

*According to the humanistic paradigm of education, vocational training should be focused not on the object, but on the creation of conditions for the development of the individual as the subject of his own activity. A person-centered approach envisages this process as occurring in accordance with the needs of the student's personality with his or her self-actualization orientation in accordance with one's own interests and abilities. The personality should be socially active, creative, harmonious, responsible for their decisions and open to innovation. Therefore, in order to solve the problems of our research, a personally oriented model of organizational and methodological system of formation of junior specialists of electrician technicians of economic culture was developed in the process of professional training, which is an open, complex dynamic unity of interrelated and interacting components (purpose, task, methodological basis, pedagogical conditions, content, technologies, educational environment, criteria and levels of formation, result).*

*We set out to create a pedagogical model as a dynamic complex formation in the context of vocational training as a whole. The problem of the formation of economic culture of junior specialists in electrotechnical profile in the process of professional preparation is considered by us at the methodological, theoretical and organizational-methodical levels from the standpoint of modern pedagogical science with the disclosure of its theoretical and practical significance. The research is multidimensional, complex and interdisciplinary. Having a complex nature, this process combines pedagogical, psychological, social, economic and cultural components and can be presented as a complex pedagogical model.*

**Key words:** economic culture, formation, pedagogical conditions, junior specialists of electrician technicians, innovative pedagogical technologies, training, model, professional training.

УДК 37 (477) (091) 18/195

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.16>

Герасименко А. С.

## КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ І. КАНТА В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ ДИСКУРСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

*Експліковано концепцію моральної автономії І. Канта в історико-культурному дискурсі педагогічної антропології. Доведено, що розвиток педагогічного знання відбувається шляхом засвоєння антропологічних ідей та поглядів, які, трансформуючись у предметному полі педагогіки, задають принципи і норми педагогічної діяльності. Саме тому сучасний «антропологічний ренесанс» та розширення його проблематики в новій освітній парадигмі вимагає переосмислення культурно-історичного досвіду педагогічної науки і передусім моральної антропології І. Канта.*

*Історико-культурний дискурс педагогічної антропології нині актуалізується кантівськими ідеями автономії моралі, самоцінності моральних принципів та потребою морального виховання, що постає головним педагогічним завданням, оскільки мораль фіксує ступінь особистісного розвитку, проявляючи глибинну сутність людини.*

*Обґрунтовано, що найвищим критерієм слідування моральному закону у І. Канта постає людська гідність, виявом якої є «моральний закон у мені», за допомогою якого мислитель вибудовує перспективу трансформації людської природи відповідно до ідеалу людяності, що уможливорюється шляхом виховання.*

*Доведено, що моральність у дискурсі кантівського педагогічного розмислу є основоположною формою виховного процесу, націленого на досягнення моральної чистоти людини, керованої моральними імперативами. Наскрізно проведено думку про те, що концепція моральної автономії І. Канта фіксує потребу досягнення моральної висоти людини та суспільства. У цьому плані особливої ваги набуває висловлена І. Кантом ідея про те, що суспільне життя є безперервним процесом морального вдосконалення людства.*

*Подальші перспективи дослідження пов'язані з тим, що кантівська антропологічна модель педагогіки здатна збагатити освітній простір новими пошуковими інтенціями і ствердити педагогічну антропологію в статусі методології освітнього процесу.*

**Ключові слова:** моральність, автономія моралі, моральний закон, моральне виховання, гідність, педагогічна антропологія.

В умовах складних соціальних трансформацій та зміни пріоритетів в освітній політиці особливої актуальності набуває предметне поле педагогічної антропології, що нині набуває статусу фундаментальної педагогічної теорії. «Найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи освіти» [19, с. 48], визнані предметом філософії освіти, постають відповідними антропологічним орієнтирам і соціальним запитам суспільства. Сучасне «антропологічне зрушення» (В. Андрущенко) та розширення його проблематики в новій освітній парадигмі вимагає переосмислення культурно-історичного досвіду педагогічної науки і передусім моральної антропології І. Канта, який на її основі вибудував власну педагогічну доктрину.

Проблемне поле педагогічної антропології нині есплікується у дослідженнях В. Андрущенка, Б. М. Бімбада, І. А. Бірич, М. Бойченка, Г. М. Коджаспірової, Я. Козьмука, Г. Новічкової, В. Онищенко, І. Передборської, В. Табачковського та інших. На думку В. Онищенко, педагогічна антропологія, обравши ракурс виховання-освіти-навчання, «тематизує психологічні, етичні, естетичні, герменевтичні й інші форми дослідження людини» [15, с. 49]. Прикметно, що в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко інтерпретує освіту в статусі «духовного обличчя людини», яке складається під впливом моральних і духовних

цінностей її культурного кола [4, с. 241]. Органічно вписується у цей контекст переконання Л. К. Рахлевської в тому, що педагогічна антропологія «зуміє перенаправити людинознавство від звичних способів філософування, від сухої теоретичної розсудковості до екзистенційних, гуманітарно ціннісних проблем життєвого світу людини, щоб полегшити їй формування духовних смисложиттєвих орієнтирів» [17, с. 25].

Не можна оминати увагою і застереження І. А. Бірич про те, що небувалі розміри гуманітарної катастрофи у світі спричинені нашою глобальною нелюбов'ю до дітей, а тому «проблеми освіти і гуманної педагогіки нині сягають масштабів спасіння життя на планеті» [2, с. 14]. Людина як предмет і ціль педагогічної системи так і не отримала належного осмислення в теоретичній педагогіці, – резюмує Г. М. Коджаспірова. На думку дослідниці, ця система щоразу втрачала риси людинодоцільності, і тільки розвиток антропологічних знань актуалізує її людиноцентричні інтенції [11]. Зміст антропологічного підходу Б. М. Бім-Бад вбачає у співвідношенні будь-якого знання про освітні процеси і явища зі знаннями про природу людини, а також отримання педагогічного знання методом, що забезпечує органічну інтеграцію людини у педагогіку, і доводить думку про те, що протягом всієї історії людства педагогіка «не переставала бути педагогічно інтерпретованим людинознавством» [1, с. 39].

Педагогічний процес як «антропопрактика» постає у дослідженнях В. І. Слободчикова [18, с. 19–20]. Необхідність гармонійної взаємодії людини і соціуму, людини і космосу, людини і природи покладає у новий зміст антропоцентризму Л. П. Розбігаєва [16, с. 65]. Відтак, нова ідея освіти полягає у потребі долучити людину до активного і безперервного процесу відкриття світу, а її основним завданням стає перехід від репродуктивних до креативних форм навчання, що стимулюють пошукові орієнтації особистості, моделлю якої проголошується інноваційна людина, здатна реалізувати власну індивідуальну суб'єктивність у всьому швидкоплинному соціальному та природному середовищі, що складає, на думку П. Козловські, головну проблему сучасної культури: «...Уявлення про це завдання простягається від необмеженої та безтурботної «стратегії втілення суб'єктивності» до серйозних пошуків злагоди та «дружби з самим собою» [12, с. 273]. Як бачимо, філософська інтерпретація антропологічних колізій тут органічно переростає у соціально-педагогічну рефлексію.

Нині педагогічна антропологія постає як міждисциплінарна наука і як спосіб антропологічної репрезентації, опису та проектування у соціокультурному та комунікативному просторі впливів та відношень, що обумовлює особистісне становлення та розвиток людини. У цьому плані неабиякий інтерес становлять дослідження антропологічного розуму І. Канта у працях С. Аниськіної (проблема моральної свободи у праці І. Канта «Критика практичного розуму»), М. Булатова (філософія І. Канта та деякі тенденції розвитку європейської філософії), І. Гавришака (педагогічні аспекти в науковій діяльності І. Канта), А. Єрмоленка (категоричний моральний імператив в історико-філософських парадигмах), О. І. Циганівської (педагогічні аспекти філософії І. Канта) тощо. Проте концепція кантівської моральної антропології у пошуковому контексті педагогіки нині потребує більш детального розгляду.

З огляду на це **метою статті** визначено аналіз концепції моральної автономії І. Канта в історико-культурному дискурсі педагогічної антропології.

Вперше термін «педагогічна антропологія» був використаний у 1868 році К. Ушинським у праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології», де педагог наполягав на існуванні цілісного людинознавства, без якого педагогічна реальність і процес виховання є неможливими. Обґрунтувавши виховання в статусі головного фактора людського розвитку, К. Ушинський запропонував підходити до нього з боку внутрішніх законів цього розвитку.

Прикметно, що педагогічна антропологія мислилася ним як методологічна основа педагогічного пошуку, оскільки вона синтезує і систематизує будь-яке знання про людину, яке таке необхідне педагогу. Невипадково К. Ушинський вбачав перспективи її розвитку у системі педагогічного знання. Зважаючи на таку аргументацію, Бім-Бад називає педагогічну антропологію науковим подвигом К. Ушинського [1, с. 38–43]. Західноєвропейська педагогіка збагатилася антропологічними ідеями зусиллями І. Канта, який у праці «Антропологія з прагматичної точки зору» постулював тезу про те, що людина – «найважливіший предмет у світі ..., вона є власна і кінцева мета» [5, с. 351].

Кантівська система людинознавства увібрала в себе просвітницький ідеал модифікації світу і вдосконалення людини шляхом виховання і просвіти розуму. Людина Канта, з одного боку, постала як істота соціальна, яка шляхом виховання досягає моральної досконалості, а з іншого, – низька і порочна, у якій закорінені агресія, жадібність, лінощі, гордіня, заздрість, глупота тощо і яку необхідно очистити від усілякої скверни. Саме в цьому вбачалося першорядне завдання педагогічної антропології, позаяк «людина може стати людиною тільки шляхом виховання. У вихованні прихована велика таємниця вдосконалення людської природи» [7, с. 447–448.]. Супутніми до нього проголошувалися таємниці людської природи, можливі методи впливу на неї, межі цього впливу, рушійні сили людського ества. Ці та інші завдання, щоразу по-іншому проінтерпретовані дослідниками, засвідчили не тільки багатогранність і невичерпність проблеми людини, а й з усього комплексу проблем на чільне місце висунули проблему моральності та виховання.

Саме завдяки І. Канту педагогічна антропологія вперше зафіксувала думку про автономію моральності на відміну від попередніх систем моралі, які виводили та обґрунтовували моральні норми із практики самого життя. І якщо Руссо вбачав головне завдання виховного процесу в тому, щоб пристосувати його до природ-

ного розвитку дитини, а головними факторами виховання називав природу, людей і предмети навколишньої реальності, то І. Кант був переконаний, що люди мають бути моральними і підпорядковуватися моральному закону, інакше не може бути й мови про людське співіснування. Щоб забезпечити себе від роз'єднаності і вдосконалити загальні норми моральності, людина повинна зперти мораль на закон, а боротьбу за моральну чистоту необхідно розпочинати із себе.

Бути моральною істотою означає діяти так, як велить совість і власні моральні переконання. Ні за яких обставин не можна порушувати моральне правило, оскільки воно мислиться І. Кантом тією межею, за якою людина втрачає свою людську сутність. Відтак, моральність у І. Канта стає вектором людяності. Мораль фіксує ступінь особистісного розвитку і є справою вибору кожної людини. На відміну від знань, які можуть накопичуватися, доводитися чи спростовуватися, вона є безумовною.

Важливо зауважити, що І. Кант виокремлює два види моралі – мораль апіорну і емпіричну. Апіорна мораль (згідно з І. Кантом, метафізика звичаїв) не вимагає ніяких доводів, існуючи як моральна філософія, а емпірична мораль, спроектована у повсякденність, відображає її практичний, життєвий вимір. Саме емпірична мораль у І. Канта здобула статус практичної антропології. Проте їй неодмінно передують апіорна метафізика звичаїв, позаяк з неї випливає будь-яка практична дія. І хоча моральний закон даній людині у формі апіорного принципу практичного розуму, його реалізація у світі емпіричних явищ залежить від конкретних дій та діяльності людини. Саме тому суспільне життя у І. Канта є безперервним процесом морального вдосконалення людства. Проте, навіть якщо немає жодних прикладів у вигляді конкретних дій та діяльності, щоб підтвердити істинність моральної філософії, моральний закон не втрачає своєї вартості, він безумовний, абсолютний і самодостатній своєю повнотою.

І. Кант виводить мораль із здатності людини мислити. На його думку, важливість розуму якраз у тому, що він необхідний для обґрунтування моралі, інакше, якщо б йшлося про благополуччя чи щастя людини, можна було б покладатися на інстинкт: «Людина своїм розумом призначена ... у спілкуванні з іншими людьми ... вдосконалювати свою культуру, цивілізованість і моральність і ... боротися з перешкодами, що нав'язані їй грубістю природи, щоб стати гідною людства» [5, с. 578]. У зв'язку з цим найголовніший принцип виховання полягає в тому, щоб виховувати не для теперішнього, а для майбутнього, можливо, кращого стану роду людського, власне, для ідеї людства. Розум може вплинути на міру відносин у житті, на духовні запити людини, але аж ніяк не повинен вважатися гарантом людського щастя. «Моральний закон (який суворо обмежує умовами необмежене бажання [Verlangen] щастя) є підставою для визначення волі, яка призначена для сприяння найвищому добру» [10, с. 144]. Відтак, моральний закон – це закон людського воління, який враховує, що моральна воля людини може бути недосконалою.

Тому І. Кант пропонує імператив, що є своєрідною формулою відношення морального закону до недосконалої людської волі, причому імператив може повелівати або гіпотетично, або категорично. Згідно з категоричним імперативом, моральний вчинок є обов'язком, усвідомленою необхідністю щодо морального закону. Лейтмотивом усієї кантівської етики стає внутрішнє, духовне обґрунтування людиною етичних постулатів, а тому «зоряне небо наді мною та моральний закон у мені» є свідченням не тільки невід'ємності моральності від буття, а й слугує доказом того, що «Бог є наді мною, і Бог є у мені». Для І. Канта Бог не є відповідальним за зло, позаяк зло полягає у «злому хотінні», яке залежить від моральної максими.

Всі теоретичні міркування І. Канта наскрізно пронизані думкою про самоцінність моралі. Мислитель проявляє себе як продовжувач лінії Данте і Петрарки, Еразма Роттердамського і Рабле, Бруно і Монтеня. Як зазначає Г. Новічкова, найголовніше у кантівській системі – це моральна гідність людини [14], яку він обґрунтовує, критикуючи евідемонізм та утилітаризм. Так, у праці «Основоположення метафізики звичаїв» І. Кант намагався провести межу між поняттями «ціна» і «гідність». Якщо поняття «ціна» завжди узгоджується із процесом оцінювання, то друге поняття безцінне, воно перевершує будь-яку ціну і оцінку. «У царстві цілей усе має або ціну, або гідність. Те, що має ціну, може бути замінено чимось іншим як еквівалентом; а те, що вище за будь-яку ціну і не допускає ніякого еквівалента, володіє гідністю. Таким чином, тільки моральність і людство, до неї здатне, володіють гідністю» [8, с. 212].

Людська гідність, згідно з І. Кантом, постає найвищим критерієм слідування моральному закону, який має абсолютне значення для кожної людини, оскільки проявляє глибинну сутність людини. Тому «приналежність до роду людського (die Menschheit) уже є гідністю; адже жодна людина не може користуватися іншою людиною (і навіть самою собою) як засобом, вона завжди має бути і метою. Саме в цьому полягає її гідність, яка піднімає її вище за всіх інших живих істот – не людей» [8, с. 510]. Людина у статусі суб'єкта морального закону, здійснюючи вчинки, керується почуттям обов'язку. Саме кантівський «моральний закон у мені» постає сутністю людської гідності як абсолютної внутрішньої цінності людини. Цей закон застосовується тільки до людини як істоти розумної і вільної, яка підпорядковує себе обов'язку і добрій волі. Гідність людини, згідно з І. Кантом, є вільним наслідуванням морального закону, який людина пізнає апіорно і який властивий Богові, що виступає його «гарантом»: «Моральний закон для волі щонайдосконалішої істоти є законом святості, для волі кожної скінченної розумної істоти – законом обов'язку, морального примусу й детермінації її вчинків, повагою до цього закону з пієтету (aus Ehrfurcht) перед своїм обов'язком» [9, с. 92].

Гідність людини І. Кант пов'язує з можливістю вільного вибору, моральна цінність якого впливає з почуття обов'язку як поваги до морального закону. Таким чином, людина стає незалежною від природної

необхідності і проявляє автономію власної волі. «Насправді, незалежно від потреби самозбереження ... бути корисною ланкою світу є обов'язком людини перед самою собою, оскільки це також належить до гідності людини в її образі, який вона не повинна принижувати» [6, с. 491], – говорив І. Кант, обстоюючи думку про те, що власна людська гідність має трансцендентальну основу і полягає у слідуванні обов'язку з повним усвідомленням власної антропологічної сутності і апріорних основ своєї приналежності. Як зазначає Н. В. Мотрошилова, моральний закон є якісною характеристикою людського існування. Дослідниця підкреслює особливу вагу кантівських ідей сьогодні, коли зримими стають протиріччя між релятивними етичними раціоналізаціями і нерелятивізованістю вимог морального закону [13, с. 350].

Ідея гідності людини активно розробляється у площині німецької класичної філософії. Так, вважаючи себе послідовником І. Канта, Й. Г. Фіхте у статті «Про гідність людини» намагається знайти достовірний вихідний принцип, що може стати основою наукового знання. Осердям його науковчення стають не факти свідомості, а її ядро, сутність – самосвідомість «Я є» і «Я є Я». Сутність людської гідності полягає в абсолютному «Я», через яке «входить порядок і гармонія в мертву і безформну масу ...», і людина має право очікувати, що закон, який вона дає собі і цьому світові, повинен мати силу для неї ... Людина буде вносити порядок у хаос і план в загальну розруху, з її допомогою навіть тління будуватиме, і смерть покличе до нового прекрасного життя» [20, с. 475].

Розуміння людської гідності у Й. Г. Фіхте впливає з ідеї про те, що людиною керує прагнення до морального ідеалу, що є проявом активності духа. Аналізуючи етичну програму Й. Г. Фіхте, Б. П. Вишеславцев говорив про те, що його моральна свідомість, попри її непрозорість і деяку невизначеність, хоче виявити і охопити всю безкінечність добра. «Тільки заради ідеї людства, заради божественного прообразу, часом майже померклого, майже забутого в душі людини, я повинен поводитися з кожним як із цінністю» [3, с. 373]. Смісл людської гідності вбачається Й. Г. Фіхте у самосвідомості людини «Я – людина», що злита з великим Єдиним «Єдністю чистого духа».

Моральний закон у І. Канта, рівнозначно як самосвідомість Й. Г. Фіхте, актуально проектується на вимір педагогічної антропології, вказуючи на необхідність морального виховання, що є головним педагогічним завданням, якому підпорядковані всі інші. З цього приводу В. Флітнер у праці «Систематична педагогіка» зауважив: «Співвідносно до того, як ми розуміємо людину, маємо також осягати і феномен виховання. І навпаки – ми не створимо вчення про людину, якщо не представимо в ньому і картину виховання як аспект самої людини» [21, с. 38]. Так стверджується думка про здатність людини змінюватися у напрямі, вказаному вихователем, на якого покладається особлива місія наставництва, яку П. Гуревич визначає як «апологію духовного подвижництва», якому під силу будь-які трансформації людської природи.

Особливу роль у формуванні людини І. Кант відводить процесу виховання: «Людина – єдине творіння, яке підлягає вихованню і може бути виховане тільки людиною чи людьми, що так само отримали виховання» [7, с. 204]. Осмислене під таким кутом зору виховання в І. Канта постає мистецтвом, у якому прихована велика таємниця вдосконалення людської природи, а педагогіка, як теорія виховання і наука про це мистецтво, має не тільки осягнути цю таємницю, а безнастанно служити їй.

Німецький мислитель говорить про заманливу перспективу надати людській природі шляхом виховання такої форми, яка б відповідала ідеалу людяності. На думку І. Канта, за допомогою виховання можна викоренити людські пороки, бо тільки вихована людина є вільною від них. Проте, успішним процес виховання може стати за дотримання відповідних правил або умов, які пропонує І. Кант:

- 1) людину необхідно привчати до дисципліни, яка допомагає приборкати дикунство;
- 2) людину треба долучати до культури, оскільки вона розвиває навички, що свідчать про певні здібності, які приносять користь не тільки окремому індивіду, а й суспільству в цілому;
- 3) людина має бути розумною, придатною для спілкування, проявляти свою цивілізованість, про що свідчать манери, прийняті у суспільстві;
- 4) людина мусить дотримуватися моралі у своїх вчинках і способі мислення, скерованого на добрі цілі. Свої вчинки потрібно аналізувати, виходячи з підвищеної вимогливості до самого себе [7, с. 402].

Важливо взяти до уваги застереження І. Канта про те, що моральність не можна принижувати простим отождненням із дисципліною, оскільки вона – це дещо, до найвищого ступеня «піднесене і святе». Найпершим обов'язком людини щодо самої себе є збереження власної внутрішньої гідності, а першою турботою морального виховання має стати формування характеру [7, с. 447–448], головними рисами якого І. Кант вважає послух, правдивість і комунікабельність. Актуалізувавши значне коло проблем у руслі класичної метафізики, кантівська педагогічна антропологія зафіксувала потребу моральної висоти людини, її гідності.

**Висновки.** Таким чином, розвиток педагогічного знання відбувається шляхом засвоєння антропологічних ідей та поглядів, що, трансформуючись у предметному полі педагогіки, задають принципи і норми педагогічної діяльності. Воно актуалізоване кантівськими ідеями автономії моралі, самоцінності моральних принципів та потребою морального виховання, що постає головним педагогічним завданням, оскільки мораль фіксує ступінь особистісного розвитку, проявляючи глибинну сутність людини.

Найвищим критерієм слідування моральному закону у І. Канта є людська гідність, виявом якої стає кантівський «моральний закон у мені», за допомогою якого мислитель вибудовує перспективу трансформації людської природи відповідно до ідеалу людяності, що уможлиблюється шляхом виховання. У цьому плані

особливої ваги набуває постульована І. Кантом ідея про те, що суспільне життя є безперервним процесом морального вдосконалення людства.

Кантівська антропологічна модель педагогіки здатна збагатити освітній простір новими пошуковими інтенціями і ствердити педагогічну антропологію в статусі методології освітнього процесу.

#### *Використана література:*

1. Бим-Бад Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии. Советская педагогика. 1988. № 11. С. 38–43.
2. Бирич И. А. Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию). М. : Жизнь и мысль, 2003. 272 с.
3. Вышеславцев Б.П. Этика Фихте: Основы права и нравственности в системе трансцендентальной философии. М. : Печатня А. Снегиревой, 1914. – XIX, [1], 437 с.
4. Гончаренко С. У. Освіта. Український педагогічний словник. К. : Либідь. 1997, 375 с.
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения: в 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 349–588.
6. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения: В 8 т. М. : Чоро, 1994. Т. 6. С. 224–544.
7. Кант И. О педагогике. Трактаты и письма М. : Наука, 1980. 712 с. С. 445–504.
8. Кант И. Основположения метафизики нравов. Сочинения. В 8 т. М. : Чоро, 1994. 630 с. Т. 4.
9. Кант И. Аналітика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко. Пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. К. : Юніверс, 2004. С. 21–120.
10. Кант І. Діалектика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко. Пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. К. : Юніверс, 2004. С. 120–179.
11. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учебное пособие. М. : Гардарики, 2005. 287 с.
12. Козловски П. Культура постмодерну. Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрями [ хрестоматія ] / Упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. К. : Ваклер, 1996. 428 с.
13. Мотрошилова Н. В. Рождение и развитие философских идей: Ист. филос. очерки и портреты. М. : Политиздат, 1991. 464с.
14. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / РАН. Ин-т философии. М. : ИФ РАН, 2001.
15. Онищенко В. Педагогіка як наука і мистецтво у контексті фундаментальних педагогічних теорій. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 5, С. 36–55.
16. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 289 с.
17. Рахлевская Л. К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Том. гос. пед. ун-т, Том. гос. пед. колледж. Томск : ТПУ, 1997. 159 с.
18. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива современного образования. Москва; Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
19. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
20. Фихте И. Г. О достоинстве человека. Сочинения. Работы 1792–1801. М. : Ладомир, 1995. 656 с.
21. Flithner W. Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Breslau, 1933, s. 15–21.

#### *References:*

1. Bym-Bad B. M. O perspektyvakh vrozhdzenia pedahohycheskoi antropolohyy. Sovetskaia pedahohyka. [Prospects of the revival of pedagogical anthropology. Soviet pedagogy] 1988. № 11. S. 38–43.
2. Vyrych Y. A. Fylosofskaia antropolohyia i obrazovanie (na putiakh k novomu pedahohycheskomu soznanyiu). [Philosophical Anthropology and Education]. M. : Zhyzn y mysl, 2003. 272 s.
3. Vusheslavtsev B. P. Etyka Fykhte : Osnovu prava i nravstvvennosti v sisteme transtsendentalnoi filosofyi. [Fundamentals of law and morality in the system of transcendental philosophy] M. : Pechatnia A. Snehirevoi, 1914. – XIX, [1], 437 s.
4. Honcharenko S. U. Osvita. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Education. Ukrainian Pedagogical Dictionary]. K. : Lybid. 1997, 375 s.
5. Kant Y. Antropolohyia s prahmaticallychkoj tochki zrenyia. [Anthropology from a pragmatic point of view] Sochinienia : v 6 t. M., 1966. T. 6. S. 349–588.
6. Kant Y. Metafizika nravov. [Metaphysics of Morals]. Sochinienia : V 8 t. M. : Choro, 1994. T. 6. S. 224–544.
7. Kant Y. O pedahohike. Traktatu i pisma [About pedagogy. Treatises and letters] M. : Nauka, 1980. 712 s. S. 445–504.
8. Kant Y. Osnovopolozhenyia metafiziki nravov. [The foundations of the metaphysics of morals] Sochinienia. V 8 t. M. : Choro, 1994. 630 s. T. 4.
9. Kant I. Analitika chystoho praktychnoho rozumu. Krytyka praktychnoho rozumu / nauk. [The analytics of pure practical mind. Critique of the practical mind] red. A. Yermolenko. Per. z nim., prym. ta pisliamova I. Burkovskoho. K. : Yunivers, 2004. S. 21–120.
10. Kant I. Dialektyka chystoho praktychnoho rozumu. Krytyka praktychnoho rozumu [Dialectics of pure practical mind. Critique of the practical mind] / nauk. red. A. Yermolenko. Per. z nim., prym. ta pisliamova I. Burkovskoho. K. : Yunivers, 2004. S. 120–179.
11. Kodzhaspyrova H. M. Pedahohycheskaia antropolohyia : uchebnoe posobyie. [Pedagogical Anthropology: a Textbook] M. : Hardaryky, 2005. 287 s.
12. Kozlovskiy P. Kultura postmodernu. Suchasna zarubizhna filosofia: Techii i napriamky [khrestomatia]. [Postmodern culture. Contemporary Foreign Philosophy: Currents and Directions] / Uporiad. V. V. Liakh, V. S. Pazenok. K. : Vakler, 1996. 428 s.
13. Motroshylova N. V. Rozhdenye i razvitye fylosofskykh ydei: Yst.-fylos. ocherky y portret. [Birth and development of philosophical ideas: Hist. philos. essays and portraits] M. : Polytyzdat, 1991. 464s.
14. Novychkova H. A. Ystoryko-fylosofskye ocherky zapadnoi pedahohycheskoi antropolohii [Historical and philosophical essays on Western pedagogical anthropology] / РАН. Yn-t fylososofyy. M. : YF RAN, 2001.
15. Onyshchenko V. Pedahohika yak nauka i mystetstvo u konteksti fundamentalnykh pedahohichnykh teorii. Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity. Pedagogy as a science and art in the context of fundamental pedagogical theories. Pedagogy and psychology of vocational education, 2014. № 5, S. 36–55.

16. Razbehaeva L. P. Tsenostnye osnovaniya humanitarnogo obrazovaniya : monohrafiya. [Value bases of humanitarian education : Monograph], Volhograd : Peremena, 2001. 289 s.
17. Rakhlevskaia L. K. Pedagogicheskaia antropologiya (chelovekovedeniye) v sisteme nepreryvnoho obrazovaniya (ystoriya, teoriya, praktika). [Pedagogical anthropology (human science) in the system of continuous education (history, theory, practice)]. Tom. hos. ped. un-t, Tom. hos. ped. kolledzh. Tomsk : TPhU, 1997. 159 s.
18. Slobodchikov V. I. Antropologicheskaia perspektiva sovremennoho obrazovaniya. [Anthropological perspective of modern education] Moskva; Ekaterynburh : Izdatelskiy otdel Ekaterynburhskoi eparkhy, 2009. 264 s.
19. Filosofiia osvity : navch. posib. / za zah. red. [The philosophy of education]. V. Andrushchenka, I. Peredborskoj. K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 329 s.
20. Fikhte I. H. O dostoinstve cheloveka. Sochineniya. [On the dignity of man. Works]. Raboty 1792–1801. M. : Ladomyr, 1995. 656 s.
21. Flithner W. Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundri.

***Herasymenko A. S. The concept of moral autonomy of I. Kant in the historical and cultural discourse of pedagogical anthropology***

*The concept of I. Kant's moral autonomy in the historical and cultural discourse of pedagogical anthropology is explicated in the article. It is proved, that the development of pedagogical knowledge occurs through the acquisition of anthropological ideas and views which being transformed in the subject field of pedagogy set the principles and norms of pedagogical activity. That is why the modern «anthropological renaissance» and the extension of its problems in the new educational paradigm requires a rethinking of the cultural and historical experience of pedagogical science and, above all, the moral anthropology of Immanuel Kant.*

*It is observed that the historical and cultural discourse of pedagogical anthropology is now actualized by the Kant ideas of the autonomy of morality, the self-worth of moral principles and the need for moral education, which is the main pedagogical task as morality captures the degree of personal development, manifesting a deep essence of man. It is substantiated that human dignity is the highest criterion for the observance of the I. Kant moral law, the manifestation of which is the «moral law in me», by which the thinker builds the perspective of transformation of human nature in accordance with the ideal of humanity, which becomes possible through education. It is proved that morality in the discourse of Kant pedagogical thinking is the fundamental form of the educational process aimed at achieving moral purity of a person, guided by moral imperatives. It is stated that the concept of Kant's moral autonomy captures the need to attain the moral heights of man and society. In this regard, according to Kant the idea that social life is a continuous process of moral improvement of humanity becomes especially important.*

*Further research prospects are related to the fact that the Kant anthropological model of pedagogy is able to enrich the educational space with new search intentions and to establish pedagogical anthropology in the status of educational process methodology.*

**Key words:** morality, autonomy of morality, moral law, moral education, dignity, pedagogical anthropology.

УДК 378.1:379.85

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.17>

Гончар Л. В.

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

*Проаналізовано проблему формування професійної культури майбутнього менеджера. Розкрито сутність понять «інноваційний процес», «освітня інновація», «навчальний інноваційний процес», «професійна культура», «професійна культура менеджера» з точки зору різних наукових підходів.*

*Автор визначає поняття «освітні інновації», яке розглядається як складний цілеспрямований процес впровадження, засвоєння, використання та поширення у навчальній діяльності нових ідей, замовлень, звичаїв, методів, прийомів, технологій, механізмів, систем, структури, явища тощо з метою забезпечення його стабільності, підвищення ефективності та розвитку в ринкових умовах.*

*Рівні новизни: висвітлюється абсолютна новизна, локально абсолютна новизна, умовна новизна, суб'єктивна новизна. Охарактеризовано сутність освітніх нововведень у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів. Науково обґрунтована класифікація освітніх інновацій за сферою впровадження – науково обґрунтована; спосіб виникнення; обсяг та глибина інноваційного процесу; основою, на якій вони з'являються, є нововведення; масштаб конверсії; інноваційний потенціал; залежно від позиції свого попередника; місця походження; рівень очікувань, прогнозування та планування; області педагогічних знань тощо.*

*Виокремлюють компоненти педагогічних інновацій у формуванні професійної культури майбутніх керівників. Найбільш пріоритетні напрями навчання менеджерів із впровадженням серед них інноваційних технологій: навчання з розробки модулів, інформаційно-комунікаційні технології, бізнес, психоекономічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, тренінги, мозковий штурм, ігри для об'єднання, де виявляються конфлікти та критичні ситуації в командах.*

**Ключові слова:** інновації, майбутні менеджери, освітня інновація, професійна культура.