотою телеологічною, то завдання полягає у тому, щоб розкрити телеологію суб'єкта [31, 46-60].

Останнім часом серед провідних філософів-герменевтиків широко дискутується думка щодо проблеми інтрасуб'єктивності. Ця ідея притаманна і феноменологічному напрямку, натомість у герменевтиці вона послідовно пов'язується з питанням розуміння. Отже, доводиться та слушна думка, що завдяки тісній взаємодії суб'єктів, які здобувають знання, процес пізнання відбувається значно продуктивніше. Крім того, кожний суб'єкт навчальної групи, класу набуває досвіду взаємодії, необхідної і вчасної підтримки, а це ще багато додає і в моральному розвитку учнів, особливо для тих, що мають особливі потреби. Дидактичний аспект цієї проблеми аналізує С. Резнік, яка висвітлює психолого-педагогічні умови розуміння суб'єктами навчання матеріалу, що їм подається. Головними умовами автор вважає: активність; наявність бажання пізнавати; фізіологічний та психологічний стан учнів/студентів; діалогічність викладання; цілеспрямована організація

викладачем навчального процесу, орієнтованого на розуміння матеріалу, що вивчається; заохочення індивідуальних інтерпретацій учнів/студентів, коментування навчального матеріалу та ін. [29, 47-50].

Варто зазначити, що поєднання філософської і педагогічної герменевтики в Україні стало можливим лише після здобуття незалежності. До її розробки долучилися вчені: І. Зязюн, С. Кошарний, В. Кремень, С. Кримський, О. Кульчицький, В. Личковах, В. Онищенко, О. Рудницька, М. Савчин та ін.

На особливу увагу заслуговує монографічна праця В. Онищенка, у якій автор аналізує фундаментальні педагогічні теорії (педагогічну антропологію, педагогічну аксіологію, педагогічну етику, педагогічну естетику, педагогічну акмеологію, педагогічну герменевтику та ін.) [27]. Прикметно те, що питання педагогічної герменевтики вчений досліджує на засадах ноології (ноологія – філософія духа, духовності і духовного пізнання, побудована на засадах християнсько-філософського теїзму). Автор акцентує увагу на таких головних проблемах: окреслює лематизацію педагогічної герменевтики; виокремлює її категоріальні структури; досліджує у контексті ноології питання розумового навчання і виховання; аналізує ціннісно-смісловий аспект педагогічної герменевтики; досліджує епістемологічні засади педагогічної герменевтики; оцінює дидактичні виміри педагогічної герменевтики та ін. [27, 213-257]. Такий комплексний підхід збагачує сучасну педагогічну думку, веде до наповнення новим змістом категоріально-понятійний апарат педагогіки й орієнтує на нові дидактичні форми і методи навчання. Врешті-решт нам імponує зміст принципово важливого висновку: герменевтика стверджує онтологічний статус освіти, що з врахуванням її гуманістичної сутності дозволяє говорити про новий напрям у науці – педагогічної герменевтики [27, 257].

На основі викладеного можна зробити висновки про важливість методології філософсько-педагогічної герменевтики для наукового дослідження, яке спрямоване на професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

- *По-перше*, це пов'язано з аналізом надзвичайно актуальних питань взаєморозуміння у системах : «учитель-учитель», «учитель-учень», «учитель-батьки», «учень-учень» та ін. З іншого боку, ця методологія дозволяє з'ясувати причини непорозуміння на різних рівнях суб'єкт-суб'єктних відносин.

- *По-друге*, уможливорює вивчення мотивації вчинків дітей з особливими потребами та допомагає здійснювати певну корекцію щодо їх гуманної спрямованості.

- *По-третє*, допомагає досліджувати складні процеси рефлексивної й саморефлексивної діяльності особистості, яка має певні вади розвитку, і на цій основі здійснювати моніторинг розуміння особистістю себе та інших.

- *По-четверте*, філософсько-педагогічна герменевтика допомагає з'ясувати сутність акту розуміння як методу наук про людський дух, а не лише про природні, фізіологічні, психологічні чинники розвитку людини, її

амбівалентність та потенційні можливості.

- *По-н'яте*, уможлиблює аналіз появи в дитини з особливими освітніми потребами нових смислів в духовно-творчому діалозі, існуючих традицій спілкування, функціонування звичаїв, культурних надбань рідного народу та народів світу (сходження до полікультурності).

- *По-шосте*, окреслена методологія допомагає вивченню такого феномена як мова та знаходженню продуктивних шляхів опанування нею учнями, які мають особливі потреби у своєму розвитку. При цьому спрямовує наукову діяльність вченого на розуміння взаємозв'язку у системі «мислення – мова».

*Філософсько-педагогічна синергетика.* Трансдисциплінарним напрямом в сучасній філософії і педагогіці, як зазначає Г. Васянович, є синергетика, вона здійснює пошук універсальних закономірностей й алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) нерівноважених систем, що досліджуються в контексті різноманітних технологій. Іншими словами: синергетика є науковим знанням про системи, які саморозвиваються [7, 178]. «Синергія» розуміється як спільне й однорідне функціонування органів і систем; як комбінована дія на суб'єкт навчання і виховання, це наукова концепція цілісного сприйняття світу та його окремих систем. Ключовими поняттями синергетики як науки є принципи: (становлення; впізнання; узгодження; відповідності) [36]. До них долучаються і такі поняття, як: «системність», «відкритість», «нелінійність», «неврівноваженість», «критичні точки» чи «точки біфуркації», «феномен надмалого впливу», «фрактальність», «атрактор», «емерджентність», «саморозвиток» та ін.

Натомість мусимо констатувати, що цей напрям залишається настільки слабко задіяним в системі української педагогіки, що навіть в «Енциклопедії освіти» (2008) про нього зовсім не згадується, хоча в Західно-європейській системі освіти провідні положення його засновників (У. Ешбі, І. Прігожин, І. Стінгерс, Г. Хакен та ін.), активно впроваджуються в навчально-виховний процес. Втім цікавими є наукові розвідки О. Вознюка [10], А. Євтодюк [17], В. Кременя [21], О. Романовського [32], С. Цюри [45] та ін. українських вчених, які останнім часом активно працюють над його розробкою. Дослідники доводять, що ефект спільної взаємодії є значно вищим від сумарного ефекту неузгоджених дій. При цьому ефект може закономірно виявлятися сам по собі, без спрямованого впливу з боку когось, як наслідок саморегуляції і функціонування (взаємодії) систем. З цього приводу О. Романовский пише: «... використання синергетичних принципів взаємодії в педагогічній діяльності й аналіз самої педагогічної діяльності як самоорганізованого процесу, що забезпечує формування успадкованих соціокультурних цінностей і освітнього середовища для їх засвоєння, дозволяють репрезентувати педагогіку як практичну галузь використання синергетики і наблизити її до точної науки, що прогнозує результати своєї діяльності» [32, 38]. Отже, мова йде про те, що науку синергетику варто активно застосовувати в освітньому процесі, у тому числі й для підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Людина як біосоціальний індивід зазвичай розглядається в трьох вимірах: як біологічна цілісність; соціальна сутність; індивідуальна неповторність [35, 86]. Ми все ж дотримуємося погляду вчених Г. П. Васяновича та В. Д. Онищенко, які наголошують і на четвертому вимірі, а саме – духовному [9].

Синергія названих вимірів людини практично діє постійно з тим чи іншим рівнем взаємозв'язку і взаємодії. Коли людина існує сама по собі, позбавлена належного контакту з іншими, (а саме так часто-густо буває з дітьми, які мають особливі потреби), то це явище іноді ще називають індивідуальною антропосинергією. Коли ж вона активно «вливається» в колектив, взаємодіє з іншими, то синергія набирає зовсім іншого виду і смислу, що називають груповою антропосинергією. Вона відіграє значну роль у здобутті людиною освіти. Ця синергія посилює свій потенціал в групі, особливо тоді, коли загострюються загальні для її членів суперечності. Саме вони спрямовують представників групи до єдності, співробітництва. Коли ж гострота суперечностей зменшується, тоді значною мірою відпадає об'єктивна необхідність єдності, взаємодії. Отже, групову антропосинергію у процесі навчання і виховання належить постійно брати до уваги, враховувати її дію.

З іншого боку, здійснюючи діяльність, людина застосовує певні засоби. Одні із них пов'язані з предметом діяльності, а інші, – є знаряддями їх здійснення. Звісно, що успіх діяльності людини залежить від того, як саме вона користується відповідними засобами, і які найбільш продуктивні засоби їй потрібні (наприклад, дитині з проблемами зору потрібні інші засоби, ніж дитині, що має проблеми із слухом і т. ін.). Вченими доведено, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти відіграють інтерактивні засоби здійснення учасниками навчання своєї діяльності і взаємодії з партнерами, систематизовані відповідно до особливостей суб'єкта. Іншими словами, мова йде про людино-системну взаємодію учасників навчання з освітніми системами. Таку ситуацію в науці називають людино-системною синергією.

У цій царині, на наш погляд, існує багато проблем, які актуалізують педагогічні дослідження, оскільки вони не лише додають до пізнання реального стану навчання дітей з особливими освітніми потребами, а й уможливають більш вдало і якісно проектувати цей процес синергії на користь дітей, що потребують особливого підходу у навчанні і вихованні. Безумовно, що для реалізації наукових пошуків у цій галузі потрібні створюватися відповідні умови. Головним в досягненні системно-

синергетичної спільності є опора на гуманізм, адже життя засвідчує, що не кожній дитині, а тим більше дитині, яка має особливі потреби легко адаптуватися до тієї чи іншої системи навчання, відносин, які склалися в колективі, тим більше, що останнім часом сутнісно збільшилася кількість жорстокості, насилля не лише в суспільстві загалом, а й в освітньому середовищі, подекуди зустрічаються факти відвертого несприйняття дітей з особливими потребами в класі, групі. Пониження «порогу» культури, гуманності в сім'ї також є тим негативним чинником, про який не варто забувати. Тому, на нашу думку, освіту можна вважати гуманною, коли результати взаємодії учасників освітнього процесу є правильним, не викривленим людським уявленням про гуманізм.

Отже, методологія філософсько-педагогічної синергетики уможливорює:

1. Досліджувати процес пізнання професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів на основі процесів їх самоорганізації і взаємодії.

2. Синергетичний підхід у педагогіці орієнтує на аналіз педагогічних явищ, що дозволяє розширити теоретичні та практичні обрії вивчення окресленої проблеми. Процес такого аналізу як способу досягнення певної пізнавальної мети вірогідно можна назвати методом, який включає вихідні положення синергетики та відображає характер їх використання у навчально-виховному процесі.

3. Здійснювати пошук інноваційних технологій до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості та ін.

4. Активно виявляти критеріальні ознаки синергетичних ресурсів педагогічних систем, їх дію в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

5. Використання методології філософсько-педагогічної синергетики сприятиме обґрунтуванню моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, на основі проведеного аналізу можна зробити висновок про те, що сучасна філософсько- педагогічна методологія в своїй основі є плюралістичною, і саме цей плюралізм дозволяє підійти до розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів найбільш ґрунтовно і всебічно, використовуючи усе позитивне, що презентує кожен із її напрямів.

**Перспективу** подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні, на основі виокремлених методологічних напрямів, концептуальних засад професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. Москва, 1985.

2. Барулин В. С. Социально-философская антропология: Общие начала социально- философской антропологии. Москва : Онега, 1994. 256 с.
3. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология : курс лекцій. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
4. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ, 2008.
5. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Дніпропетровськ, 2014. 484 с.
6. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навч. посіб. [для студентів спеціальності «Початкова освіта»]. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2015. 152 с.

7. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Вибрані твори* : у 7 т. Т.7 : зб. наук. праць. Львів : Норма, 2015. С. 164– 186.
8. Васянович Г. П., Логвиненко В. Соціальна робота : методологічні аспекти дослідження. *Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції / [за заг. ред.: Кривачук Л. Ф., Нагірняк М. Я.], м. Львів, 24–25 травня 2018 р. Львів : Сполом, 2018. С. 151–162.
9. Васянович Г. П., Онищенко В. Д. Ноологія особистості : навч. посіб. для студентів і викладачів. Львів : Сполом, 2012. 224 с.
10. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2008. 290 с.
11. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики : пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.
12. Гафаров Х. С. Герменевтический круг. *История философии* : энциклопедия. Москва ; Минск : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. С. 240–241.
13. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т. 3. *Философия духа* / отв. ред. Е. П. Ситковский ; ред. коллегия: Б. М. Кедров и др. Москва : Мысль, 1977. 471 с.
14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
15. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / пер. с нем. А. В. Михайлова ; вступ. ст. В. А. Куренного. Москва : Академический проект, 2009. 489 с.
16. Данилов М. А. Проблемы методологии педагогики и методики исследования. Москва : Педагогика, 1971.
17. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти. Київ, 2002. 198 с.
18. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва, 1982.
19. Кант И. О педагогике, 1803. (Введение). *Трактаты и письма*. Москва : Наука, 1980. С. 445–504.
20. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
21. Кремень В., Ткаченко В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. Київ, 1998. 446 с.
22. Лекторский В. А., Швырев В. С. Методологический анализ науки: философия, методология, наука. Москва, 1972.
23. Майборода Д. В. Герменевтика. *История философии* : энциклопедия. Минск : Интерсервис ; Книжный Дом, 2002. С. 240–241.
24. Максакова В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
25. Микешина Л. А. Философия познания: полемические главы. Москва, 2002.
26. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. Москва, 2005.
27. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.

28. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. Москва, 1992. Т. 2.
29. Резнік С. М. Психолого-педагогічні умови розуміння студентами навчального матеріалу. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія* : щоквартальний науково-практичний журнал. 2010. № 2. С. 47–54.
30. Рижак Л. Буття людини як «життєвий світ» у філософській антропології. *Предмет і проблематика філософії* : навчальний посібник / за заг. ред. М. А Скрипник,

3. Е. Скрипник. Львів : Львівський банківський інститут Національного банку України, 2001. С. 389–412.
31. Рікбор П. Конфлікт інтерпретацій. Герменевтичні нариси. *Генеза*. 1994. № 1. С. 46–60.
32. Романовский А. Г. Синергетика педагогической деятельности. *Теорія и практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія* : щоквартальний науково-практичний журнал. 2008. № 2. С. 32–39.
33. Садовский В. Н. Проблемы методологии дедуктивных теорий. *Вопросы философии*. 1963. № 3.
34. Семенова Ф. Н. Феноменологическая редукция. *История философии* : энциклопедия. Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2002. С. 1128–1130.
35. Сериков Г. Н. Педагогика. Кн. 2: Методология исследований. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 456 с.
36. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 536 с.
37. Сичивиця О. Методологія науки та філософія. *Предмет і проблематика філософії* : початковий посібник / за заг. ред. М. А. Скрипник, З. Е. Скрипник. Львів : Львівський банківський інститут Національного банку України, 2001. С. 291–315.
38. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва, 2003.
39. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. *Вибрані твори* : у 5 т. Т. 1. Київ : Рад. шк., 1976. С. 55–206.
40. Табачковський В. Г. Образ людини: від «родової всезагальності» до «тотальності індивідуальної екзистенції». *Людина в есенційних та екзистенційних вимірах* / відповід. ред. В. Г. Табачковський. Київ : Наук. думка, 2004. С. 9–83.
41. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання: Спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Т. 1. Київ : Рад. шк., 1983. 488 с.
42. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 21–29.
43. Фоглер Я. Г. История возникновения и этапы эволюции философской герменевтики. *Герменевтика: история и современность* : критические очерки. Москва : Мысль, 1985. С. 11–38.
44. Хуторской А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург : Питер, 2001.
45. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система само організована. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Вип. 19. Т. 1. 2005. С. 51–64.
46. Шелер М. Положение человека в Космосе. *Проблема человека в западной философии*. Москва : Прогресс, 1988. С. 31.
47. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Нелли Непомнящая, Никита Алексеев. *Педагогика и логика*. Москва : Кисталь, 1993. С. 16–200.
48. Ficher A. Deskriptive Padagogik. *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Munchen, 1966.

#### REFERENCES:

1. Averianov A. N. Systemnoe poznanье myra: Metodolohicheskye problemy. Moskva,

1985.

2. Barulyn V. S. Sotsyalno-fylosofskaia antropolohyia: Obshchye nachala sotsialno- fylosofskoi antropolohy. Moskva : Oneha, 1994. 256 s.
3. Bym-Bad B. Pedahohycheskaia antropolohyia : kurs lektsii. Moskva : Yzd-vo URAO, 2002. 208 s.
4. Bohdanova I. M. Sotsialna pedahohika : navch. posib. Kyiv, 2008.
5. Budnyk O. B. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i metodyka : monohrafiia. Dnipropetrovsk, 2014. 484 s.
6. Budnyk O. B. Inkliuzyvna osvita : navch. posib. [dlia studentiv spetsialnosti «Pochatkova osvita»]. Ivano-Frankivsk : Vydavets Kushnir H. M., 2015. 152 s.
7. Vasianovych H. P. Metodolohichni konteksty pedahohichnoi nauky na suchasnomu etapi yii rozvytku. Vybrani tvory : u 7 t. T.7 : zb. nauk. prats. Lviv : Norma, 2015. S.164–186.
8. Vasianovych H. P., Lohvynenko V. Sotsialna robota : metodolohichni aspekty doslidzhennia. Sotsialna robota: stanovlennia, perspektyvy, rozvytok : materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii / [za zah. red.: Kryvachuk L. F., Nahirniak M. Ya.], m. Lviv, 24–25 travnia 2018 r. Lviv : Spolom, 2018. S. 151–162.
9. Vasianovych H. P., Onyshchenko V. D. Noolohiia osobystosti : navch. posib. dlia studentiv i vykladachiv. Lviv : Spolom, 2012. 224 s.
10. Vozniuk O. V. Synerhetychnyi pidkhid yak metod analizu rozvytku vitchyznianoï pedahohichnoi dumky (druha polovyna KhKh stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Zhytomyr, 2008. 290 s.
11. Hadamer Kh.-H. Ystyna y metod: Osnovy fylosofskoi hermenevtyky : per. s nem. / obshch. red. y vstup. st. B. N. Bessonova. Moskva : Prohress, 1988. 704 s.
12. Hafarov Kh. S. Hermenevtycheskyi kruh. Ystoryia fylosofyy : entsyklopedyia. Moskva ; Mynsk : Ynterpresservys; Knyzhnyi Dom, 2002. S. 240–241.
13. Hehel H. Entsyklopedyia fylosofskykh nauk. T. 3. Fylosofyia dukha / otv. red. E. P. Sytkovskiy ; red. kolehiia: B. M. Kedrov y dr. Moskva : Mysl, 1977. 471 s.
14. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv : Lybid, 1997. 376 s.
15. Husserl E. Ydey chystoi fenomenolohyy y fenomenolohycheskoi fylosofyy. Knyha pervaia / per. s nem. A. V. Mykhailova ; vstup. st. V. A. Kurennoho. Moskva : Akademicheskyi proekt, 2009. 489 s.
16. Danylov M. A. Problemy metodolohyy pedahohyky y metodyky yssledovanyia. Moskva : Pedahohyka, 1971.
17. Ievtodiuk A. V. Synerhetychni zasady modeliuvannia osvitnikh system : dys. ... kand. filos. nauk : 09.00.03 / APN Ukrainy; Instytut vyshchoi osvity. Kyiv, 2002. 198 s.
18. Zahviazynskiy V. Y. Metodolohyia y metodyka dydaktycheskoho yssledovanyia. Moskva, 1982.
19. Kant Y. O pedahohyke, 1803. (Vvedenye). Traktaty y pysma. Moskva :

Nauka, 1980. S. 445–504.

20. Kraevskiy V. V., Berezhnova E. V. Metodolohyia pedahohyky: novyi etap : ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi. Moskva : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2006. 400 s.

21. Kremen V., Tkachenko V. Ukraina: shliakh do sebe. Problemy suspilnoi transformatsii. Kyiv, 1998. 446 s.

22. Lektorskyi V. A., Shvyrev V. S. Metodolohycheskyi analiz nauky: fylosofyya, metodolohyia, nauka. Moskva, 1972.

23. Maiboroda D. V. Hermenevtyka. Ystoryia fylosofyy : entsyklopedyya. Mynsk : Ynterservys ; Knyzhnyi Dom, 2002. S. 240–241.

24. Maksakova V. Y. Pedahohycheskaia antropolohyia : ucheb. posobye dlia vyssh. ucheb. zavedenyi. Moskva : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2004. 208 s.

25. Mykeshyna L. A. Fylosofyya poznanyia: polemicheskye hlavy. Moskva, 2002.

26. Novykov A.M. Metodolohyia uchebnoi deiatelnosti. Moskva, 2005.

27. Onyshchenko V. D. Fundamentalni pedahohichni teorii : monohrafiia. Lviv : Norma, 2014. 356 s.

28. Rassel B. Chelovecheskoe poznanye: eho sfera y hranytsy. Moskva, 1992. T. 2.

29. Reznik S. M. Psykholoho-pedahohichni umovy rozuminnia studentamy navchalnoho materialu. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia : shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal. 2010. № 2. S. 47–54.

30. Ryzhak L. Buttia liudyny yak «zhyttievyi svit» u filosofskii antropolohii. Predmet i problematyka filosofii : navchalnyi posibnyk / za zah. red. M. A. Skrypnyk, Z. E. Skrypnyk. Lviv : Lvivskiy bankivskiy instytut Natsionalnoho banku Ukrainy, 2001. S. 389–412.

31. Rikor P. Konflikt interpretatsii. Hermenevtychni narysy. Heneza. 1994. № 1. S. 46–

60.

32. Romanovskiy A. H. Synerhetyka pedahohycheskoi deiatelnosti. Teoriia y praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia : shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal. 2008. № 2. S. 32–39.

33. Sadovskiy V. N. Problemy metodolohyy deduktyvnykh teorii. Voprosy fylosofyy. 1963. № 3.

34. Semenova F. N. Fenomenolohycheskaia reduktsyya. Ystoryia fylosofyy : entsyklopedyya. Mynsk : Ynterprecservys ; Knyzhnyi Dom, 2002. S. 1128–1130.

35. Serykov H. N. Pedahohyka. Kn. 2: Metodolohyia yssledovanyi. Moskva : Humanytar. yzd. tsentr VLADOS, 2006. 456 s.

36. Synerhetycheskaia paradyhma. Mnohoobrazye poyskov y podkhodov. Moskva : Prohress-Tradytsyya, 2000. 536 s.

37. Sychyvytsia O. Metodolohiia nauky ta filosofiia. Predmet i problematyka filosofii : nachalni posibnyk / za zah. red. M. A. Skrypnyk, Z. E. Skrypnyk. Lviv : Lvivskiy bankivskiy instytut Natsionalnoho banku Ukrainy, 2001. S. 291–315.

38. Stepyn V. S. Teoretycheskoe znanye. Moskva, 2003.

39. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoj osobystosti. Vybrani tvory : u 5 t. T. 1. Kyiv : Rad. shk., 1976. S. 55–206.
40. Tabachkovskiy V. H. Obraz liudyny: vid «rodovoi vsezahalnosti» do «totalnosti indyvidualnoi ekzystentsii». Liudyna v esentsiinykh ta ekzystentsii nykh vymirakh / vidpovid. red. V. H. Tabachkovskiy. Kyiv : Nauk. dumka, 2004. S. 9–83.
41. Ushynskiy K. D. Liudyna yak predmet vykhovannia: Sproba pedahohichnoi antropologii. Vybrani pedahohichni tvory : u 2 t. T. 1. Kyiv : Rad. shk., 1983. 488 s.
42. Fedotova O. D. Nemetskaia fenomenolohycheskaia pedahohyka. Pedahohyka. 2006. № 3. S. 21–29.
43. Fohler Ya. H. Ystoryia voznyknovenyia y etapy evoliutsyy fylosofskoi hermenevtyky. Hermenevtyka: ystoryia y sovremennost : krytycheskye ocherky. Moskva : Mysl, 1985. S. 11–38.
44. Khutorskoi A. V. Sovremennaia dydaktyka. Sankt-Peterburh : Pyter, 2001.
45. Tsiura S. B. Pedahohichna vzaiemodiia yak systema samo orhanizovana. Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii pedahohichna. Vyp. 19. T. 1. 2005. S. 51–64.
46. Sheler M. Polozhenye cheloveka v Kosmose. Problema cheloveka v zapadnoi fylosofyy. Moskva : Prohress, 1988. S. 31.
47. Shchedrovetskyi H. P. Systema pedahohycheskykh yssledovanyi (metodolohycheskyi analiz) / Heorhyi Shchedrovetskyi, Vadym Rozyn, Nelly Nepomniashchaia, Nykyta Alekseev. Pedahohyka y lohyka. Moskva : Kystal, 1993. S. 16–200.
48. Ficher A. Deskriptive Padagogik. Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Munchen, 1966.

***Oksana Hordiichuk. Theoretical-methodological context inclusive education in professional preparation for the future teacher in the primary school***

*The author of the publication proposed the study of the process of professional training of the future teacher of elementary school for the education of children with special educational needs from the standpoint of theoretical and methodological background. The aim of the article is to identify and substantiate philosophical and pedagogical areas in the system of professional training of the future teacher of elementary school to inclusive education of students. The author focuses on analyzing general-philosophical and concrete-scientific levels. In this regard, among a large number of modern philosophical and pedagogical principles, the researcher chose: philosophical and pedagogical anthropology; philosophical and pedagogical existentialism; philosophical and pedagogical phenomenology; philosophical and pedagogical hermeneutics; philosophical and pedagogical synergy. We believe that very these modern philosophical and pedagogical trends that carry a powerful charge of the humanistic worldview, aimed at finding man of spiritual values and meanings. The research is accompanied by the following methods: search-bibliographic - for systematization of the philosophical source base; system analysis to specify the content of pedagogical definitions in accordance with the subject of the study; analysis of the state of the problem of the professional training of the future teacher of*

*elementary school to the inclusive education of students; the study of dictionaries, encyclopedias, Internet resources, abstracts, dissertations, the experience of leading scientists in the subject of research. The author came to the conclusion that the modern philosophical and pedagogical methodology is pluralistic in its essence, and it is this pluralism that allows us to approach the problem of professional training of the future teacher of elementary school to the inclusive education of students most thoroughly and comprehensively, using all the positive that each presents from her directions. As a prospect of further scientific research, the researcher sees in the substantiation of the conceptual foundations of the professional training of the future teacher of elementary school to inclusive education of students.*

**Key words:** *"methodology", philosophical and pedagogical anthropology; philosophical and pedagogical existentialism; philosophical and pedagogical phenomenology; philosophical and pedagogical hermeneutics; philosophical and pedagogical synergetics, inclusive teaching of students, vocational training of the future teacher of elementary school.*