

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Київський університет імені Бориса Грінченка

ОСВІТОЛОГІЯ

ХРЕСТОМАТІЯ

для студентів вищих навчальних закладів

Київ – 2013

УДК 37.013(075.8)

ББК 74.00я73

О-72

*Схвалено науково-методичною комісією з педагогічної освіти
Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки, молоді та спорту
України для використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів при
підготовці студентів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра
(протокол № 6 від 27 грудня 2012 року)*

Рецензенти: *Кремень В.Г.* – Президент НАПН України, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН та НАПН України
Луговий В.І. – Перший віце-президент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Сухомлинська О.В. – Академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

О-72 Освітологія: хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. – К.: ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.

ISBN

Хрестоматію «Освітологія» створено з метою впровадження міждисциплінарного підходу в освітню підготовку майбутніх фахівців з вищою освітою на рівні магістерських програм для формування у них здатності щодо вирішення складних гуманітарних проблем, зокрема у сфері освіти. Хрестоматія сприяє розвитку методологічної культури й системного мислення магістратів через міждисциплінарне осягнення проблем сучасної освіти, яка перетворюється на самостійну галузь господарства, та поглиблює навчально-методичне забезпечення підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» щодо вивчення на міждисциплінарному рівні навчальних дисциплін, як-то: філософія освіти, історія освіти, освітня політика, освітнє право, управління освітою, економіка освіти, соціологія освіти, культурологія освіти.

Праці, зібрані у цьому виданні, розкривають складність та міждисциплінарність проблем розвитку сучасної освіти; роль освіти у соціально-економічному, культурному і духовному розвитку суспільства; об'єктивні чинники розвитку нових наукових напрямів: едукологія - «образованиеведение» - освітологія; витоки становлення освітології в Україні, едукології та «образованиеведения» за кордоном; взаємозумовленість та взаємозв'язок освітології з іншими галузями наукового знання, що складають зміст освітологічної підготовки (sciences of education): філософією освіти, історією освіти, освітньою політикою, освітнім правом, управлінням освітою, економікою освіти, соціологією освіти, культурологією освіти.

Видання адресовано керівникам освітніх установ усіх рівнів і типів, викладачам вищих навчальних закладів, студентам, магістрантам, аспірантам, слухачам закладів післядипломної освіти, науковцям, усім, хто цікавиться проблемами розвитку нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології.

УДК 37.013(075.8)

ББК 74.00я73

ISBN

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013

© Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О., 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА: ОСВІТА – СУТНІСТЬ ЧАСУ	13
--	-----------

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

РОЗДІЛ I. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ В

КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН.....	23
1.1. Тоффлер Е. Новий переворот у системі освіти.....	25
1.2. Тоффлер Е. Освіта у майбутньому	27
1.3. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в контексті проблем освіти.....	28
1.4. Огнев'юк В.О. Освіта у вимірі сучасної демографії	28
1.5. Сисоєва С.О. Освіта як відображення сутності та соціально-економічного розвитку суспільства	36
1.6. Мясніков В.А. Світовий освітній простір	41
1.7. Кремень В.Г. Українська освіта в історичних викликах XXI століття.....	42
1.8. Огнев'юк В.О. Інтеграційні горизонти української освіти: відкритість системи й пріоритет національних інтересів	43
1.9. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу.....	45
1.10. Кремень В.Г. Інноваційні проекти філософсько-освітньої діяльності	50
1.11. Альтбах Дж.Ф. Вплив глобалізації на вищу освіту	52
1.12. Степко М.Ф. Відповідність стану сучасного глобалізованого суспільства – головне стратегічне завдання розвитку системи вищої освіти	55
1.13. Луговий В.І. Модернізація вищої освіти в контексті Болонського процесу: проблеми сьогодення	60
1.14. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу	63
1.15. Луговий В.І. Університетологія покликана часом.....	68
1.16. Горобець Ю.І., Порев С.М. Проблема розвитку та реформування науки в університетах.....	72
1.17. Мацієвський Ю.В. Чому в нас немає політичної науки.....	76
1.18. Масол Л.М. Модель загальної мистецької освіти.....	77

1.19. Савченко О.Я. Актуальні проблеми розвитку сучасної шкільної освіти.....	79
1.20. Гуржій А.М. Пріоритетні напрями інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів.....	80
1.21. Андрущенко В.П. Савельєв В.Л. Метаморфози «освітнього планування»	84
1.22. Кузьміна С.Л. Теорія школи і питання освітніх реформ.....	85
1.23. Левовицький Т. Учителі та їх підготовка на межі ХХ та ХХІ століть – еволюція чи революція?	90
1.24. Кузьміна С.Л. Освітнє середовище і місто.....	94
1.25. Хома О.І. Сон розуму в сутінках освіти	98

РОЗДІЛ ІІ. СФЕРА ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО

ДОСЛІДЖЕННЯ	99
2.1. Гончаренко С.У. Освіта.	101
2.2. Луговий В.І. Освіта як предмет системного дослідження	102
2.3. Краєвський В.В. Науки про освіту і наука про освіту (методологічні проблеми сучасної педагогіки)	104
2.4. Новіков О.М. Про структуру теорії освіти	109
2.5. Огнев'юк В.О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти	116
2.6. Гершунський Б.С. Філософсько-методологічні основи освітньо-педагогічної прогностики	117
2.7. Сухомлинська О.В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі	123
2.8. Гершунський Б.С. Ціннісно-цільові пріоритети освіти (прогностичний аспект).....	129
2.9. Лозова В.І. Педагогічні цінності сучасної освіти	130
2.10. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки.....	134
2.11. Сисоєва С.О. Освіта як об'єкт дослідження	140
2.12. Дніпров Е.Д. Система освіти як об'єкт дослідження	146
2.13. Андрєєв В.І. Базові закономірності розвитку освітніх систем.....	153
2.14. Попов А.А. Соціально-антропологічні основи практик сучасної освіти.....	160
2.15. Новіков О.М. Освітній процес у постіндустріальному суспільстві.....	162

- 2.16. Ягофаров Д.А. Методологія теоретичного аналізу освітньої нормотворчості: запрошення до дискусії165

РОЗДІЛ ІІІ. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТОЛОГІЇ 175

- 3.1. Фішер Дж.Е. Коротка історія розвитку змісту, характеристики, важливості поняття «едукологія»177
- 3.2. Стейнер Е. Про важливість едукології..... 178
- 3.3. Стейнер Е. Едукологія вільних 179
- 3.4. Крістенсен Дж.Е. Едукологія і деякі пов'язані з нею концепції: діалог.....185
- 3.5. Біггс Дж.Б. Едукологія: наука про ефективне навчання 186
- 3.6. Крістенсен Дж.Е., Фішер Дж.Е. Едукологія як організаційний концепт для педагогічних шкіл, коледжів та факультетів187
- 3.7. Огнев'юк В.О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти188
- 3.8. Луговий В.І. Освіта як предмет системного дослідження 190
- 3.9. Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти192
- 3.10. Субетто О.І. Принципи, закони і структура науки про освіту – «образованиеведение». Імператив Некласичного синтезу204
- 3.11. Фурман А.В. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу.....207
- 3.12. Міцкевич М.І. Едукологія: інваріантні характеристики211
- 3.13. Прокопцов В.І. Едукологія – інтегроване знання про освіту214
- 3.14. Проказа О.Т. Проблема трансформації класичної педагогіки в сучасну інфоноосферну едукологію (питання теорії).....217
- 3.15. Огнев'юк В.О. Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу у наукових дослідженнях феномену сучасної освіти.....220
- 3.16. Свірідов О.О. Теорія і методологія функціонування освітніх систем221
- 3.17. Сисоєва С.О. Методологічні концепти освітології223
- 3.18. Фурман А.В. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни.....227
- 3.19. Хоружа Л.Л. Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість229

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

РОЗДІЛ I. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ237

- 1.1. Гессен С.Й. Філософія – наука про смисл культури і про останні цілі освіти. Педагогіка як прикладна філософія.....239
- 1.2. Д'юї Дж. Освіта як життєва потреба241
- 1.3. Гадамер Г.-Г. Провідні гуманістичні поняття. Освіта244
- 1.4. Довгаль С.А. Філософія освіти як галузь наукового знання249
- 1.5. Гершунський Б.С. Філософія освіти для ХХІ століття254
- 1.6. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Філософія освіти257
- 1.7. Базалук О.О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання.....258
- 1.8. Добронравова І.С. Філософія освіти за доби постнекласичної науки.....263
- 1.9. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку265
- 1.10. Огнев'юк В.О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти.....269
- 1.11. Сухомлинський В.О. Знання – і мета, і засіб.....273
- 1.12. Кремень В.Г. Філософський дискурс освітнього знання274
- 1.13. Губерський Л.В. Сучасна філософія гуманітарного знання: парадигми і дискурси.....279
- 1.14. Кузьміна С.Л. Чи має філософія освіти і виховання свою історію?282
- 1.15. Сухомлинська О.В. Колектив і особистість в контексті філософії освіти288
- 1.16. Клепко С.Ф. Стати філософом власної освіти289
- 1.17. Самчук З.Ф. Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації.....292

РОЗДІЛ II. ІСТОРІЯ ОСВІТИ.....295

- 2.1. Луговий В.І. Генезис і розвиток освіти297
- 2.2. Дзвінчук Д.І. Розвиток освіти як суспільної цінності: історико-філософський дискурс299
- 2.3. Днепров Е.Д. Про розробку методологічних, історіографічних та джерелознавчих проблем історії педагогіки.....304

2.4.	Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір.....	305
2.5.	Огнев'юк В.О. Еволюційний поступ освіти в контексті освітології.....	311
2.6.	Зашкільняк Л.О. Історія «своя» й історія «чужа».....	316
2.7.	Торосян В.Г. Історія освіти та педагогічної думки.....	318
2.8.	Піскунов А.І. Історія педагогіки та освіти. Від зародження виховання у первісному суспільстві до кінця ХХ ст.....	319
2.9.	Радул О.С. Володимир Великий. Ярослав Мудрий.....	319
2.10.	Сірополко С.О. Освіта від упаду Києва до половини ХVІ ст.....	323
2.11.	Білецька С.В. Дитинство епохи середньовіччя: становлення християнського сприйняття	328
2.12.	Білецька С.В. Еволюція образу дитини в педагогічному просторі нового часу (ХVІІ – середина ХІХ ст.)	333
2.13.	Русова С.Ф. Національна школа	338
2.14.	Кузьміна С.Л. Київське освітнє середовище ХІХ – початку ХХ ст. і академічні філософи як його творці	341
2.15.	Равкін З.І. Проблеми освіти і виховання в контексті гуманістичної парадигми педагогіки (кінець ХІХ ст. – 90-ті рр. ХХ ст.)	345
2.16.	Тоффлер Е. Школа індустріальної ери.....	345
2.17.	Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті.....	348
2.18.	Круглов Ю.Г., Олесеюк Є.В. Сучасна держава та вища школа. До історії та теорії питання.....	353
2.19.	Поляков М.В., Савчук В.С. Передісторія і початок середньовічного університету.....	354
2.20.	Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні	358
2.21.	Кузьміна С.Л. Академічні філософи і педагогічна освіта у Києві ХІХ – початку ХХ ст.....	363
2.22.	Глузман О.В. Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому і національному контексті	368
2.23.	Огнев'юк В.О. Освіта в структурі українського суспільства ХХ століття	370

2.24.	Андрієвська О.Т. Оновлення імперії знань	375
2.25.	Кремень В.Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення	376
2.26.	Сухомлинська О.В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи	382
2.27.	Дічек Н.П. Методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства в історії шкільництва України	383
2.28.	Андрущенко В.П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі	389
2.29.	Локшина О.І. Стратегія Європейського Союзу у галузі освіти: етапи розвитку	393
РОЗДІЛ III. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ОСВІТНЄ ПРАВО		401
3.1.	Гальперіна В.О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз	403
3.2.	Гершунський Б.С. Філософсько-освітні основи політики у сфері освіти	405
3.3.	Пінчук Є.А. Світоглядно-філософські передумови розробки стратегії освітньої політики	406
3.4.	Гальперіна В.О., Савельєв В.Л. Освітня політика	413
3.5.	Іванюк І.В. Основи освітньої політики	414
3.6.	Клепко С.Ф. Освіта і освітня політика в демократичній державі	425
3.7.	Красняков Є.В. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти.....	433
3.8.	Прокопенко Л.Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект	439
3.9.	Беляков С.А. Освітня політика і управління освітою.....	441
3.10.	Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Метаморфози «освітнього планування»	445
3.11.	Кремень В.Г., Ткаченко В.М. Компетентісний принцип освіти: «навчитися жити разом».....	451
3.12.	Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією).....	453
3.13.	Валеев Р.Г. Освіта як соціальний інститут. Право на освіту та його гарантії	457
3.14.	Ягофаров Д.А. Освіта як елемент правового простору.....	463

- 3.15. Корж-Ікаєва Т.Г. Освітнє право України: питання становлення ..465
 3.16. Астахов В.В. Поняття, предмет і метод освітнього права470

РОЗДІЛ IV. УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ477

- 4.1. Луговий В.І. Управління освітою479
 4.2. Єльнікова Г.В. Зміна філософії управління освітою в сучасних умовах розвитку суспільства480
 4.3. Олійник В.В. Управління освітою в умовах державотворення.....485
 4.4. Дзвінчук Д.І. Центральні органи управління освітою в законодавстві України487
 4.5. Андрущенко В.П. Державно-громадський характер управління освітою490
 4.6. Олійник В.В. Управління освітою з позицій співвідношення потреб держави та окремих галузей виробництва.....494
 4.7. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. Організація управління освітнім закладом.....499
 4.8. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи.....505
 4.9. Даниленко Л.І. Управління інноваційним освітнім процесом в школі.....506
 4.10. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами загальноосвітнього навчального закладу.....510
 4.11. Єльнікова Г.В. Концепція адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні516
 4.12. Бондар В.І. Методологія педагогічного аналізу як провідної функції управління школою.....520
 4.13. Даниленко Л.І., Карамушка Л.М. Менеджмент організацій524
 4.14. Крижко В.В. Менеджмент в освіті533
 4.15. Побірченко Н.А., Лопушанська Г.В., Онаць О.М. Шкільний менеджмент.....535
 4.16. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. Державне управління вищою освітою541
 4.17. Свідін О.Л. Вищий навчальний заклад як соціальна організація..546
 4.18. Медведєв І.А. Університет як об'єкт державного управління550

РОЗДІЛ V. ЕКОНОМІКА ОСВІТИ555

- 5.1. Огнев'юк В.О. Система освіти, соціальна сфера й ринкова економіка: проблема посилення взаємодії557

5.2.	Сисоєва С.О. Освіта як відображення сутності та соціально-економічного розвитку суспільства	559
5.3.	Гапонюк П.Н. Функціонування і розвиток освіти як соціально-економічної системи	564
5.4.	Каленюк І.С. Освіта в умовах ринкової економіки	567
5.5.	Білобровко Т.І. Взаємозв'язок економіки і освіти	573
5.6.	Каленюк І.С. Освіта в економічних концепціях.....	575
5.7.	Каленюк І.С. Освіта як предмет економічного дослідження	585
5.8.	Кравченко І.С. Економіка освіти	593
5.9.	Білобровко Т.І. Предмет і метод економіки освіти	593
5.10.	Клепко С.Ф. Економіка освіти з точки зору філософії освіти.....	598
5.11.	Коміренко В.І. Псевдоекономіка освіти. Болонський аспект. Український контекст	605
5.12.	Субетто О.І. Суспільний інтелект та освітнє суспільство. Логіка становлення.....	615
5.13.	Ареф'єва О.В., Харчук Т.В. Місце людського капіталу в «економіці знань».....	619
5.14.	Аношкіна Л.І. Генезис знань у трансформаційному суспільстві ..	622
5.15.	Яковенко Л.І., Пащенко О.В. Актуалізація модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань.....	624
5.16.	Ареф'єва О.В., Харчук Т.В. Характеристика освітніх послуг та економічний підхід до системи освіти	628
5.17.	Берека В.Є. Маркетинг освіти. Особливості освітніх послуг	633
5.18.	Іншаков О.В. Реалізація нових підходів	637
5.19.	Програма економічних реформ на 2010 – 2014 роки за напрямом «Реформа освіти» (2 червня 2010 р.)	639
РОЗДІЛ VI. СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ.....		645
6.1.	Ярська В.М. Наука про освіту. Освіта як інститут	647
6.2.	Ягофаров Д.А. Освіта як соціальний інститут	650
6.3.	Городяненко В.Г. Сфера освіти та її соціологічне вивчення.....	654
6.4.	Смірнова Є.Е. Соціологія освіти як галузева соціологічна наука	660
6.5.	Пузіков В.Г., Тимофєєв А.Ф. Соціологія освіти: місце і роль у системі соціально-гуманітарного знання.....	664
6.6.	Подольська Є.А. Предмет соціології освіти. Функції, які виконує соціологія освіти.....	667
6.7.	Нечаєв В.Я. Соціологія освіти. Погляд у майбутнє.....	672

РОЗДІЛ VII. КУЛЬТУРОЛОГІЯ ОСВІТИ	675
7.1. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти.....	677
7.2. Луговий В.І. Сутність освіти, її місце в системі культури.....	681
7.3. Луговий В.І. Освіта як механізм передавання культурного досвіду. Освіта і навчання. Освіта і соціалізація	682
7.4. Вербицький А.О. Крос-культурний контекст освіти та становлення нової педагогічної парадигми.....	684
7.5. Бех І.Д. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище.....	686
7.6. Кузьміна С. Л. Освіта і культура	690
7.7. Філіпчук Г.Г. Культурологічна основа сучасної освіти.....	694
7.8. Флієр А.Я. Культурологія освіти. Концепція	697
7.9. Кузьміна С.Л. Феномен освіти і культура	705
7.10. Крилова Н.Б. Питання культурології освіти	709
7.11. Сисоєва С.О. Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства	712
7.12. Прокопенко І.Ф. Учитель і полікультурна освіта	715
7.13. Голубенко О.Л., Чурсін М.М., Гайдуков В.Ф. Про культурний аспект і вектор інновацій в освітній діяльності вищої школи.....	719
7.14. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: поняття і функції	721
7.15. Шевчук Д.М. Культура у мереживі мереж	723
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	726

ПЕРЕДМОВА: ОСВІТА – СУТНІСТЬ ЧАСУ

Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти. Освіта, як соціальне й культурне явище, є важливим чинником еволюційного розвитку людства. Сучасне розуміння освіти – багатоваріантне й окреслюється різними контекстами: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); сфера, що охоплює усі складові формальної та інформальної освіти; система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства.

В умовах швидкозмінного світу освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки соціально-економічний розвиток суспільства все більше залежний від знань та освіченості кожного громадянина. Основним засобом підвищення ефективності економіки стає людський капітал, зокрема сукупний інтелект та знання людей, їх здатність до інноваційної діяльності, творчі й управлінські якості тощо. «Інтелектуальна» економіка, в умовах, коли знання й кваліфікація стають капіталом й особистим надбанням кожної людини, *починає взаємодіяти з підсистемою соціального організму, що «продукує» нову якість людини – Людину освічену.*

Барак Обама в Конгресі США наголосив, що у глобальній економіці, де найважливішим здобутком, який можна вигідно продати, є знання, якісна освіта – це вже не просто шлях до знаходження можливостей. Це необхідна умова¹. Визнаючи пріоритет освіти, Білл Гейтс в одному зі своїх виступів підкреслив, що якісна освіта – це дійсно найважливіша річ, для того, щоб у країні було по-справжньому достойне майбутнє².

Майбутнє настає надзвичайно стрімко. Воно – у змінах політики та економіки, культури та соціальної сфери, у змінах індивідуальних та суспільних відносин, у змінах ідеальних моделей способу життя і його стандартів. Причина цього – стрімкий перехід людства в абсолютно нову постіндустріальну епоху свого розвитку.

¹Барак Обама приступил к реформе образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://testolog.narod.ru/Education66.html>

²Bill Gates. Mosquitos, malariaandeducation [Електронний ресурс] / Bill Gates. – Режим доступу: http://www.ted.com/talks/bill_gates_unplugged.html

У зв'язку з цим перед сферою освіти кожної країни гостро постає проблема радикальної перебудови її цілей, змісту, форм, методів, засобів та всієї структурної організації відповідно до сучасних та майбутніх викликів.

На думку російського академіка О.М. Новікова, необхідно усвідомити нові форми життя, новий уклад, вербалізацію вимог, осмислити досвід та його передачу – тільки так зможе з'явитися нова освіта. Природно, що цей процес повинен бути не швидким, а планомірним та послідовним. Головна ж перспектива розвитку освіти полягає, очевидно, в тому, що в не такому ж і далекому майбутньому вона зміниться більше, ніж за всі триста років від моменту виникнення школи в індустріальному суспільстві³.

26 вересня 2012 р. Генеральний секретар Організації Об'єднаних Націй Пан Гі Мун офіційно виступив з ініціативою «Освіта перш за все» в межах зустрічі світових лідерів на Генеральній Асамблеї ООН в м. Нью-Йорк (США). Уперше Генеральний секретар ООН висунув освіту в якості пріоритету. Це рішення по праву можна вважати історичним, адже воно визнає здатність освіти змінювати життя людей і сприяти побудові більш стійких, мирних суспільств, що процвітають.

Вдосконалення освіти, як зазначає Генеральний секретар Організації Об'єднаних Націй Пан Гі Мун⁴, є не тільки нашим моральним обов'язком, але й найкращим внеском, який можуть зробити держави для розбудови процвітаючого та стабільного суспільства рівних можливостей. Об'єднуючи зусилля широкого кола зацікавлених сторін – урядів, країн-донорів, благодійних організацій, ділового світу та засобів масової інформації – ініціатива ООН «Освіта перш за все» визнає розвиток освіти головною темою на соціально-політичному порядку денному.

У Проекті стратегії ЄЕК ООН у сфері освіти зазначається, що освіта в інтересах сталого розвитку має базуватися на комплексному підході до питань економічного, соціального та екологічного

³Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.

⁴Образование прежде всего [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/ru/education/education-first/>

ПЕРЕДМОВА: освіта – сутність часу

розвитку⁵. Її ціль полягає в тому, щоб люди ставали більш обізнаними, інформованими, моральними, відповідальними та вимогливими.

Потрібно підкреслити, що освіта є одним із найважливіших прав, спираючись на яке, людина здобуває знання та навички, набуває здатності діяти відповідально в особистому та громадському житті. Саме тому Європа сьогодні будує «суспільством, що базується на знаннях» (*knowledge-based society*). Це означає, що інформація, знання, а також мотивація до їх постійного оновлення і навички, необхідні для цього, стають вирішальним фактором європейського розвитку, конкурентоспроможності та ефективності ринкової праці. Європейський Союз визнає, що освіта та професійне навчання є життєво важливими для розвитку сучасного суспільства та економіки. Освіта є пріоритетним напрямом для урядів усіх країн.

Зміна образу людини, її багатомірність та особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку усього людства (глобалізація, інтеграційні процеси, інформатизація суспільства) змінюють статус освіти для держави й кожної людини, формують нові вимоги до освітньої сфери й рівня освіченості людини, впливають на характер та закономірності розвитку сфери освіти, а відтак поглиблюють різницю між поняттями «педагогіка» й «освіта».

Розвиток педагогіки відбувається у межах її «вічних» та невід'ємних складових – навчання, виховання і розвитку людини. Педагогіка лишається стрижнем для освіти, оскільки у будь-яких проявах (цінність, процес, результат, система інституцій, засіб формування свідомості суспільства тощо) освіта потребує інструментального забезпечення досягнення освітніх цілей, яке надає їй педагогіка (здобутки дидактики, теорії й практики виховання тощо).

Інший характер мають дослідження розвитку сучасної сфери освіти. «Інтелектуалізація» економіки, підвищення ролі освіти в життєдіяльності суспільства, визначальний вплив освіти на весь соціальний організм висувають освіту на пріоритетні позиції суспільного розвитку, що у дослідженнях освітньої сфери об'єктивно збільшує число дотиків й взаємодію з іншими науками, як-то:

⁵Проект стратегії ЕЖ ООН в області образования в интересах устойчивого развития: первое региональное совещание по образованию в интересах устойчивого развития / Организация объединенных наций; Экономический и Социальный Совет; Европейская экономическая комиссия; Комитет по экологической политике. – Женева, 2004.

філософія, соціологія, культурологія, економіка, політика, теорія управління, право тощо. З'являються нові галузі інтегрованого наукового знання: освітня політика, економіка освіти, соціологія освіти, управління освітою, освітнє право. Взаємодії з зовнішнім середовищем стають для сфери освіти чинником внутрішньої самоорганізації, сприяють самоорганізації її підсистем і еволюції самої сфери освіти.

Інтегрований характер сучасної освіти, складність її як суспільного феномену, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, вимагають якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку сфери освіти.

Дослідженням різних аспектів функціонування сучасної освіти займаються представники багатьох наук: соціології, економіки, політології, психології, математики, кібернетики тощо. Все гостріше відчувається необхідність розробки нового наукового напрямку цілісного вивчення самої сфери освіти. На необхідності всебічного підходу до вивчення освіти наголошує Президент НАПН України В.Г. Кремень: «Освіта в цілому, зазначає він, – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом...»⁶. Спираючись на цю думку, вважаємо, що науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти має формуватися як такий, що розкриває спрямованість еволюції самого інституту освіти у напрямі набуття ним функції важливого механізму цивілізаційного розвитку, відповідального за випереджальне формування якостей людини, суспільного інтелекту та якості самих освітніх систем.

Становлення нової науки завжди є відповіддю на певний соціальний запит. Важливого значення для розвитку суспільства набуває осмислення якісно нових ознак і смислів сучасної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби, розуміння

⁶Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. "Гуманізм та освіта" (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.

ПЕРЕДМОВА: освіта – сутність часу

тенденцій її розвитку, внутрішніх протиріч й механізмів прогресу. У 1994 році В.І. Луговий писав, що «системно та контекстуально виведене (а не довільно і надумано введене) поняття освіти, таким чином, набуває науково-категоріального статусу»⁷. Дослідник зробив для тих часів прогностичний висновок про необхідність розвитку філософії освіти, філософської освітології, загального освітознавства. Освітознавство, на думку В.І. Лугового, мало посісти належне місце в системі наук, що вивчають людину, культуру, суспільство. У 1995 році, як відповідь на потреби й завдання сучасної доби, вирішення яких потребувало розвитку системних наукових досліджень у галузі гуманітарного знання та підготовки педагогів, В.О. Огнев'юком було започатковано новий науковий напрям – освітологія.

«Очевидно, зважаючи на нові умови, – писав у 1995 році В.О. Огнев'юк, – варто переглянути підготовку та перепідготовку вчительства. Сьогодні існує чимало складових у підготовці кадрів – педагогіка, психологія, дидактика, методика тощо. Однак немає стрижня, який би концептуально об'єднав ці напрями педагогічної освіти і логічно її завершував. Таким системним предметом могла б стати освітологія»⁸. Так відбувалося становлення нового напрямку – освітології, спрямованого на інтегроване пізнання сфери освіти. Поєднання двох понять «освіта» й «логос» для окреслення назви нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти відображає концептуальне положення щодо забезпечення цілісності у наукових дослідженнях феномену сучасної освіти. Згадаємо, що російські філософи-ідеалісти (В.Ф. Ерн, П.А. Флоренський) вживали термін «логос» у значенні «цілісного» й «органічного» знання, яке характеризується рівновагою розуму та серця, аналізу та інтуїції.

Освітологія як науковий феномен найбільш повно відображає всі знання зі сфери освіти, а саме поняття «освітологія» як наукове ліквідує плутанину *між власне освітою та знанням про освіту* незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримане.

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, за рахунок виходу наукового знання про сферу освіти за межі їх об'єкту й

⁷ Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с. – С. 16.

⁸ Огнев'юк В. О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В. О. Огнев'юк // Виховуємо громадянина. – К., 1995. – С. 10.

предмету. Немає нічого дивного в тому, що нова гуманітарна наука – освітологія – не підмінюючи собою філософію освіти, зберігає причетність до філософських ідей. З іншого боку освітологія повстала з педагогіки, її педагогічних концепцій й педагогічної методології, а тому її становлення і розвиток щільно пов'язані з тими дослідженнями, які проводилися і проводяться у межах педагогічної науки.

Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології, культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія спрямована на створення інтегрованого знання про сферу освіти та забезпечення її динамічного розвитку відповідно до суспільних інновацій. На відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія формується як наука, що досліджує освіту як сферу зі складною сегментарною структурою підсистем, що відображають різні напрями життєдіяльності освітньої сфери та її взаємодії з іншими сферами суспільства, що у сукупності забезпечує гармонізацію розвитку суспільства і кожної особистості.

Сьогодні у складі Київського університету імені Бориса Грінченка створена перша в Україні науково-дослідна лабораторія освітології. Наукова діяльність лабораторії спрямована на дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному розвитку нашої держави, на розробку методологічного інструментарію здійснення таких досліджень на різних рівнях інтеграції: міждисциплінарному, мультидисциплінарному, трансдисциплінарному.

Напрямами діяльності науково-дослідної лабораторії освітології в умовах багатoproфільного університету є, також, співпраця з Радою молодих учених Університету, студентським науково-творчим товариством та структурними підрозділами Університету (Інститутами, кафедрами); міжнародна діяльність та співробітництво з вітчизняними установами та організаціями, що переймаються проблемами сучасної освіти.

Хрестоматію «Освітологія» створено з метою впровадження міждисциплінарного підходу в освітню підготовку майбутніх фахівців з вищою освітою на рівні магістерських програм для формування у них здатності щодо вирішення складних гуманітарних проблем, зокрема у

ПЕРЕДМОВА: освіта – сутність часу

сфері освіти. Хрестоматія сприяє розвитку методологічної культури й системного мислення магістратів через міждисциплінарне осягнення проблем сучасної освіти, яка перетворюється на самостійну галузь господарства, та поглиблює навчально-методичне забезпечення підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» щодо вивчення на міждисциплінарному рівні навчальних дисциплін, як-то: філософія освіти, історія освіти, освітня політика, освітнє право, управління освітою, економіка освіти, соціологія освіти, культурологія освіти.

Праці, зібрані у цьому виданні, розкривають складність та міждисциплінарність проблем розвитку сучасної освіти; роль освіти у соціально-економічному, культурному і духовному розвитку суспільства; об'єктивні чинники розвитку нових наукових напрямів: едукологія – «образованиеведение» – освітологія; витоки становлення освітології в Україні, едукології та «образованиеведения» за кордоном; взаємозумовленість та взаємозв'язок освітології з іншими галузями наукового знання, що складають зміст освітологічної підготовки (sciences of education): філософією освіти, історією освіти, освітньою політикою, освітнім правом, управлінням освітою, економікою освіти, соціологією освіти, культурологією освіти.

Хрестоматія складається з двох частин: «Освітологія: витоки наукового напрямку» та «Складові освітологічної підготовки». Праці, подані у першій частині, відображають трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін; дослідження сучасної сфери освіти; ретроспективу становлення та сучасні напрями розвитку освітології. Зміст другої частини спрямовано на розкриття взаємозумовленості та взаємозв'язку освітології з іншими галузями наукового знання, що складають зміст освітологічної підготовки: філософією освіти, історією освіти, освітньою політикою, освітнім правом, управлінням освітою, економікою освіти, соціологією освіти та культурологією освіти.

Усі праці, що увійшли до Хрестоматії, структуровано тематично за проблемами. У розділі «Історія освіти» було використано проблемно-хронологічний підхід до структурування праць.

Укладання хрестоматії є складною і відповідальною працею, пов'язаною з відбором наукового матеріалу, який найкращим чином висвітлює окреслену проблему.

Висловлюємо щирю вдячність нашим рецензентам: Президенту НАПН України, доктору філософських наук, професору, дійсному члену НАН та НАПН України Кременю Василю Григоровичу; Першому віце-президенту НАПН України, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України Луговому Володимирі Іларіоновичу; Академіку-секретарю Відділення загальної педагогіки та філософії освіти, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України Сухомлинській Ользі Василівні за слушні зауваження і побажання, що значною мірою покращили й збагатили зміст цього видання.

Ми висловлюємо вдячність співробітникам науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, які брали участь у пошуку наукового матеріалу та надавали технічну допомогу при підготовці видання, а саме: Козак Людмилі Василівні – старшому науковому співробітнику, кандидату педагогічних наук; молодшим науковим співробітникам – Кузьменко Ользі Миколаївні, Мороз Ользі Олександрівні.

Також, вдячні всім колегам та однодумцям за підтримку розвитку й популяризації нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології.

Маємо надію, що освітологія, поступово долаючи кордони міждисциплінарних наукових досліджень, перетвориться на нову продуктивну світоглядну парадигму, спрямовану на розвиток суспільства засобами освіти.

Видання адресовано керівникам освітніх установ усіх рівнів і типів, викладачам вищих навчальних закладів, студентам, магістрантам, аспірантам, слухачам закладів післядипломної освіти, науковцям, усім, хто цікавиться проблемами розвитку нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології.

Будемо вдячні за зауваження та побажання, які просимо надсилати на електронну адресу: **kmpu@edu.ua**

ЧАСТИНА І.

**ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ
НАУКОВОГО НАПРЯМУ**

РОЗДІЛ І.

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Вдосконалення освіти – є не тільки нашим моральним обов'язком, але й найкращим внеском, який можуть зробити держави для розбудови процвітаючого та стабільного суспільства рівних можливостей.

*Генеральний секретар
Організації Об'єднаних Націй,
Пан Гі Мун*

Тоффлер Е.

НОВИЙ ПЕРЕВОРОТ У СИСТЕМІ ОСВІТИ⁹

<...> Завдання освіти зрозуміле: насамперед – підвищити здатність індивіда долати труднощі, тобто здатність швидко та економно адаптуватися до безперервно мінливих умов. І чим стрімкіша швидкість змін, тим більше уваги потрібно приділяти розпізнаванню моделі майбутніх подій. <...>

Для створення суперіндустріальної освіти ми повинні, в першу чергу, виробити успішний альтернативний образ майбутнього – уявити собі, які види робіт, професій та здібностей будуть потрібними років через двадцять – п'ятдесят, яких форм набуде сім'я і який тип людських взаємин превалюватиме; які проблеми морально-етичного плану можуть виникнути; яка техніка буде нас оточувати і з якими організаціями та структурами нам доведеться спрацьовуватися.

І тільки з такими уявленнями, визначаючи, обговорюючи, систематизуючи та безперервно модернізуючи їх, ми можемо прийти до висновку про характер когнітивних та емоційних навичок, які знадобляться людям майбутнього для того, щоб жити.

У Сполучених Штатах Америки нині існують два науково-дослідних центри політики в галузі освіти, які фінансуються з федерального бюджету, один – у Сіракьюському університеті, а інший – у Стенфордському науково-дослідному інституті, саме на них покладено зобов'язання уважно вивчати ситуацію. Нещодавно організація економічного співробітництва і розвитку створила у Парижі відділення з подібними обов'язками. Група ініціативної молоді із студентського руху також зацікавилася проблемами освіти в майбутньому. Проте ці зусилля незначні у порівнянні з тими труднощами, які стоять на шляху перебудови освіти, орієнтованої на суб'єктивну парадигму часу. Нині потрібен масовий рух, який би швидко реагував на запити майбутнього.

У кожній школі і в кожному населеному пункті ми повинні створити Ради майбутнього – групи людей, які цілком присвятили б себе вивченню майбутнього заради сьогодення.

⁹ Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с. – С. 436 – 439.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Проектуючи альтернативний варіанти «передбачуваного майбутнього», визначаючи відповідні характеристики освіти, пропонуючи їх на загальне активне обговорення, такі ради, що нагадують «прогностичні осередки», вже пропаговані Робертом Юнгом з Берлінського вищого технічного училища, могли б здійснити потужний вплив на освіту.

Оскільки не існує монополії на передбачення майбутнього, ці ради повинні бути демократичними. У них мають працювати спеціалістів. Однак ради майбутнього не будуть успішними, якщо ними опікуватимуться професійні педагоги, планувальники або інші представники нерепрезентативної еліти. З початків їх створення потрібно залучати тих, хто навчається і вони не мають бути об'єднанням «гумових печаток» для візування думок, висловлених дорослими. Молоді люди повинні брати участь у керівництві, виступати ініціаторами створення цих рад, щоб «передбачуване майбутнє» могли формувати й обговорювати саме ті, кому доведеться, очевидно, творити і жити в цьому майбутньому.

Створенні і діяльність рад передбачатиме вихід із глухого кута, в якому опинилися наші школи та коледжі. Сучасні учні, які втягнуті у систему освіти, що перетворює їх на живі анахронізми, мають повне право бунтувати. Спроби радикально налаштованої учнівської молоді будувати свою соціальну програму, використовуючи суміш марксизму XIX ст. і фрейдизмом початку XX ст., свідчать про нерозривний вплив минулого на сьогодення. Революціонізувати молодих могло б створення груп фахівців із проблем освіти, орієнтованих на майбутнє і здатних його формувати.

Викладачам, які усвідомлюють банкрутство сучасної системи освіти, але не мають чіткого уявлення про своє майбутнє, ради могли б вказати не тільки на перспективну мету, а й на можливість її реалізації разом із молоддю. Залучаючи до участі батьків і громадськість – бізнесменів, профспілкових діячів, учених тощо – можна створити широку підтримку суперіндустріальної революції в освіті.

Було б помилкою думати, що сучасна система освіти абсолютно не змінюється. Навпаки, швидкі її зміни, направлені, в першу чергу, на вдосконалення вже існуючої структури, підвищення її ефективності у досягненні цілей, які вже себе зжили. <...>

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Суперіндустріальна освіта повинна готувати людей до роботи у сучасних структурах, спеціально створених у кожному окремому випадку для вирішення конкретних завдань адхократій майбутнього. <...>

Перед Радами майбутнього стоять такі організаційні завдання: глибоке впровадження у суспільство, його розосередження і децентралізація, формування адхократичної адміністрації, руйнування жорсткої системи календарного і класифікаційного планування. Коли ці завдання будуть розв'язані, будь-яка організаційна схожість школи і фабрики індустріальної епохи стане чистою випадковістю. <...>

Освіта повинна зміститися у майбутнє. <...>

Тоффлер Е.

ОСВІТА У МАЙБУТНЬОМУ¹⁰

<...> Небезпечно «захворіла» одна з наших найбільш важливих підсистем – освіта. Те, що нині відбувається навіть у «найкращих» наших школах і коледжах, свідчить про одне: система освіти безнадійно застаріла. Батьки розглядають освіту своїх дітей як підготовку до майбутнього життя. Учителі попереджають, що погана освіта значно зменшить шанси дитини на адаптацію до дня прийдешнього. Урядовці, духовенство та засоби масової інформації закликають, повідомляють та попереджають молодь не кидати школу, постійно підкреслюючи, що тепер, як ніколи раніше, майбутнє кожного абсолютно залежить від отриманої освіти.

Проте не зважаючи на всі ці міркування про майбутнє, наші школи звернені в минуле і зорієнтовані не на нове суспільство, що народжується, а на систему, яка віджила. Великих зусиль потребує відтворення *індустріальної людини* – тобто штампування людей, здатних вижити в системі, яка помре раніше, ніж вони самі.

Щоб уникнути шоку майбутнього, ми повинні зараз сформувати суперіндустріальну систему освіти. А для цього потрібно шукати мету і методи в майбутньому, а не минулому. <...>

¹⁰ Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с. – С. 431.

Кремень В.Г.

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ¹¹

<...> Мета освіти співмірна меті споконвічних філософських пошуків мудрої людини, котра насамперед здатна оцінювати явища відповідно до їх дійсної загальнолюдської цінності і знаходити доцільну ціннісну орієнтацію. Процес навчання як діалог суб'єкта з суб'єктом (особистості вчителя з особистістю учня) полягає не лише в проблематизації ситуації у стилі запитування і критичного мислення, але й у виявленні альтернатив, окресленні можливих тенденцій дослідження суперечностей буття, спрямованості суб'єктів на пошук методів розв'язання і вибору шляхів виходу з кризових ситуацій, які сьогодні є ознакою часу.

Освіта в цілому – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу і системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом, як і системним є її основні проблемні ситуації. Тут і відкривається широкий простір для антропного виміру філософії освіти. Для її рефлексії будь-яка область відношень суб'єкта навчання з його процесом (об'єктом) може стати проблемою філософського осмислення, однак під певним кутом зору і світоглядними цілями, необхідними для орієнтації людини в світі і побудови адекватних систем практичної дії. <...>

Огнев'юк В.О.

ОСВІТА У ВИМІРІ СУЧАСНОЇ ДЕМОГРАФІЇ¹²

¹¹ **Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти** [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. "Гуманізм та освіта" (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.

¹² **Огнев'юк В. О. Освіта у вимірі сучасної демографії** / В. О. Огнев'юк // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – 360 с. – С.136 – 150.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Відновлення української державності збіглося із широким розгортанням глобалізації, формуванням нової політичної та економічної конфігурації світу, а відтак новими зовнішніми і внутрішніми викликами, що вимагають від нації концентрації духовних, інтелектуальних та фінансових зусиль з метою побудови сучасної конкурентоспроможної країни. Проте виклики, з якими зіткнулася держава, не знаходять адекватних відповідей через відсутність у правлячих еліт розуміння національних пріоритетів та бажання поступитися тимчасовими інтересами заради поступу суспільства у новий цивілізаційний вимір, через відсутність культури досягнення політичного консенсусу і довіри, стратегічних цілей і зусиль щодо їх досягнення. <...>

У другій половині ХХ століття через великі людські втрати під час геноциду 1932-33 рр., репресій, війни, повоєнного голоду та внаслідок урбаністичних тенденцій Україна вступила у період звуженого відтворення поколінь. З цієї причини у 1960-х роках покоління дочок стало меншим від покоління матерів. Ненароджені і померлі під час голодомору, вислані до Сибіру, закатовані у в'язницях НКВС та загиблі під час війни не народили дітей, які у 60-70-х роках минулого століття досягли б дітородного віку від 20 до 40 років. І хоч загальна чисельність населення продовжувала зростати, і на початку 90-х років досягла максимальної кількості 52,2 млн. осіб, темпи приросту населення, з відомих причин, постійно скорочувалися з 12,6% у 1959 – 1970 рр. до 5,6 у 1970 – 1979 рр. і 3,9 у 1979 – 1980 рр. Попри те, що у першій половині 1980-х років рівень народжуваності в Україні підвищився та у 1985-86 рр. досяг свого піку, у наступні роки почалося зниження абсолютних і відносних показників народжуваності, а починаючи з 1993 року, в країні розпочалося зменшення абсолютної чисельності населення майже на 400 тис. щорічно. <...>

З усіх суспільних інституцій школа найпершою відчула наслідки спаду народжуваності, адже за десятиліття, з 1970 до 1980 року, кількість учнів в Україні скоротилася з 7490,2 тис. до 6492,7 тис, тобто майже на 1 мільйон. Насамперед це стосувалося школярів сільської місцевості, кількість яких скоротилася на 947,1 тис, що відбулося внаслідок переходу суспільства до переважно індустріального виробництва. У ці ж роки істотні зміни відбулися і в мережі шкіл. Їх

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

кількість невпинно скорочувалася з 27037 у 1970 р. до 20935 у 1980 році, або на 6102 школи. Якщо у містах було закрито 517 шкіл, то у сільській місцевості більше, ніж у десять разів – 5635. Такою була відповідь радянської влади на спад народжуваності та зростання рівня урбанізації, який у 1963 році подолав 50-відсотковий рубіж. З цього часу і до 1980 року приріст міського населення щорічно становив від 150 до 350 тисяч. За період 1959 – 2001 рр. зростання кількості населення країни становило 15,7%, при цьому приріст міського населення становив 70,1%, а скорочення мешканців села 30,1%. Проте у кінці 80-х років, з причин відсутності перспектив на працевлаштування і отримання житла у містах, міграція із сіл істотно скоротилася, що сприяло певній стабілізації співвідношення між міським і сільським населенням України. На час проведення першого Всеукраїнського перепису у 2001 р. чисельність населення України становила 48457,1 тис, з них 68,3% були мешканцями міст, а близько третини – сіл. У цьому ж році кількість учнів в Україні становила 6485,6 тис, що практично збіглося з їх кількістю у 1970 році, а кількість шкіл, у порівнянні з 1980 роком, зросла на 1019. У міських 7119 загальноосвітніх навчальних закладах навчалася 4298,3 учнів, а в 14835 сільських – 2187,3 тис. школярів. Упродовж останніх п'яти років загальна кількість школярів скоротилася на 1184,3 тис, з них – у містах на 822,8 тис, а у селах – на 365,5 тис. Регіональний вимір цієї проблеми свідчить, що в означені роки найбільш відчутне скорочення школярів відбулося у Донецькій області – на 129,6 тис, Дніпропетровській – 97,7 тис, Луганській – 76,3 тис, Харківській – 74,5 тис, Автономній республіці Крим на 62,1 тис. У зв'язку зі скороченням контингенту школярів було закрито 597 шкіл, з них 59 міських та 538 сільських. Отже, у 2005-06 н.р. в Україні функціонувало 21357 загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності, у яких навчалася 5301,5 тис. учнів. <...>

Скорочення учнівських контингентів з особливою гостротою порушує питання економіки освіти, адже з наведених вище даних бачимо, і до нині, у порівнянні з 1980 роком, на значно меншу кількість учнів утримується більша кількість навчальних закладів, що тягне за собою зростання витрат бюджетних коштів: замість зростання вкладень у розвиток особистостей, держава витрачає кошти на збереження надлишкової мережі. За менш складних обставин радянська влада йшла

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

на радикальні, часом не виправдані, кроки. При скороченні контингенту школярів у 1970-75 рр. на 489 тис. було закрито 3753 школи. Звісно, у той період діяли жорсткі нормативи щодо наповнюваності класів, що давало підстави розформувати клас, навіть при відхиленні від установлених нормативів усього на одного учня, а за відсутності демократії та інституцій громадянського суспільства, на думку громадськості не зважали. Нині, відповідно до національного законодавства, закриття школи зумовлено згодою територіальної громади. Тому вироблення сучасної політики щодо мережі закладів має відбуватися за безпосередньої участі громадськості, але за будь-яких обставин держава, органи місцевої влади і громадськість зобов'язані знайти баланс між потребами особистості у якісній шкільній освіті та потребою ефективного використання обмежених ресурсів, що формуються зі сплачених громадянами податків. <...>

Кожна четверта сільська школа, у порівнянні з проектною потужністю, заповнена школярами менше, ніж наполовину. Але зменшення учнівського контингенту шкіл не скорочує їхніх потреб на утримання приміщень, навпаки, становище ускладнюється, адже побудовані за радянськими технологіями приміщення не забезпечують збереження тепла та енергоресурсів, а надлишкові площі, в умовах морального і фізичного зношення, створюють додаткові проблеми щодо їх експлуатації, обтяжують місцеві бюджети та проблеми збереження здоров'я школярів. Водночас це не знімає потреби у будівництві нових шкільних приміщень, адже 817 шкіл є аварійними, а 3766 потребують капітального ремонту. Обставини вимагають переходу до принципово нових проектів і технологій будівництва навчальних закладів, що поєднуюватимуть задоволення потреб навчального процесу, санітарно-гігієнічних та енергозберезувальних вимог. У сільській місцевості потрібні шкільні приміщення модульного типу, що легко можуть трансформуватися у залежності від потреб, а також нарощуватися, або зменшуватися з урахуванням демографічної поведінки населення. <...>

Нинішня ситуація особливо складна, адже освіта, як сфера формування сукупного інтелекту нації, потребує одночасного кардинального оновлення навчальних ресурсів, але з необхідності утримувати наявну мережу шкіл та півмільйонну армію учителів, коштів для цього не вистачає. І хоча діти мають можливість ходити до

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

школи, але здобувати якісну освіту в умовах відсутності відповідного навчального обладнання з інформатики, фізики, хімії, біології та інших предметів, а також конкуренції між учителями та між учнями, є неможливо. У результаті маємо масову школу, що відповідає потребам аграрно-промислового, але аж ніяк не сучасного інформаційно-технологічного суспільства.

Демографічний виклик стає серйозним випробовуванням для педагогічних кадрів. <...> Учитель за нинішньої заробітної плати не вмотивований працювати, а тим більше переходити на нові методики і технології. Виходом із зазначеного становища може бути не тільки сумарне підвищення заробітної плати, що періодично робиться, але не вирішує проблему, а докорінна реформа системи оплати праці в освіті, що практично не змінилася з радянських часів. Але у ті роки інфляція не була настільки відчутною, комунальні тарифи не змінювалися десятки років, і не було такого розриву в доходах населення та заробітній платі, що спостерігається тепер. <...>

Зарплата учителя і професора, як і раніше, в основному залежить від кількості академічних годин роботи з класом, групою, курсом тощо. А де оплата індивідуальної наукової роботи професора зі студентами, а вчителя з учнями, які з певних причин відстають, або випереджають розвиток своїх ровесників? Коли учитель через існуючу систему оплати праці перестане бути «урокодавцем» і працюватиме на розвиток особистостей, а професор зможе спрямовувати самостійну роботу студентів-дослідників? А коли буде враховуватися кількість підготовок учителя до уроків? Адже за одного й того самого навантаження учитель, який веде уроки у паралельних класах, затрачає набагато менше зусиль у порівнянні з колегою, який працює в однокомплектній школі. Коли зрештою в оплаті праці буде враховуватися робота не з абстрактним класом, групою, а з реальною кількістю учнів і студентів, яких навчає педагог? Зазначені проблеми гальмують перехід шкільної освіти до якісно нових вимірів, а вищої – до вимог Болонської декларації, адже запровадження кредитно-модульної системи, розширення мобільності студентів і викладачів, зокрема широке використання можливості запрошувати кращих вітчизняних і зарубіжних учених, або, як це прийнято у багатьох країнах, професорів-візитерів, забезпечення взаємовигідних зв'язків вищої школи з дослідними центрами та

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

сучасним виробництвом не є реальними. І якщо раніше, за наявності мільйонних боргів з виплати зарплати педагогам, ці питання не були настільки актуальними, то нині, при певному зарплатному спокої, затягування з їх вирішенням ще більше поглиблює проблему конкурентоздатної вітчизняної освіти. Низькооплачуваний учитель є проблемою не лише для власної сім'ї, а й для суспільства, адже ніщо так дорого не коштує, як дешева учительська праця. Будь-яке виробництво і технологію можна надолужити, але, навіть за десяток років, у чому ми маємо можливість переконатися, не можна створити нову націю. Тому суспільство має вирішити, що краще: вкладати гроші у розвиток людини чи й надалі утримувати напівпорожні, морально і фізично застарілі приміщення. При ньому слід враховувати, що скорочення кількості шкіл призведе й до скорочення учительських ставок. Дещо пом'якшуватиме ситуацію те, що майже 30% учителів мають пенсійний і перед пенсійний вік. Зазначені проблеми потребують системних та взаємопов'язаних змін з урахуванням не тільки економічних розрахунків, а й необхідності забезпечувати високу якість освіти, відповідний суспільний статус учителя та збереження здоров'я школярів. Що ж стосується більшості шкіл, то у силу об'єктивних обставин, вони не відповідають зазначеним вимогам. Низька якість знань з предметів спричинена відсутністю необхідного обладнання для вивчення предметів природничо-математичного циклу, що вводять школярів у світ фундаментальних наук та становлять світоглядну основу, а отже знижується мотивація до навчальної діяльності, адже у вік високих технологій крейда і класна дошка - не найкращі помічники в навчанні. <...>

Загалом, початкова, як і дошкільна освіта, у нових умовах потребують кардинального переосмислення. Насамперед необхідно враховувати, що інтелектуальний потенціал дитини, в основному, формується у перші шість років її життя. Відтак, надолужити втрачене у ці роки практично не можливо. Звідси висновок, що без адекватної вимогам часу дошкільної освіти та охоплення суспільним дошкільним вихованням хоча б 70 відсотків дітей, ефективність початкової школи істотно знижується. Водночас, варто опрацювати можливість переходу до 6-річної початкової школи. Такий перехід цілком можливий з урахуванням навчальних, економічних та соціальних аспектів, а також

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

досвіду багатьох зарубіжних країн. Виконання навчальних планів і програм у 5-6 класах загальноосвітньої школи, після їх коригування, цілковито можуть забезпечити учителі початкової школи. Що це може дати? Перше: подовження навчання у початковій школі гарантуватиме можливість для дітей 6-12 років навчатися у школі, що найближче розташована до місця проживання. Друге: відпадає потреба в організації підвезення учнів початкової школи, що позитивно вплине на стан здоров'я дітей, заощадить їхню енергію для навчальної діяльності. Третє: з урахуванням нових підходів до організації навчання та реформи оплати праці, 3 – 4 педагоги можуть повністю забезпечити якість навчального процесу 6-річної початкової школи. Четверте: навчальний процес не вимагатиме наявності вчителів-предметників та створення спеціалізованих кабінетів фізики, хімії тощо. П'яте: збережуться робочі місця для чисельної армії учителів початкових класів.

У результаті суспільство матиме можливість для забезпечення якісної початкової освіти, не збільшуючи, але розумно використовуючи наявні бюджетні асигнування. У контексті економіки і якості освіти варто виробити і нове бачення перспектив шкіл 1-2 ступеня. За умови переходу до 6-річної початкової освіти потреба у цих школах, за винятком допоміжних та спеціальних, відпаде. Адже нинішні дев'ятирічки, як правило, однокомплектні, що не приваблює учителів із зазначених вище причин, які породжують вакансії, некваліфіковану заміну і спричиняють невиконання стандартів освіти. Частина шкіл 1-2 ступеня у перспективі може трансформуватися у шестирічні початкові, інші – у школи 1-3 ступеня, а частину доведеться закрити з причин відсутності дітей та невідповідності навчальної бази вимогам державного стандарту. <...>

Демографічні зміни істотно позначаються на старшій школі та кількості випускників, а отже і на ринку праці. <...> Починаючи з 2015 р., показник кількості учнів перевищить на 59 тис. рівень 2008 року й сягатиме 4 млн. 714 тис. Отже, мережа шкіл в Україні має розраховуватися на означену кількість учнів, звісно, що при цьому, необхідно враховувати диспропорції між мешканцями міст і сіл, а також потребу у школах різних типів та ступенів, але за будь-яких обставин оминати скорочення мережі шкіл навряд чи можливо. З урахуванням зазначеного, навіть при збереженні співвідношення між учителями і учнями 1:10 кількість учителів у найближчі роки

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

скоротиться щонайменше від 50 до 120 тис. Важливо, щоб процес упорядкування мережі та скорочення кількості учителів не був хаотичним і відбувався за наявності планованих компенсаційних заходів.

Неоднозначними є наслідки демографічної кризи для вищих навчальних закладів 3-4 рівня акредитації. <...> Необхідно розглядати різні сценарії розвитку вищої освіти. Враховуючи сучасні реалії, певні традиції та українську специфіку вищої школи, найбільш імовірною видається перспектива некерованого і затяжного процесу боротьби за місце під сонцем з усіма можливими варіаціями суб'єктивного впливу. Існуюча практика розподілу державного замовлення між вищими навчальними закладами та практична відсутність впливу на цей процес реального замовника, невизначеність із суспільними потребами та показниками діяльності закладів, може розглядатися як підтвердження означеної тези. Адже при збереженні існуючого порядку перспективи навчального закладу значною мірою визначатимуться обсягами державного замовлення. Не варто забувати й про те, що навчальні заклади володіють чималими земельними ділянками та приміщеннями, які, за відсутності державної політики та законодавчого регулювання процесу використання вивільнених ділянок та будівель, унаслідок певних маніпуляцій, можуть швидко потрапити до рук ділків. Оскільки дефіциту на бажаних поласувати частиною державного пирога у нас не буває, варто передбачити, що й зацікавлених у повільному вмиранні частини навчальних закладів, також буде багато. Найбільш бажаним сценарієм розвитку вищої освіти, на нашу думку, може бути законодавче врегулювання процесу реорганізації вищих навчальних закладів, а також підтримки конкурентоспроможних університетських центрів із зосередженням у них провідних наукових і науково-педагогічних кадрів, сучасних наукових лабораторій та оновлених матеріально-технічних ресурсів. Такий підхід дозволить вийти на нові параметри розвитку освіти, розширити можливості для навчання іноземних студентів, а також навчання та перекваліфікацію дорослого населення. Вища школа, за певних умов, насамперед за рахунок новітніх наукових розробок та їх упровадження, може стати рушієм інноваційного розвитку суспільства. Але для такого сценарію потрібна принципово нова освітня політика, філософією якої має стати

переконання, що якісна освіта завжди проростає сукупним інтелектом нації та валовим національним продуктом.

Сисоєва С.О.

ОСВІТА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СУТНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА¹³

У майбутнього є одна велика перевага: воно виглядає у реальності не так, як собі його уявляєш. Спрямованість у майбутнє і сучасна тенденція до зростання інтенсивності життя людини вимагають від освітніх систем перебудови і модернізації. <...>

Кризу сучасної освіти можна розглядати як закономірну кризу старої освітньої моделі, що сформувалася в умовах індустріальної культури і вступила у протиріччя з новими культурними реаліями постіндустріального суспільства. Разом із тим за законами синергетики здатність соціальної матерії до самоорганізації виявляється в тому, що виникнення будь-якої проблеми породжує і засоби її вирішення. Їх тільки треба вміти побачити і використати.

Освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення смислу життя. Іншими словами, у такому контексті *освіта виступає як засіб управління розвитком суспільства.*

За таких умов процеси модернізації освіти вимагають:

- пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем;
- розробки і експериментальної перевірки моделей випереджувального розвитку навчальних закладів відповідно до розвитку соціально орієнтованого постіндустріального суспільства;
- знаходження рівноваги, оптимального співвідношення між «ринковістю» освіти і її головним завданням – навчанням, вихованням, розвитком особистості, які неможливо, на нашу думку, вимірювати виключно ринковими критеріями.

¹³ Сисоєва С. О. *Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія* / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. – С.7 – 16.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Стан освіти є показником якості життя суспільства, а тому у багатьох економічно розвинутих країнах саме держава лишається головним суб'єктом, який утримує систему освіти.

Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, трансляючи молодому поколінню ті знання, уміння, навички, які дозволяють йому включатися у структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізуючи себе як в особистісному, так і в професійному напрямках. Система освіти є, взагалі, консервативною за власною суттю. Саме тому, не новації в освіті викликають суспільні зміни, а навпаки, тільки суспільні зміни відкривають шлях новому в освіті. Розвиток, як процес удосконалення будь-якої системи в нових умовах, у тому числі розвиток галузі, підприємства, особистості, починається з нової філософії, нової культури. Мова йде, з одного боку, про нову філософію і культуру організації, зумовлену політикою соціально-економічних відносин у країні, з іншого, – про необхідність інноваційних змін, що визначають можливість існування і розвиток організації в умовах ринку. Отже, нове бізнес-середовище визначає нову бізнес-культуру.

Перехід до ринкової економіки не тільки висвітлив істинну місію освіти, а й сприяв її десакралізації, оскільки стало очевидно: головна мета всіх суб'єктів освітньої політики і освітнього процесу в суспільстві полягає у тому, щоб сприймати дійсне соціальне замовлення, фіксувати його, відстежувати зміни і трансформувати їх у конкретні освітні програми. За таких умов важливого значення набуває знання тих факторів, які вимагають сьогодні від системи освіти змін.

На розвиток і модернізацію системи освіти в умовах соціально-економічних трансформацій сучасного суспільства значною мірою впливають (як і визначають необхідність суттєвих змін в освітній сфері) такі чотири взаємопов'язані фактори:

- швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку;
- соціально-економічні трансформації в суспільстві, які призвели до появи принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища – ринку праці;
- процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в світі;

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

- інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа.

Усі ці явища зумовили «виклик» системі освіти і, зокрема, системі професійної підготовки фахівців. <...>

У швидкозмінному світі з високим градієнтом динамічних перетворень збільшуються психічні навантаження на людину, кількість конфліктних і стресових ситуацій. Людина постійно знаходиться у ситуації вибору, невизначеності майбутнього, декількох потенціальних напрямів дій у теперішньому бутті. Система освіти, виконуючи свою гуманістичну місію, має підготувати молоду людину до життя у сучасному відкритому світі. <...>

Разом із тим, система освіти не може ігнорувати вимоги ринку праці. <...> Обговорення шляхів розвитку системи освіти в контексті вимог ринку праці є важливим, необхідним і своєчасним. Соціально-економічна трансформація і зв'язане з нею явище безробіття, устремління різних країн до інтеграції з Європейським Союзом, реформи освіти, які проводяться в постсоціалістичних країнах – тільки окремі передумови, які вказують на необхідність усвідомленого аналізу взаємовідносин системи освіти і ринку праці. Р. Херлах виділяє такі основні напрями дослідження цієї важливої проблеми: дослідження взаємозв'язку і взаємозалежності між освітою і ринком праці; умови, критерії, можливості реалізації освітніх завдань у контексті ринку праці; тенденції розвитку системи освіти у ХХІ столітті і їх зв'язок із глобальними проблемами, регіональним і національним ринком праці; перспективи розвитку системи освіти на основі вивчення зарубіжного досвіду та інші. <...>

Система освіти за радянських часів була ґрунтовно продумана, успішно функціонувала, була значущою за результатами діяльності, оскільки була побудована на чотирьох, відомих принципах: фундаментальність, систематичність, послідовність, наступність. <...>

Таким чином, взявши найкраще із попередніх моделей (школи, те, що утворює фундамент і *ніколи не застаріває*, відмовившись від того, що не має ціни в сучасному світі, що докорінно змінилося, *треба будувати нову сучасну систему освіти* – дійсну мегамашину знань і людського капіталу, – що забезпечує своєю продукцією динамічний розвиток продуктивних сил сучасної цивілізації. <...>

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Процеси глобалізації викликають необхідність уніфікації норм і стандартів, які регулюють практично всі аспекти громадського життя, у тому числі економічну і політичну діяльність, право, структуру споживання і засоби проведення дозвілля, і навіть мистецтво. Суспільства, які не відповідають цим нормам, втрачають конкурентоспроможність, здатність до подальшого розвитку, опиняються в ізоляції від іншого світу, особливо від основних прогресивних тенденцій його розвитку. Тому будь-яке суспільство, яке прагне до прогресу, повинно постійно трансформуватися й адаптуватися. Проте уніфікація і «глобальна сумісність» не заперечує того, що успіх, розвиток й процвітання нації значною мірою залежать від того, наскільки повно характеристики національної культури і ментальності відповідають параметрам політичної й економічної систем.

Таким чином, *глобалізацію можна розглядати як нескінчений процес адаптації і пристосування*. У результаті взаємодії на глобальному рівні змінюються норми, що неминуче призводить до змін у середині суспільства і його соціальних інститутів.

Глобалізація виявляється, зокрема, у швидкій інтеграції ринків, переміщенні капіталів і значному розширенні інвестиційних потоків в усьому світі, а тому виникають нові проблеми, можливості, небезпеки на шляху переходу до стійкого розвитку цивілізації. <...>

Необхідність переходу до моделі освіти для стійкого розвитку зумовлена, насамперед, фундаментальними протиріччями розвитку як суспільства, так і самої освіти.

По-перше, саме розуміння освіти, як передачі (а також накопичення, відтворення) знань і культури від минулих поколінь теперішнім, виявилось недієздатним щодо задоволення потреб сучасності: багато традиційного, застарілого існує сьогодні в школах і вищих навчальних закладах. <...>

По-друге, сучасний освітній процес знаходиться у протиріччі не тільки з сучасністю, але й із майбутнім, оскільки практично всі навчальні заклади не мають чіткої орієнтації на майбутнє, на створення такої моделі освіти, яка б могла забезпечити як виживання людського роду, так і зберігання біосфери. Система цінностей, цілей та ідеалів, що функціонують сьогодні в освітньому просторі, не адаптована до

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

майбутнього, яке б влаштувало усе людство, так і конкретну людину (тим більше – навколишнє середовище). Така система освіти відстає від реальності, а тому не вирішує проблеми виходу з глобальної соціоприродної кризи. Разом із тим саме освіта повинна «передбачати» і випереджати уявою життєво важливі інтереси і потреби майбутніх поколінь людей, реалізувати принцип «рівності поколінь» у темпоральному вимірі, враховувати й життєві потреби біоти, що стабілізує навколишню природу. Тому в освітній сфері світового суспільства повинен відбутися кардинальний поворот до майбутнього відповідно до цілей стійкого розвитку цивілізації. На майбутнє має бути зорієнтована і свідомість людей (індивідуальна і суспільна). <...>

Зміна суспільної свідомості людей можлива тільки в результаті використання найбільш масового соціального процесу, який називається освітою. Для освіти це є новим важливим завданням.

Слід погодитися з думкою, що роль освіти в суспільстві полягає не тільки у трансляції знань і взагалі соціальних результатів від покоління до покоління, але й у тому, щоб готувати людину до виходу з усіляких, насамперед, глобальних криз і катастроф, перебороти котрі можна, використовуючи не застарілі знання, а лише ті, що випереджають час і призводять до нетрадиційних дій.

Ось чому освіта для стійкого розвитку (модель освіти XXI ст.) – не просто чергова освітня модель, яких останнім часом з'явилося чимало. Ця модель синергетично змінює функції освіти в суспільстві, яка повинна виживати в умовах загострення глобальних проблем та криз, а в перспективі – і забезпечити загальну безпеку цивілізації. Включення в освіту функцій розвивального випередження і формування у людини антикризової поведінки змінює саме її розуміння і визначення. Із цього погляду освіта покликана не тільки транслювати знання, цінності і культуру від минулих і теперішніх поколінь до майбутніх, але й здійснювати підготовку людини до вирішення кризово-катастрофічних ситуацій, проблем переходу суспільства на шлях стійкого розвитку, а тому має носити випереджувальний характер. Саме *в орієнтації людей на превентивні дії, пов'язані з творенням ноосфери, можна вбачати нову творчу функцію освіти для стійкого розвитку цивілізації, яка співзвучна глобальним перспективам третього тисячоліття, друга декада якого оголошена: «Освіта для стійкого розвитку».*

Мясніков В.А.

СВІТОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР¹⁴

<...> Освіта – головний засіб розвитку здібностей людини, що дозволяють їй активно брати участь в економічному, культурному та політичному житті світової спільноти. Разом із тим, освіта дає можливість народу, нації затвердити свою самобутність, політичну та інтелектуальну самостійність, брати участь у міжнародному житті, у тому числі у збереженні, збагаченні та поширенні світової та національної культури. Початок третього тисячоліття знаменується великими змінами у взаємовідносинах різних країн, появою нових конфігурацій міждержавних відносин, значними трансформаціями загальної картини світу, висуненням на історичну авансцену інформаційних технологій.

Вчені по-різному оцінюють ці зміни. Сучасники не завжди можуть оцінити характер змін, що відбуваються, побачити їх істинний резонанс та значення. Але осмислення сучасності як нагальної «життєвої і культурної проблеми» виявляє ознаки якісно нової епохи. <...>

Освіта найбільш відчутно реагує на зміни, що відбуваються у світі. Вона найбільшою мірою здатна відображати і демонструвати якість трансформації сучасності. Освітня система в таких умовах повинна розпізнавати індикатори розвитку суспільства і через освітні індикатори впливати на розвиток процесів, що відбуваються. Через систему освіти відбувається найнадійніший та найцивілізованіший шлях прогресу та реформ у розвитку суспільства.

Консолідація потенціалу освітніх систем, розвиток інтеграційних процесів у цій галузі здатні забезпечити реальний пріоритет знання як провідного ресурсу, що визначає розвиток суспільства в цілому. І оскільки знання носять універсальний характер, то їх отриманню, поглибленню та розповсюдженню можна значною мірою сприяти

¹⁴ Мясніков В. А. *Образование в глобальном измерении: монография* / В. А. Мясніков, Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова – М.: ИТИПРАО, 2009. – 512 с. – С. 13–15.

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

шляхом мобілізації колективних зусиль різних країн. Розвиток інтеграційних процесів в освіті цих країн набуває все більшого значення в світі нинішніх тенденцій у галузі економічної та політичної інтеграції та зростаючих потреб у міжкультурному взаєморозумінні.

Звідси випливає висновок принципового значення: не можна зрозуміти, з науковою повнотою та достовірністю обґрунтувати інтеграційні процеси будь-якого конкретного періоду (їх зміст, направленість, специфіку), не співвідносячи їх із відповідним етапом соціально-історичного розвитку суспільства та його суб'єктів, а також з історичною революцією як явищем у цілому. <...>

Кремень В.Г.

УКРАЇНСЬКА ОСВІТА В ІСТОРИЧНИХ ВИКЛИКАХ ХХІ СТОЛІТТЯ¹⁵

<...> Найпріоритетнішими сферами ХХІ ст. стають наука, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини. <...>

Освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути готовими до нового типу життя. Нам слід усвідомити, що динамізм об'єктивно зумовлює мінливість як надзвичайно важливу рису способу життя людини у ХХІ ст. Звідси – необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття зміни як природної норми, а застою, незмінності, застигlosti – як прикрого винятку. У наш час стабільно успішними й ефективними і суспільство, і окремі люди можуть бути лише перебуваючи в постійних змінах, а отже, у динамічному розвитку.

У свою чергу, сприйняття повсякчасних змін неможливе без задоволення певних освітніх потреб людини впродовж життя. Суспільство ХХІ ст. цілком слушно називають «суспільством знань», бо саме знання визначають і матеріальне, і духовне життя. <...>

¹⁵ Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі* / В. Г. Кремень. – [2-е вид.]. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с. – С. 384 – 395.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

У суспільстві знань, де на їх основі має відбуватися формування молодшої особистості, вся їхня життєдіяльність не може бути успішною без відповідної масової педагогічної культури, без педагогізації суспільства, надання сучасних педагогічних знань батькам, дорослим. <...>

Освіта у ХХІ столітті – це не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це чинник соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки.

Тому освіту не можна і надалі стереотипно зараховувати до сфери відомчої чи галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми.

Глибинна особливість освітньої політики полягає в тому, що вона органічно поєднує політичні, соціальні, економічні та власне освітні аспекти. Тільки за такого підходу до освіти ми зможемо вивести її за відомчо-галузеві бар'єри і надати їй сучасної сутності як сфери інтеграції та реалізації загальнонаціональних інтересів і пріоритетів нашої держави.

Модернізація освітньої системи вимагає і нової економіки освіти. Застаріла фінансова система підтримки педагогічних та науково-педагогічних кадрів, яка залишає їх на межі бідності, є чи не основним гальмом якісних освітніх реформ і свідчить, що в освіті сьогодні, на жаль, визначальними є механізми політики виживання, а не політики ефективного та динамічного розвитку.

Огнев'юк В.О.

ІНТЕГРАЦІЙНІ ГОРИЗОНТИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: ВІДКРИТІСТЬ СИСТЕМИ Й ПРІОРИТЕТ НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ¹⁶

¹⁶ Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк – К.: Знання України, 2003. – 450 с. – С.365; 387 – 388; 433 – 434.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Глобалізація економічних, політичних і культурних зв'язків у світі зумовлює формування відкритих освітніх систем і загальноприйнятих вимірів освіченості.

Шлях України до економічної, політичної й соціокультурної інтеграції у суспільному просторі Європи значною мірою визначається рівнем розвитку національної системи освіти, що є передумовою інтеграції у світовий освітній простір. Українське суспільство розпочало усвідомлювати принципово нову роль освіти як одного з найважливіших чинників сучасної геополітики, адже успішність конкуренції між країнами нині значною мірою залежить від досягнень системи освіти й, насамперед, від якісного рівня функціонування загальноосвітньої школи.

Знання, інтелект, компетентність стали одним з найбільш вартісних товарів, який з успіхом реалізується на світовому ринку. Освіта як сфера людської діяльності стає найперспективнішою для інвестування. Нації, які не спроможуться досягти високого освітнього рівня, опиняться на узбіччі світового прогресу, а громадяни таких країн не зможуть брати активної участі ані в управлінні державою, ані в забезпеченні належних матеріальних умов для власного життя, культурного розвитку та духовного становлення.

Входження освіти України як рівноправного партнера до світової системи – це мета, яка зумовлює здійснення реформування суспільства й піднесення міжнародного авторитету держави. <...>

Українська освіта набуває статус відкритого соціального інституту. Вона використовує можливості тих міжнародних інституцій і організацій, метою діяльності яких є залучення педагогів, дітей та молоді до формування соціальної компетентності й набуття досвіду на основі взаєморозуміння, толерантності, прагнення до побудови спільного європейського дому, культурного різноманіття та, водночас, збереження власних культурних надбань і культурної спадщини, національної ідентичності.

Через участь у діяльності та проектах міжнародних організацій українська освіта не лише отримує додаткову інформацію щодо шляхів, засобів і методів розвитку сфери освіти, а й зможе демонструвати власні здобутки та напрацювання. <...>

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Для української освіти, особливо актуальним є питання щодо співвідношення глобалізму, інтеграції, що формалізують підходи до освіти, з національним характером освіти, культурно-історичними цінностями українського народу, його традиціями й духовністю. Саме виходячи з цієї дилеми, можна вибудувати ефективну освітню політику. <...>

Інтеграція української освіти до світового освітнього простору передбачає збереження національно-культурної самобутності української нації, її співжиття з іншими народами й національностями, діалог культур та їх взаємозбагачення. Збереження історично зумовленої самобутності української нації, її нерозчнення в світі глобальної культури й співіснування з різними культурами – одне з найважливіших завдань сучасної освітньої політики. <...>

Кремень В.Г.

ЯКІСНА ОСВІТА І НОВІ ВИМОГИ ЧАСУ¹⁷

Все більш очевидним стає, що цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед людиною, а отже і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. Скажемо більше. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка їх олюднює, робить дієвими, діяльними, об'єктивно висуваються в ряд головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, по-перше, забезпечити пріоритетність освіти і науки і, по-друге, чітко визначити нові освітні завдання і рішуче та наполегливо взятися за їх реалізацію, точніше – продовжувати й активізувати цю роботу, розпочату в українській освіті декілька років тому.

Інноваційна знаннєва людина. Цілком очевидно, що розвиток людства набирає все більш динамічного характеру. Про це свідчить

¹⁷ Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні / відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 11 – 23.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, що при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в гарній школі, а й у найкращому університеті. Тому що здобуті у навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті і навпаки, – обов'язково з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним та й взагалі, людина не зможе бути сучасною часу нових знань, тобто втратить конкурентоспроможність. <...>

Поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою все більше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя.

Людина розумна у ХХІ столітті – це людина, що постійно навчається. Людина, для якої здобуття знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину повинна формувати вже школа, а створити умови для неперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. <...> Держава повинна заохочувати просвітницьку діяльність громадських організацій і взагалі, підтримувати поширення знань у країні. <...>

У сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати здобуті знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побуті та ін. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань тим, хто навчається, часто свідомо чи ні, зорієнтоване на досягнення «тактичної мети» – успішно скласти іспит чи залік, по суті ж ця мета набуває і стратегічного виміру. Тобто, знання заради успішної оцінки в заліковій книжці чи таблиці. За такого підходу <...> практично втрачається сенс навчання, засвоєння знань. Вихід тут один – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань у якості методології, бази, основи діяльності людини в різних сферах життя. Тобто – знання як органічна, сутнісна складова особистості, що визначає її поведінку і характер її дій. І цього ми зможемо досягти лише за умови істотної перебудови самого викладання знань. <...>

Зазначимо, що вирішальним чинником суспільства знань буде Людина. Людина, яка здатна діяти на основі здобутих знань і

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

практичного їх використання. Сформуємо таку людину через освіту – будемо мати перспективу утвердити знаннєве суспільство, діяльність якого в цілому і в різних сферах зокрема буде організовано на основі знань. <...>

Успішна реалізація українською освітою зазначених вище функцій, поряд із здійсненням інших назрілих перетворень, дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією, оскільки змінність перестане бути винятком, а стає правилом, сутнісною рисою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема. <...>

Самодостатня демократична особистість. Сучасне суспільство, з одного боку, вимагає все глибшого особистісного розвитку людини, а з іншого, – створює все ліпші передумови для цього. <...>

Якщо виявляти основні причини першої із названих тез, то слід зазначити, що процес глобалізації, який до того ж супроводжується розвитком сучасних інформаційних технологій, істотним чином, буквально на порядки, збільшує комунікаційне середовище, в якому живе і функціонує людина. <...> Людина отримує нескінченну множину інформаційних впливів з усього світу, вступає у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн. Ці впливи за змістом, орієнтацією, не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що помітно ускладнює визначення самостійної позиції людини. *Тобто для того, щоб залишатись самій собою, а тим більше ефективною в багатоманітному полі спілкування і впливів, людина повинна бути значно більш розвинута як особистість, бути самодостатньою особистістю.*

Наступною причиною необхідності поглиблення особистісного розвитку людини, формування самодостатності особистості є об'єктивно зумовлений у світі і, зрозуміло, в Україні, процес зростання демократичності суспільства. <...> Водночас головний чинник подальшої демократизації – у розвитку особистості, в її самодостатності, здатності своєю сутністю обумовлювати характер і зростаючий рівень демократії. Так, для демократичності країни

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

важливо, яким є президент держави, який склад парламенту і характер законів, що приймаються ним, із представників яких політичних сил і з якими особистісними здібностями складається уряд і т. ін. *Але справжню демократичність суспільства, врешті-решт, визначає ступінь самодосконалості громадян, їхня здатність до самостійної й усвідомленої дії, в тому числі і раціонального, з погляду демократичності, формування владних структур різних рівнів у державі.* <...>

Освіта повинна готувати демократичну людину, яка б органічно, всією своєю сутністю, а не за покликом проводирів, прагнула демократичного суспільства і була нездатною жити в умовах авторитарних суспільних відносин. Не змінивши відносини в школі на толерантні, ми ніколи не змінимо українського суспільства, не будемо мати сталої й ефективної демократичної системи. Не будемо мати ефективної економіки, оскільки сучасні науково-інформаційні технології є дієвими лише в демократичному суспільному просторі. <...>

Дитиноцентризм. У сучасних умовах все більш очевидним є те, що смислом і основним показником прогресу людства є розвиток кожної окремої людини на основі її здібностей. До того ж, це головний важіль подальшого прогресу суспільства, особливо в умовах переходу до науково-інформаційних технологій, а потім і суспільства знань, де успіх у виробництві і життєдіяльності буде залежати передусім від розвитку людини. У зв'язку з цим істотно актуалізується, не тільки з огляду на інтереси окремої людини, а й суспільства в цілому, завдання – якомога ближче наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, здібностей і особливостей. На наш погляд, цей принцип має стати визначальним у проведенні будь-яких змін в освіті, бо саме він дозволить досягти найвищої якості освіти і, що надзвичайно важливо, не всупереч природі кожної дитини, а завдяки її пізнанню і розвитку.

І тут на перший план у сучасній освіті висувається принцип дитиноцентризму, але не в значенні уваги до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, а до конкретної дитини із її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності – від дошкілля, через школу, профтехзаклад і університет.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Це набагато складніше для вчителя, але це єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не кажучи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. <...>

Учитель повинен перестати бути над учнем, перестати жорстко регламентувати і однозначно визначати його розвиток і пізнання, а стати ніби поряд з ним, допомагаючи кожній дитині сконструювати і реалізувати оптимальний шлях пізнання і розвитку на основі індивідуальної сутності. Тим більше, що час об'єктивно вимагає зміни ролі і місця вчителя в навчальному процесі. В силу ряду причин, і передусім нових інформаційних технологій, учитель все більше перестає бути єдиним чи головним джерелом знань для учня. <...>

Цінності. Корективи слід внести і в таку важливу сферу, як формування системи цінностей особистості. Слід всім зрозуміти, що утвердження цінностей, які вже віджили свій вік або завершують його, дуже негативно впливає не тільки на сутність особистості, адекватність її історичному часу, а й, безумовно, на життєвий шлях людини і характер суспільства в цілому. *Формування неадекватних часові цінностей стриножує людину, викривляє її життєвий шлях і суттєво знижує, а то й взагалі перекреслює самореалізацію.* Особлива актуальність цієї проблеми для нашої країни полягає в тому, що, окрім причин загальноцивілізаційного характеру, які вимагають змін, їх обумовлюють також українські трансформації як уже здійснені, так і ті, що будуть реалізовані в майбутньому. Йдеться, передусім, про створення незалежної держави, перехід до демократії, формування ринкової економіки, утвердження багатоманітного духовного світу і т. ін. <...>

Слід істотно поглибити і модернізувати економічне мислення в суспільстві, надати можливість молодим людям усвідомити реалії цивілізованих економічних відносин XXI століття. <...>

Різноманітні зміни, що вимагають ціннісних корекцій в освітньо-виховному процесі, відбуваються у взаємовідносинах людини і держави, людини і світу, держави і світу. Обумовлені вони, передусім, глобалізацією, хоча нею далеко не вичерпуються. Освіта повинна готувати глобалістичну людину, тобто здатну ефективно жити і діяти в глобальному середовищі. Тут надзвичайно широкий спектр завдань - від формування відповідних світоглядних позицій до уміння спілкуватись зі

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

світом, людьми з інших країн, переймати їхні досягнення. Тим більше, що нині прогрес кожної держави залежить не тільки від власних зусиль громадян, а й від того, наскільки вони здатні залучати все краще, що є в інших країнах. <...>

Важливо адекватно трактувати сутність самої глобалізації. Часто її зводять лише до зближення народів, створення все більш єдиного економічного простору, спільного неба, інформаційного середовища і т. ін. Це, безумовно, відбувається. Але поряд із цим глобалізація означає загострення конкуренції між державами-націями, набуття нею глобальних масштабів, поширення не тільки на економіку, а й інші сфери життєдіяльності країн. Тому для кожної країни важливим є згуртування громадян, найбільш повне усвідомлення істинних національних інтересів у кожній сфері життєдіяльності і їх послідовне відстоювання у конкурентних взаємовідносинах із іншими державами. Це особливо важливо для України як держави, що стала самостійним суб'єктом геополітики нещодавно, коли світ був уже поділений на зони впливів традиційними геополітичними гравцями-країнами.

Тому в умовах глобалізації громадянська єдність, національне згуртування, а отже, патріотичне виховання молоді не тільки не втрачає актуальність, а, навпаки, є справді стратегічним за своїм значенням завданням. Патріотичне виховання важливе не тільки з огляду на формування почуттів приналежності до нації, держави, а й має суто прикладний характер, бо веде до національного згуртування, а отже до більш ефективного відстоювання національних інтересів у взаємовідносинах із іншими державами, що є надзвичайно актуальним і, врешті-решт, до більш заможного життя громадян. <...>

Отже, аби підготувати людину до життя в нинішньому столітті, слід сповна усвідомити сутність змін, що привносить новий час, зорієнтувати суспільство і державу на свідоме, послідовне і динамічне їх сприйняття. І, безумовно, готувати людину до життя і діяльності в нових умовах. Це завдання всього суспільства, а особливо освіти.

Кремень В.Г.

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЕКТИ

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ¹⁸

<...> Освіта може трактуватись і як специфічний вид пристосування до сучасності, і як визначена їй опозиція, що блокує її негативні наслідки і тенденції.

Важливо розмежувати два плани освіти – соціокультурний і педагогічний. Освіта як соціальний інститут і як педагогічна система, що охоплює собою технологію освітньої діяльності (методи викладання, зміст, форми й способи організації навчального процесу), – різні поняття. Не викликає сумніву, що педагогіка, як будь-яка технологія, має потребу в постійному вдосконаленні. Головне слово належить тут педагогам-новаторам, теоретикам і практикам педагогічної науки. Проте освітня реформа аж ніяк не вичерпується педагогічними новаціями, природними за будь-яких обставин. Свою головну мету вона бачить у докорінному перетворенні освітньої системи саме як соціального інституту. Зважаючи на все це, освітня реформа не тільки педагогічна, але й соціальна. <...>

Освіта – механізм не просто трансляції знань, а й включення людини в певну культурну (як правило, письмову) традицію, що дає початок будь-якій національній культурі. <...>

Традиційна сім'я, що транслює зразки народної культури, не може бути основою сучасного суспільства, вона повинна доповнюватися освітою – шкільною і вищою, що дозволяє людині включатися в соціальне життя вже не тільки на сімейному, а й на загальнонаціональному рівні. Коли розрив між традиційно-сімейним укладом життя і життям у сучасному суспільстві (загальнонаціональним життям) буде подолано – знову ж таки за допомогою освіти – виникне сучасна форма сім'ї.

Наша ж школа з її схильністю до світоглядних і гуманітарних аспектів освіти – насамперед, інститут культури, що вирішує завдання підготовки людини не тільки до професійного, а й до соціального життя, дає їй навички та знання такого життя, а це дозволяє їй бути не тільки фахівцем, а й громадянином. Україні, яка не пройшла до кінця

¹⁸ Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 515 – 516.

процесу модернізації, навчитися цьому всьому можна здобуваючи освіту.

Альтбах Ф. Дж.

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ВИЩУ ОСВІТУ¹⁹

Директор Центру вивчення проблем міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу (США) (Center for International Higher Education at Boston College) вважає, що глобалізація здійснила такий сильний вплив на соціальний, економічний і технічний розвиток у світі, що це не могло не відобразитися на функціонуванні системи вищої освіти і перспективах її розвитку у XXI столітті. До основних факторів, що зумовлюють трансформацію вищої школи, автор відносить розвиток і активне впровадження у всіх сферах людського життя інформаційних технологій, поширення нових підходів до фінансування вищої освіти, комерціалізацію освіти і використання ринкових механізмів в освітній сфері, безпрецедентне зростання мобільності студентів та викладачів, поширення загальних поглядів на розвиток науки і наукового суспільства у глобальному масштабі, посилення ролі англійської мови як основної мови міжнародного наукового спілкування.

Глобалізація не тільки посилила нерівність у сфері вищої освіти, але і породила нові її форми. Національні вузи сьогодні змушені конкурувати не тільки між собою, але також із зарубіжними навчальними закладами. Національні академічні журнали змагаються за публікації із зарубіжними журналами, оскільки міжнародні рейтинги стимулюють дослідників публікуватися за кордоном. Англійська мова починає конкурувати із національними мовами навіть у національних вузах. Від цих нових явищ страждають, перш за все, освітні та наукові системи країн, що розвиваються. Але і в розвинених країнах невеликі вузи стають жертвами конкурентної боротьби, оскільки у світі, де рейтинги слугують мірилом успішності, зокрема окремих вузів, тон задають переважно провідні університети США та Великобританії.

¹⁹ Альтбах Ф. Дж. Влияние глобализации на высшее образование / Ф. Дж. Альтбах // Экономика образования. – 2009. – № 2. – С. 83 – 86.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Важливим фактором, який трансформує систему вищої освіти більшості країн світу у ХХ столітті, стала ідея розвитку масової вищої освіти, що отримала повсюдне поширення. Першими до системи масової вищої освіти перейшли США наприкінці 1920-х років, за ними пішли європейські країни у 1960-х роках, а в 1970 – 1980-ті роки масову вищу освіту взяли на озброєння країни Азії. У ХХІ столітті очікується, що цей процес охопить вищу освіту в усіх країнах, що розвиваються. Сьогодні у всьому світі у вищих навчальних закладах навчається 140 млн. людей; у вузи вступає до 60% молоді студентського віку.

Масовий попит на вищу освіту породив суттєві фінансові проблеми для держави, що сприяло поширенню неоліберальних ідей відносно ролі і місця освіти в суспільстві. Погляди на вищу освіту як суспільне благо стали витіснятися уявленнями про вищу освіту як особисте благо, яке повинен оплачувати кожний індивід, що здобуває освіту. На практиці це призвело до трансформації економічної політики у сфері вищої освіти і збільшення безпосередньої участі громадян у фінансуванні власної освіти.

Перехід до системи масової вищої освіти супроводжувався збільшенням доступності вищої освіти для груп населення, що раніше не мали можливості навчатися у вузах (жінки, малозабезпечені громадяни, вихідці із етнічних, расових та релігійних груп). Розширення доступу до освіти і її масовість стимулювали диференціацію освітніх закладів як з огляду характеру освіти (академічна, професійна), так і джерел фінансування, системи організації вузів, якості вищої освіти. Як підкреслює автор, для успіху будь-якого освітнього закладу, чи то дослідницького університету, чи масового загальнодоступного вузу, необхідні зовнішня допомога і підтримка.

В останні роки у більшості країн світу встановлено, що держава не здатна самостійно забезпечити витрати на розвиток масової вищої освіти. У зв'язку з цим іде активний пошук альтернативних джерел фінансування вищої школи. Найчастіше йдеться про встановлення плати за навчання і про збільшення розмірів вступних та інших внесків. Додатковими джерелами, що дозволяють громадянам оплачувати навчання у вузах, стають різні державні та приватні програми студентських позик. Також держава стимулює вузи залучати

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

засоби приватного сектора, зокрема шляхом співробітництва з промисловими компаніями, надання комерційних послуг бізнес-структурам тощо, а також завдяки засобам меценатів та благодійників.

Одним із наслідків масовості вищої освіти, зауважує автор, стало зниження рівня підготовки кадрів у системі вищої освіти. І якщо провідні вузи у диверсифікованій системі ще можуть підтримувати якість, традиційно властиву елітним вузам, то система вищої освіти в цілому цього зробити не може через різницю рівнів підготовки та «культурний капітал» різних прошарків населення, а також через здібності окремих індивідів.

Глобалізація здійснює неоднозначний вплив на національні системи наукових досліджень. З одного боку, розвиток інформаційних технологій і поява глобальних провайдерів наукової продукції створюють необмежений і повсякчасний доступ до наукових знань. Домінування англійської мови, як мови міжнародного наукового спілкування, у поєднанні з новими комунікаційними технологіями урівнюють можливості участі у проведенні наукових досліджень учених із різних країн. Проте у вигравші опинилися переважно найбагатші університети, що добре технічно оснащені і такі, що мають висококваліфіковані кадри, у той час як університети країн, що розвиваються, як і більш дрібні університети всього світу, опинилися осторонь від загального процесу інтернаціоналізації наукової діяльності. В останні роки роль і місце наукових співтовариств у світовій науці починає визначатися таким фактором, як кількість публікацій англійською мовою у загальноновизнаних журналах. У результаті багато національних і навіть регіональних наукових співтовариств опинилися в тіні глобальних академічних систем, що домінують у нових наукових інформаційних мережах.

Глобалізація призвела до формування світового ринку освіти. Сьогодні більше 2 млн. людей навчаються у вишах за кордоном, а за прогнозами до 2025 р. цей показник досягне 8 млн. людей. Окрім того, в останні роки багато університетів створюють свої філіали за кордоном і впроваджують системи підготовки кадрів за своїми навчальними програмами. За сприянням інформаційних технологій, поширення англійської мови, зростання мобільності не тільки студентів, а й професорсько-викладацьких кадрів, активно триває процес глобалізації навчальних програм. Сьогодні можна говорити не

стільки про «відтік мізків», скільки про «обмін мізками». Проте і в цій сфері перевагу мають традиційні академічні центри, у той час як навіть великі країни, що розвиваються, зокрема Китай та Індія, поки перебувають на периферії світового ринку освіти та наукових кадрів.

У цілому, вказує автор, глобалізація стала реальністю лише для провідних університетів найбільш багатих країн світу, у той час як інше академічне співтовариство як і раніше існує у світі, що розділений на центр та периферію. Більше того, реальна глобалізація не виправдала надій дослідників та викладачів на вироблення загальних уявлень про шляхи розвитку наукового та освітніх співтовариств і на розвиток у глобальних масштабах співробітництва у сфері наукових досліджень та освіти. Глобалізація науки та наукових стипендій, що полегшує співробітництво і стимулює мобільність найбільш талановитих студентів, викладачів та дослідників, на практиці призводить до посилення нерівності у сфері вищої освіти та науки як в межах національних систем, так і на глобальному рівні.

Степко М. Ф.

ВІДПОВІДНІСТЬ СТАНУ СУЧАСНОГО ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СУСПІЛЬСТВА – ГОЛОВНЕ СТРАТЕГІЧНЕ ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ²⁰

<...> Проблема відповідності можливостей вищої освіти тенденціям, що притаманні нинішнім соціально-економічним процесам, з одного боку, та міра відповідальності за те, що відбувається, так чи інакше ставилась на всіх етапах трансформації освітніх систем у більшості країн світу. Зрозуміло і те, що знайти ефективні шляхи вирішення проблеми можливо лише за умови чіткого визначення факторів, через які взаємно пов'язуються система освіти із суб'єктами та чинниками, які характеризують потреби і вимоги суспільства з одного боку, і впливають на її розвиток – з іншого.

²⁰ Степко М. Ф. Відповідність стану сучасного глобалізованого суспільства – головне стратегічне завдання розвитку системи вищої освіти / М. Ф. Степко // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 28 – 36.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Що можна сьогодні взяти за основні показники, через які ці дві підсистеми взаємодіють?

По-перше, – якість освіти, яку можна розглядати як гарантію конкурентоспроможності, або навіть виживання, на сучасному ринку освітніх послуг кожного вищого начального закладу, а його випускника – на ринку праці.

По-друге. Економічна ефективність: для держави, для фізичної особи, що здобуває освіту, для ринку праці та окремих роботодавців, серед яких є, власне, і держава, що виконує одночасно як роль безпосереднього замовника, так і координує і контролює суспільно значущі процеси на ринку праці та для роботодавців.

Слід відзначити, що поняття економічна ефективність у цьому випадку має досить різне наповнення для кожного із зазначених учасників процесу підготовки і використання висококваліфікованих кадрів. Зокрема, нерідко держава, визначаючи обсяги фінансування освіти, змушена розраховувати на більш далекі перспективи щодо економічного ефекту, в той час як для випускника і роботодавця потрібно отримати ефект у значно коротший термін. Останнє, в свою чергу, породжує проблему працевлаштування випускників без досвіду практичної роботи і небажання роботодавців інвестувати підготовку кадрів на замовлення. За таких умов їм вигідніше підбирати кадри на вторинному ринку праці.

По-третє. Освіта завжди розглядалася як продуктивний фактор розвитку суспільства. Проте відсутність ефективного менеджменту і законодавства в сфері взаємовідносин вищої школи та економіко-господарського комплексу, чітких критеріїв і вимог до кінцевих результатів діяльності освітніх і наукових установ, наукових і науково-педагогічних працівників, а також надзвичайно повільний розвиток власного високотехнологічного виробництва, несформованість ринку праці знецінюють ці можливості освіти і науки.

По-четверте, роль освіти як фактора соціальної стабільності, одного з визначальних чинників становлення і виховання молодого покоління, якому жити і творити в суспільстві знань, що динамічно розвивається, поєднуючи національні культурно-освітні традиції та сучасні досягнення світового співтовариства.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Завершуючи цей, можливо, неповний, перелік доцільно, на мою думку, підкреслити, що рівень освіти є визнаним у всьому світі показником цивілізованості держави та її міжнародного визнання. <...>

Наступним важливим моментом для системного аналізу стану і чинників взаємозалежності системи вищої освіти з іншими учасниками процесу є виокремлення факторів, які об'єктивно впливають на вищу освіту в сучасному світі. Це дозволить більш об'єктивно оцінювати міру необхідних змін і певним чином окреслити базу порозуміння прихильників і противників змін в освіті, шануючи і погляди як консерваторів, так і тих, хто підтримує продумані трансформації в освіті.

1. Незаперечним фактором впливу на освіту є процес глобалізації світу, що охоплює всі аспекти життєдіяльності людства і для освіти створює нове освітянське середовище, що ґрунтується на жорсткій конкуренції. Фактично, освіта втрачає кордони держави, зростає кількість провайдерів, розширюються спектри пропозицій щодо освітніх послуг та попиту. І те, й інше з наростаючими темпами диверсифікується за змістом, тривалістю та методикою навчання, за віковими групами тих, хто бажає навчатися, за кінцевою метою і вартістю освітніх послуг.

2. Інформаційне суспільство не матиме перспектив розвитку без професійно підготовлених кадрів, які здатні генерувати ідеї нових проривних технологій і реалізувати їх практично. Тільки так можна буде здобути нові фундаментальні знання і досягти бажаних темпів складової економічного зростання, що забезпечуються за рахунок наукового потенціалу держави. Небезпідставно вважається, що для цього потрібен новий рівень високих технологій, які від окремих авторів отримали назву лідируючих (leading tech). <...>

3. Фактом є і те, що в усіх країнах вища освіта стала масовою, і це надзвичайно позитивний процес у реалізації завдання поширення доступу до вищої освіти. За часи незалежності України створено систему вищих навчальних закладів, що на сьогодні може забезпечити навчання для всіх випускників середньої загальноосвітньої школи. Тільки до вищих навчальних закладів III-IV рівня щорічно вступає до

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

64% випускників шкіл, у той час як до 1990 року цей показник для України сягав лише близько 20-22%.

Проте за таких умов, коли навіть провідні університети захопилися збільшенням обсягів прийомів, масовий характер освіти практично виключає можливість підготовки елітних кадрів у межах єдиних стандартів, навчальних програм і умов навчання. Звідси зрозумілою стає необхідність диверсифікації програм, диференціації навчальних закладів за їх можливостями якісно виконувати ті чи інші конкретні функції, врешті-решт – за обсягами фінансування їх діяльності на підставі прозорої конкурсної процедури. <...>

4. Навряд чи знайдеться людина, яка буде заперечувати необхідність створення підсистеми елітної вищої освіти як невід'ємного атрибуту високорозвиненої держави, що має перспективи бути або стати такою. Зрозуміло і те, що така освіта не може бути дешевою. Але все це жодним чином не означає, що потрібне штучне згортання масової вищої освіти, бо саме вона найбільше відповідає можливостям нинішнього пересічного випускника середньої загальноосвітньої школи, саме її найбільш просто зорієнтувати на задоволення потреб ринку праці в його сучасному стані та в, можливо, короткі терміни, дати молоді стартові професійні знання і вміння.

Думаю, що в Україні на цьому етапі слід реалізувати програму розвитку окремої підсистеми так званої професійної вищої освіти, яка зорієнтована на сьогоденні потреби промисловості, економіки, сфери обслуговування. Підґрунтя для такої підсистеми ми вже маємо – це коледжі і технікуми з їх програмами підготовки молодшого спеціаліста. Найважливішою перевагою цих навчальних закладів є невисока вартість освіти та їх наближеність до місця проживання студента. <...>

5. Частина країн Європи обрала схеми з поділом програм навчання на професійні й академічні. Академічні програми без додаткових перехідних дають можливість навчатися за програмами підготовки магістра. <...>

6. Вища школа України не може не відчувати і повинна постійно адаптуватися ще до одного впливового фактора – колосального розшарування суспільства за ознаками фінансового стану сім'ї, уподобань та кінцевої мети отримання освіти людьми, які

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

представляють різні професіональні, майнові, вікові прошарки та як, уже було сказано, різний рівень готовності до навчання у вищій школі. Сказане стає ще більш складним для врахування в умовах катастрофічної демографічної ситуації в державі. <...>

7. Одним із Болонських положень є наукова основа освітнього процесу. Власне, нічого нового для нас ця вимога начебто не несе, ми завжди дотримувалися такої парадигми. Вона також повністю відповідає рекомендаціям Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти, що відбулася в 1999 році у Франції щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти. Але в Україні все ж бракує досвіду в організації підготовки магістрів, а ще більш проблематичним є на сьогодні організація підготовки фахівців на III-му циклі Болонського процесу, тобто підготовка кандидатів наук як певного аналогу зарубіжного ступеня «Доктор філософії». Наявність двох гілок науки - академічної та університетської, також накладає свою специфіку на шляхи вирішення проблем удосконалення програм підготовки кадрів на 2-му та 3-му циклах Болонського процесу, ускладнює створення так званих дослідницьких університетів, що розглядається окремими експертами як оптимальний варіант.

Кожна з названих позицій 1-7 має неоднозначні шляхи вирішення, аналіз кожної з них заслуговує на окрему публікацію. Але здійснюючи пошук ефективних рішень, ми маємо виходити з певних базових принципів:

1. Світ стає драматично більше взаємопов'язаним та таким, що постійно змінюється.

2. Інновації з'являються і їх креативні цінності полягають у змінах. Тому не можна погодитися з позицією окремих освітян, що нічого не потрібно змінювати. Не слід боятися навіть революційних змін у науці та освіті, оскільки, за словами відомого авторитетного українського філософа, академіка НАН України М. Поповича, на відміну від соціальних революцій, революції в науці не руйнують нічого корисного з того, що напрацьовано попередніми поколіннями. Тобто, наша перспектива у пошуку еволюційних шляхів змін з використанням власного і світового досвіду та його критичної оцінки з прагматичного погляду на користь розвитку освіти і науки в Україні.

Луговий В.І.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ²¹

Україна приєдналася до Болонського процесу і тому має зобов'язання найближчими роками серйозно модернізувати вищу освіту, що потребує відповідного наукового обґрунтування. <...>

Які сьогодні можна було б виділити ключові проблеми, що актуалізовані та підлягають невідкладному розв'язанню?

Насамперед, це проблема ставлення до Болонського процесу. Адже ще й досі є спроби піддавати сумніву правильність обраної стратегії участі в ньому або недооцінювати його значущість. Проте великий ступінь одностайності європейських країн (45 із 48, крім, Білорусі, Монако і Сан-Марино) щодо утворення єдиної єврозони вищої освіти переконує, що серйозної альтернативи «болонізації» немає. Не може бути підставою для скептицизму щодо цього процесу і участь України в інших євроінтеграційних освітніх програмах та заходах (скажімо, згідно з Лісабонськими домовленостями тощо).

Критичним гальмівним чинником у просуванні України в напрямі «болонізації» слід визнати слабкість національної інституційної бази входження в європростір вищої освіти. <...> Недостатньо системно вивчаються і роз'яснюються положення Болонського процесу серед основних його учасників: студентів, викладачів, керівників навчальних закладів, про що переконливо свідчать соціологічні обстеження.

Також не досягнуто вітчизняної фахової солідарності в підготовці, прийнятті та впровадженні рішень, загальнонаціональної системної координації роботи з реалізації Болонського процесу. На фоні численних заходів обмаль серйозних рекомендацій та рішень принципового характеру. <...>

В Україні поки що навіть на концептуальному рівні не визначено, якою ж бути національній системі ступенів і кваліфікацій. У розв'язанні цієї проблеми вбачається кілька аспектів.

²¹ Луговий В. І. Модернізація вищої освіти в контексті Болонського процесу: проблеми сьогодення / В. І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 18 – 28.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Перший полягає в тому, що в Україні замість єдиної цілісно-наскрізної системи освітніх рівнів маємо розмежовані освітньо-кваліфікаційні рівні (молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра) та наукові ступені (кандидата і доктора наук), які розведені по окремих сферах освіти і науки. Ця вітчизняна невідповідність міжнародній стандартизованій практиці рівневої організації вищої освіти зумовлює інший парадокс, коли абсолютна більшість випускників аспірантури (82%) і докторантури (86%) в Україні завершують досить тривале 3(4)-річне навчання без будь-яких кваліфікаційних ознак. До цього слід додати, що переважну більшість аспірантів (83%) і докторантів (82%) готують (причому помітно результативніше) саме у вищих навчальних закладах, тобто в освітній системі. Звідси логічно випливає вимога об'єднання в одну освітню систему підготовки і бакалаврів, і магістрів, і докторів, як це, за великим рахунком, передбачається Болонським процесом у межах європростору вищої освіти. <...>

Інший аспект проблеми полягає в необхідності перегляду класифікації вищих навчальних закладів України всіх (I – IV) рівнів акредитації і чіткому їх віднесенні до рівнів (5-го і 6-го) вищої освіти та 4-го рівня «післясередньої не вищої освіти» (аналог нашої професійно-технічної освіти) для частини закладів I – II рівнів акредитації згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО), яка прийнята ЮНЕСКО, 30 розвиненими країнами Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), країнами Європейського Союзу. Слід визначитися з тим, чи вважати технікуми, училища, окремі коледжі взагалі вищими навчальними закладами, чи віднести їх до професійно-технічної освіти. Також актуальною є профільна класифікація вищих навчальних закладів за типами: А – дослідницьким (теоретично базованим) і В – прикладним (практично орієнтованим). Після цього доцільно практично забезпечити оптимальне кількісне співвідношення закладів двох типів, враховуючи діючі тут світові тенденції. <...>

Загалом, окрім рівневої організації вищої освіти, не менш важливою є її галузева структуризація. Тут вбачається плідним підхід, який замість традиційно-емпіричної фіксації галузей вищої освіти передбачає логічно-наукову побудову їх системи на основі

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

використання класифікації видів людської діяльності за визначенням ООН, ЄС.

Друга комплексна проблема – якість вищої освіти. З одного боку, неконтрольоване відкриття вищих навчальних закладів призвело до масових проявів лише видимості справжньої вищої освіти. <...>

Принципи і вимоги Болонського процесу щодо демократизації, автономізації, участі усіх зацікавлених сторін у діяльності вищих навчальних закладів, що є необхідними для розвитку вищої школи, водночас можуть бути повною мірою реалізовані за умови фахового розроблення, впровадження і неперервного оновлення стандартів вищої освіти як основи її якості, моніторингу, контролю, поліпшення.

З другого боку, вищій школі України не вистачає необхідного наукового ресурсу для забезпечення якості вищої освіти на рівні вимог Болонського процесу. <...>

Особливої уваги потребує забезпечення інноваційного характеру вищої школи, що, за великим рахунком, означає її інформаційну насиченість, здатність до продукування, опрацювання, передавання інформації. Адже інформація в одному ряді з такими фундаментальними науково-філософськими категоріями, як матерія та енергія, слугує мірою (і за певних умов чинником) упорядкування матеріального світу. Інакше, кожен акт упорядкування, тобто по суті інновації, у первозданній природі чи штучній, другій природі (культурі) супроводжується породженням інформації, яка, у свою чергу, визначає, детермінує, програмує людську діяльність, забезпечує подальший розвиток і окремої людини, і людського соціуму в цілому. У переході людства до стадії інформаційного суспільства вища школа має відігравати провідну роль.

Третя непроста проблема – кумулятивна тривалість навчання. <...> В Україні тільки в 2013 р. отримаємо перших вступників до вищої школи, які матимуть 12-річну середню освіту. Уже зараз оновлення змісту вищої освіти необхідно синхронізувати з реформою середньої освіти. А на період до 2013 р. слід запровадити перехідні за термінами навчання програми підготовки бакалаврів і магістрів, які б певною мірою компенсували брак навчання в середній школі. <...>

Таким чином, сьогодні перед українською вищою школою постали складні проблеми її модернізації відповідно до вимог Болонського процесу, що для свого розв'язання потребують науково обґрунтованих

практичних рекомендацій і прийняття на основі загальнонаціонального консенсусу конкретних рішень з метою реалізації пріоритетів створення єдиного європейського простору вищої освіти.

Євтух М.Б.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ²²

На рубежі ХХ і ХХІ століть людство зіткнулося з глобалізаційними процесами в економічній, соціальній та культурно-освітній сфері. З одного боку, ми є свідками руху до створення спільного економічного поля та відкритого інформаційного простору. З іншого, – спостерігається небувале загострення конкуренції між державами. Знаменним є також той факт, що осередям конкуренції стають сфера науки, освіти та інновацій. І це не дивно, оскільки понад 70% приросту валового національного продукту постіндустріальних країн обумовлюються нині підвищенням освітнього рівня працівників, запровадженням інформаційних і наукомістких високих технологій. <...>

Зазначене вище розкриває об'єктивні фактори, що спричинили інтеграційні освітні процеси у Європі, необхідність трансформації системи вищої освіти України та її адаптації до загальноєвропейських стандартів.

Створення європейського освітнього простору синонімічно називають Болонським процесом. Насамперед тому, що саме в м. Болоньї 19 червня 1999 р. міністри 29 європейських країн, які відповідають за вищу освіту, підписали спільну заяву: *Зона європейської вищої освіти*. <...>

Створення Зони європейської вищої освіти – це тривалий процес. <...>

У травні 2005 року Україна взяла на себе зобов'язання адаптувати систему вищої освіти до загальноєвропейських стандартів, тим самим

²² Євтух М. Б. *Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті болонського процесу* / М. Б. Євтух // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І.Д., Луговий В. І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 7 – 18.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

визнавши такі стратегічні орієнтири трансформації системи вищої освіти:

- На думку експертів, домогтися істотного покращення якості вищої освіти можна шляхом залучення ВНЗ до конкурентної боротьби (забезпеченої законодавчо-нормативною базою демократичного управління ними) за талановитого викладача і обдарованого абітурієнта.

- Ідеологи реформування вищої освіти переконані у тому, що тільки за умови неперервності системи вищої освіти, що реалізується забезпеченням наступності між бакалаврськими, магістерськими, докторськими та програмами післядипломної освіти, шляхом конструювання інтегрованих освітніх програм можна створити об'єктивні умови для ефективного навчання фахівців протягом життя. З іншого боку, в системі вищої освіти мають бути закладені можливості для накопичення індивідом академічних результатів протягом життя, що дозволить на певному етапі формально перетворити їх у нову якість (підвищення рівня кваліфікації чи здобуття додаткової спеціальності).

- Розробники стратегічних ідей реформування вищої освіти вважають, що для того, аби студент міг увійти, у будь-який час вийти і повернутися у систему вищої освіти, вільно рухатися у її межах, освітні програми мають бути узгодженими і представленими мінімальними змістовими одиницями (модулями). Ясна річ, що чим ширшою за обсягом є система із зазначеними вище ознаками, тим більшою буде мобільність студентів, що перебувають у її межах. На цій основі архітектори єдиного європейського освітнього простору ставлять за мету домогтися порівнюваності кваліфікацій бакалаврського, магістерського та докторського рівнів, у зв'язку з чим висувається завдання щодо розробки єдиних критеріїв, які слугували б базою для створення сумісних та легко порівнюваних кваліфікаційних вимог національних систем вищої освіти й уніфікації освітніх програм. При цьому для фіксування навчальної траєкторії студентів пропонують користуватися європейською кредитною трансферною системою (ECTS), а також додатком до диплома єдиного зразка. З метою створення умов для мобільності студентів висувається завдання запровадження програм з викладанням найпоширенішими мовами світу.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

- Важливою підвалиною модернізації європейського освітнього простору, підвищення ефективності функціонування системи вищої освіти розглядаються стандарти оцінки якості підготовки спеціалістів із вищою освітою та діяльності ВНЗ. Очікується, що національні органи управління вищою освітою у розробці стандартів якості діяльності ВНЗ тісно співпрацюватимуть із Європейською мережею забезпечення якості у вищій освіті (ENQA). Водночас довіра з боку урядів європейських країн до іноземних фахівців не може базуватися виключно на зовнішніх показниках рівня їхньої підготовки. Як наслідок, ставиться завдання привести у відповідність результати оцінювання навчальних досягнень студентів шляхом застосування системи відносних оцінок.

Зазначеним орієнтирам модернізації національних систем вищої освіти з метою створення європейського освітнього простору, попри позитивні очікувані результати притаманні певні суперечності, на подолання яких мають спрямовуватися зусилля Академії педагогічних наук України, Міністерства освіти і науки України, вищих навчальних закладів.

- Конкуренція між ВНЗ неминує призведе до їх поділу на елітарні і неперестигні, що суперечить принципу рівного доступу до якісної освіти (за умови, що гідних навчатися у закладах першого типу виявиться більше від кількості студентських місць у них, а другі не припинять займатися освітньою діяльністю).

Запровадження системи накопичення академічних кредитів з трансформацією кількісних змін у нову якість суперечить вимозі відповідності освітніх і навчальних програм потребам ринку праці на момент присвоєння кваліфікації, оскільки знання й уміння, здобуті індивідом десятком років тому з тієї чи іншої навчальної дисципліни (модуля) і закредитовані у той час, як правило, не відповідатимуть вимогам, які висуватимуться до навчальних досягнень на момент здобуття кваліфікації.

- Приваблива ідея створення умов для мобільності студентів, попри зазначені вище позитивні результати у континентальному вимірі суперечить виконанню вищими навчальними закладами національних культуро-творчих функцій, оскільки веде до асиміляції студентської

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

молоді, культурних традицій у межах навчального закладу та держави в цілому.

- Створення Єдиного переліку галузей освіти, напрямів підготовки та спеціальностей через відмінності у національних класифікаторах професій, особливості матеріального і духовного виробництва суперечить вимозі пристосування вищої освіти до потреб передусім національного ринку праці.

- Рекомендована рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів, зменшуючи частку суб'єктивізму з боку викладачів, дозволяючи порівняти різних студентів на основі відносних групових показників академічних досягнень, не містить можливостей для об'єктивного ранжування студентів різних груп та ВНЗ. Якщо оцінку «відмінно» отримують, скажімо, студенти, що потрапляють за рейтингом у верхній десятивідсотковий інтервал, то чи буде рівень їхніх знань таким самим, як і в тих студентів, у яких загалом рівень знань вищий? І, що найголовніше, не базується на суспільних вимогах до академічних результатів випускників (в інтервал з оцінкою «задовільно» мали б попадати ті студенти, чії знання виявляться достатніми для задовільного виконання ними виробничих функцій; водночас різний рівень економічного розвитку європейських країн унеможлиблює стандартизацію таких критеріїв). <...>

Сектор вищої освіти в Україні, на відміну від європейських країн, не виконує роль лідера у проведенні наукових досліджень, які є основою університетської підготовки, що призвело до другорядності університетської науки як у системі державних пріоритетів (витрати з державного бюджету на одного науковця системи вищої освіти майже утричі менші, ніж у системі академічної науки), так і в принципах її фінансування.

- Система наукових ступенів і перелік наукових спеціальностей утруднює розпізнання та знижує мобільність вітчизняних викладачів і науковців у Європі.

- Неадекватно до європейської практики діють коледжі, технікуми та училища, які штучно було віднесено до системи вищої освіти.

- Наявна законодавча і нормативна база (що є матеріалізацією

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

кредиту довіри з боку держави і суспільства до розпорядників коштів державного бюджету) забезпечує значно нижчий від середньоєвропейського рівень автономії вищих навчальних закладів у питаннях фінансової самостійності, структури і обсягів підготовки фахівців із вищою освітою.

- Вітчизняні часові терміни навчання (сумарного академічного навантаження) породжують проблему із визнанням документів про загальну середню і вищу освіту європейськими навчальними закладами. <...>

Наріжним каменем трансформаційних змін у контексті Болонського процесу є неухильне дотримання принципів збереження цілісності системи вищої освіти, поетапності запровадження освітніх інновацій та врахування особливостей, пов'язаних з її національною самобутністю. Обираючи загальноєвропейські освітні цінності у визначенні стратегічних орієнтирів модернізації системи вищої освіти, Україна тим самим визнає право кожного індивіда на здобуття істинних, що відповідають суспільним та індивідуальним запитам, знань, здобуття освітнього рівня, адекватного його інтелектуально-творчому потенціалу. <...>

Із зазначеного вище випливає, що нам конче потрібно модернізувати систему вищої освіти, трансформувати її в контексті вироблених європейських орієнтирів. При цьому, наскільки це можливо, зберегти її національну самобутність. Загалом, у документах, що регламентують модернізаційні зміни у вищій школі та створення Зони європейської вищої освіти, наголошується, що для того, аби будувати свою діяльність на спільних ознаках і розглядати розмаїття як надбання, а не як мотив для невизнання, ВНЗ мають піти шляхом достатнього самообмеження для забезпечення мінімального рівня узгодженості та інтеграції, щоб їх зусилля на шляху зближення не зазнали краху через надмірну невідповідність та розбіжності. У зв'язку зі сказаним можливі два шляхи. Перший – національне ми розглядаємо як надбудову щодо загальноєвропейського базису. Другий – активно пропагуємо справжні здобутки вітчизняної системи вищої освіти, тим самим шукаємо нішу для окремих її елементів у загальноєвропейському фундаменті модернізаційних змін. Не вбачаючи потреби в доведенні перспективності другого у порівнянні з

першим, можна побажати тим, хто вже обрав, і тим, хто планує ступити на цей шлях, творчих звершень і непохитності віри.

Луговий В.І.

УНІВЕРСИТЕТОЛОГІЯ ПОКЛИКАНА ЧАСОМ²³

<...>

– *Володимире Іларіоновичу, як би ви охарактеризували формування вищої школи незалежної України?*

– Найперше варто відзначити, що воно не було безпроблемним. Серед позитиву – утвердження самодостатності та урізноманітнення вітчизняної вищої школи, створення її законодавчої основи, збільшення чисельності студентів, поява нових напрямів підготовки, підвищення уваги до вищої освіти у суспільстві в цілому. На жаль, драматичних моментів у становленні української вищої освіти виявилось значно більше, що інтегрально призвело до її низької ефективності та недостатньої конкурентоспроможності в умовах зростаючої глобалізації, сучасних викликів суспільного розвитку.

– *Але ж на ці виклики наше суспільство знаходило адекватні відповіді?*

– Безперечно. Однією з яких стало створення в 1999 році Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Символічно, що інститут є ровесником Болонського процесу, спрямованого на формування привабливого і конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти. Україна серед 47 країн бере участь у цьому процесі з 2005 року. Саме порівняльні дослідження передового університетського потенціалу у світі, Європі, інших регіонах дають змогу колективу вчених установи системно бачити провідні тенденції розвитку вищої школи, ідентифікувати хибні лінії трансформації та надавати аргументовані пропозиції з модернізації вітчизняної вищої освіти. <...>

²³ **Луговий В. І. Університетологія покликана часом** / Володимир Луговий / [розмова з директором Інституту вищої освіти Володимиром Луговим / розмову вів Юрій Коноваленко] // Освіта: всеукр. громад.-політич. тижневик. Київ : Нац.акад.пед.наук України; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, 2012, – 21~28 берез. (№ 14/15.) – С.6 – 7.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

– *Тож який діагноз ставлять ваші фахівці сучасному стану нашої національної вищої школи?*

– Це відставання. Воно багатоаспектне і нерідко вимірюється не разами, а десятками та сотнями разів, що становить безпосередню загрозу національній безпеці, піддає сумніву виконання завдання глави держави щодо входження України в двадцятку перших країн. Адже головним чинником прогресу є людський потенціал, у даному разі кваліфікаційна конкурентоздатність українських громадян, висока продуктивність їхньої праці.

– *А якщо розшифрувати, в чому полягає наше відставання?*

– Насамперед – сильне порушення кількісно-якісного балансу у вищій школі. За чисельністю студентів і кількістю вищих навчальних закладів Україна серед світових лідерів, а за якістю в ар'єргарді. Причини різні. Одна з них беззастережне створення в 1991-2010 рр. 200 нових закладів вищої освіти III і IV рівнів акредитації різного гатунку (часто-густо за відсутності потреби в них і умов) на додаток до вже існуючих 149 закладів при загальному падінні ВВП за цей період на третину. Правда, не всі з них виявилися «горе-університетами» без обнадійливих перспектив розвитку, що незважаючи на це відчайдушно борються за своє виживання.

– *В пресі про ті нові ВНЗ, що не відбулися, говорить часто. А от про позитив було б цікаво дізнатись.*

– Будь-ласка. Мені з колегами, зокрема з тими, які нині працюють в інституті, в ці непрості роки доводилося розбудовувати Національну академію державного управління при Президентіві України як принципово новий заклад. Інноваційність академії полягала в тому, що вона не дублювала підготовку фахівців інших спеціальностей, а науково обґрунтувала, експериментально перевірила та практично запровадила нові для країни галузі освіти і науки «Державне управління», у 2004 р. отримала європейську акредитацію, з Університетом Північного Лондона (сьогодні – Лондонський столичний університет) видала своїм вихованцям понад тисячу подвійних магістерських дипломів. Виникли й інші, зокрема приватні, затребувані практикою заклади, що доповнили існуючі виші актуальними напрямками і методами навчання, міжнародними зв'язками, засадами функціонування. Однак переважна більшість поспіхом народжених закладів виявилися слабкими, зорієнтованими

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

лише на експлуатацію зростаючої потреби населення у вищій освіті, що є півбідюю. Головна ж шкода в тому, що вони підкосили провідні університети через розмивання десятиріччями і сотнями років створюваного потенціалу вищої школи, підштовхнули їх на шлях освітнього заробітчанства, часто за невластивими їм профілями.

– *Володимире Іларіоновичу, а в чому проявлялась деструктивність?*

– Найперше в подрібненості та небажанні об'єднуватися, укрупнюватися за прикладом університетів передових країн – Сполученого Королівства, Фінляндії, Франції, Японії й інших. У відвертій комерціалізації вищої освіти. У зрівнялівці, безпідставному з огляду на ресурсну спроможність намаганні навчати всіх без винятку, втрачаючи необхідну селекцію вступників і викладачів, недооцінюючи якість підготовки фахівців. Кількість ліцензованих місць для прийому студентів у вищі навчальні заклади перевищує загальну чисельність молоді вступного віку. <...> Ці та інші ураження не дають можливості здійснювати родове покликання університетів – слугувати головними локомотивами суспільного прогресу.

– *І, напевно, найважливіша ланка тут – університетська наука?*

– Так. Але дослідження та розробки становлять менше 2,5 – 3% від обсягів фінансування вищих навчальних закладів (в успішних країнах удесятеро більша пропорція – 25-30%, не говорячи вже про абсолютну величину цієї частки). Примітивізує вищу освіту де-юре винесення за її межі підготовки фахівців найвищої науково-дослідної кваліфікації (що є головним у провідних країнах світу). Адже в чинному законодавстві вища освіта обмежена зверху рівнями спеціаліста та магістра, що суперечить загальноприйнятому розумінню університетської освіти. <...> У національній вищій школі укорінилася так звана вища освіта на базі основної загальноосвітньої школи (9-ти класів), доповнена різного роду спрощеними схемами скороченої підготовки, що не узгоджується з міжнародними критеріями власне вищої освіти.

Вимога повноструктурної і повнозмістовної вищої школи, включаючи найвищі її дослідницькі освітні рівні, у концепції урядового законопроекту жодним чином не спрямована проти академічного сектору науки. Адже закономірне відродження та посилення дослідницько-інноваційної складової вищої освіти не

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

передбачається за рахунок академії наук, які безумовно мають бути збережені та зміцнені як потужні наукові осередки в науково збіднілій Україні.

– *Отже, що ви пропонуєте на противагу цій ситуації?*

– Посилення концентрації самої вищої школи, позбавлення її «злоякісних» новоутворень і фальшивих нашарувань, унормування вищих рівнів підготовки фахівців згідно з кращим світовим досвідом та мобілізації додаткових суспільних видатків на наукову і науково-технічну діяльність шляхом збільшення їх частки в країні в цілому з нинішніх 0,8 до 1,7% ВВП, як того вимагає закон.

– *Володимире Іларіоновичу, а за якими критеріями визначатись пересічному споживачу освітніх послуг у спроможності (чи навпаки) сучасного вишу?*

– Неспроможні реалізувати своє головне призначення університети, академії, інститути, у яких середня вартість підготовки студента на рік менша за пересічну вартість навчання в технікумі училищі, коледжі та навіть у професійно-технічному училищі. А в порівнянні з першими за світовими рейтингами 375-річним Гарвардським університетом і 120-річним Каліфорнійським інститутом технології (який, між іншим, скромно називається інститутом) ця різниця становить майже 150 і 850 разів (!) відповідно.

– *У чому ж вихід?*

– Слід урахувати, що українське суспільство вже спрямовує на вищу освіту близько максимуму можливого – 2,6% ВВП. З-поміж провідних країн лише США витрачають дещо більше – 2,7%, а країни Організації економічного співробітництва та розвитку – в середньому 1,5%, країни Євросоюзу з цієї організації – 1,3%. Це означає, що залучити суттєві додаткові кошти (наприклад, від бізнесу) найближчим часом проблематично. Тому вихід убачається в зменшенні гіпертрофованих масштабів підготовки заради підвищення якісних показників, зосередження зменшеної кількості добірних студентів у ресурснодостатніх у кадровому, науковому, фінансовому й інших відношеннях закладах вищої освіти з наявною «критичною масою» цих ресурсів, високо конкурентоспроможною (як це було, але втрачено) заробітною платою науково-педагогічних і наукових працівників тощо.

Одне слово – важливо позбутися зрівняльного принципу щодо спрощеного доступу надто великої частки молоді в університети без

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

серйозних зобов'язань стосовно якості підготовки. Знову таки, це не означає позбавлення можливості випускників шкіл здобути фах. Усім, хто не відібраний в університети (а рівень конкурсного бар'єру слід суттєво підвищити), державою має бути гарантоване право здобувати фахову освіту у відповідним чином реформованих технікумах і професійно-технічних училищах з метою ефективного виходу на ринок праці. <...> В Україні треба вчити менше студентів. Проте краще і в значно кращих університетах: не понад два мільйони (що більше, ніж у Німеччині, Італії, Сполученому королівстві, Франції й в усіх інших країнах Європи, крім Росії), а, скажімо, один мільйон, однак на конкурентоспроможному рівні. Від цього виграють усі: і суспільство, і громадяни, і роботодавці, і ринок праці з його формальною перекваліфікацією, проте фактичною гострою недокваліфікацією. <...>

Концентрація, укрупнення та відповідна синергія дадуть змогу й українським вищим навчальним закладам посісти місце серед топ-університетів світу. <...>

– *Володимире Іларіоновичу, на Ваш погляд, що необхідно здійснити заради швидкого просування України на шляху модернізації національної вищої освіти, її інтеграції в європейські та світові простори вищої освіти?*

– Необхідно, відкинувши політичні й інші амбіції, надати всебічну підтримку профільному міністерству в його намаганні й ініціативах розв'язати проблеми якості та конкурентоздатності вищої школи. <...>

Горобець Ю.І., Порев С.М.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТА РЕФОРМУВАННЯ НАУКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ²⁴

<...> *Стан справ.* Вища освіта країни значною мірою зберегла і, навіть, примножила свій педагогічний потенціал за останні 15 років.

²⁴ Горобець Ю. І., Порев С. М. Проблема розвитку та реформування науки в університетах / Ю. І. Горобець, С. М. Порев // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 226 – 238.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Істотно зросла кількість осіб, які одержують дипломи про вищу освіту в університетах, академіях та інститутах. <...>

Позитивні чинники стабілізації суспільства впливають на відносне врівноваження зменшення наукового і зростання науково-педагогічного потенціалу університетів, що обумовлює певне підвищення екстенсивних показників результативності наукової та науково-технічної діяльності ВНЗ. Це стосується кількості наукових статей, монографій, виданих підручників і навчальних посібників. У той же час кількість статей у зарубіжних виданнях становить серед інших публікацій менше 10%. Враховуючи те, що ненульовий індекс цитування мають лише близько 1% вітчизняних наукових природничих і технічних збірників, наукова цінність більшості статей залишається, як мінімум, невизначеною.

Хоча дані останніх років свідчать про зростання кількості створених нових методик і теорій, видів техніки, технологій, матеріалів, обґрунтоване оцінювання їх інтенсивних показників та результатів маркетингу діючими нормами державної статистики фактично не забезпечується. Виходячи з інноваційних показників реального сектора економіки, значна частина науково-прикладних результатів ВНЗ і наукових установ не знаходить впровадження в країні.

Можна говорити про те, що за роки реформування економіки країни вузівська наука потрапила до негативного кола факторів, що пов'язані між собою зворотними зв'язками:

- промисловість і підприємництво країни у своїй масі обмежено сприймає науково-прикладні новації університетів;
- заклади не отримують як достатнього бюджетного фінансування, так і коштів замовників для виконання науково-технічних розробок світового рівня;
- відбувається зменшення та деградація наукового і науково-технічного потенціалу;
- знижується спроможність колективів учених і розробників створювати наукомісткі конкурентоздатні розробки і технологи, забезпечувати їх просування на ринок та впровадження. <...>

Маючи на сьогодні обмежені можливості розвитку наукової та науково-технічної діяльності лише у межах власного кадрового

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

наукового потенціалу і матеріально-технічної бази, система вищої освіти України має в особі системи академічної науки важливого партнера щодо проведення спільних наукових досліджень, наукового забезпечення навчального процесу. Слід відзначити, що кращі наукові результати та досягнення вчених ВНЗ і академічних наукових установ знаходять зацікавленість за кордоном. Про це, зокрема, свідчать як їхні публікації у найбільш престижних фахових виданнях, так і запрошення на роботу до відомих університетів і фірм. <...>

Потенціал інтеграції вищої освіти та академічної науки далеко не вичерпано і здійснення цілеспрямованого комплексу заходів у цьому напрямі може досягти суттєвих результатів у реформуванні університетів, покращенні наукового забезпечення підготовки фахівців.

Пропозиції. На підставі проведеного аналізу можна стверджувати, що в Україні розв'язання завдань розвитку наукового і науково-технічного потенціалу університетів, ефективного його використання для наукової підготовки фахівців, одержання конкурентоздатних наукових і науково-прикладних результатів потребує як здійснення низки заходів у системі вищої освіти і науки, так і вирішення низки загальнодержавних проблем:

1. Формування попиту:

- на науково-прикладні результати університетів з боку підприємств реального сектору економіки;
- на висококваліфікованих фахівців, яких здатні готувати університети для підприємств, наукових установ і власних потреб, зокрема збільшення чисельності штатних наукових і науково-технічних працівників, омолодження складу викладачів.

2. Нормативно-правове забезпечення економічної привабливості професій наукових і науково-технічних працівників в університетах.

3. Забезпечення фінансування з усіх джерел, достатнє для нарощування чисельності наукових і науково-технічних працівників в університетах, а також оснащення їх приладами та іншими технічними засобами, матеріалами, витрат на інформаційне забезпечення тощо.

На наш погляд, для радикального підвищення рівня наукової і науково-технічної діяльності в університетах відповідно до потреб

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

країни, державної наукової та освітньої політики повинно бути передбачено:

- нормативно-правове та фінансове забезпечення економічної привабливості діяльності штатних як викладачів, так і наукових та науково-технічних працівників в університетах;
- приведення у відповідність до сучасних вимог співвідношення обсягів навчальних і наукових (та / або науково-технічних) видів діяльності в основних підрозділах університетів – кафедрах, лабораторіях;
- залучення студентів (для магістрантів – стовідсоткове) до наукової та науково-технічної діяльності, всебічне її забезпечення;
- доступ працівників університету, студентів, аспірантів і докторантів до сучасних приладів, інших технічних засобів навчання, здійснення власних наукових досліджень і розробок.

У визначенні орієнтирів розвитку ВНЗ України корисними можуть бути приклади організаційно-функціональних форм університетів, що одержують значний обсяг наукових і науково-прикладних результатів, забезпечують підготовку висококваліфікованих фахівців у передових країнах світу.

За даними фахівців США, за останні 50 років не менше 50% економічного зростання цієї країни є результатом технологічних нововведень, значна частина яких створюється в університетах, що визначаються як дослідницькі. Ці університети потужно впливають на регіональну економіку. Проведене західними фахівцями в 2003 році дослідження довело, що 8 дослідницьких університетів Бостона щороку вносять у місцевий бюджет близько 7 млрд. доларів. Якщо зібрати 4 тис. компаній, які засновані чи очолюються випускниками Масачусетського технологічного інституту, в одну країну, то вона посіла б 24 місце у світі за рівнем доходів. У цих фірмах працює понад 1 млн. осіб, а їхній дохід становить 230 млрд. доларів.

Ідеї формування дослідницьких та інших типів університетів, що забезпечують поєднання наукової і навчальної діяльності, визнаються корисними для країн пострадянського простору, в яких радикально змінено економіку, але в процесі трансформацій ще залишилися проблеми неадекватності їй систем науки та вищої освіти.

На думку закордонних менеджерів вищої освіти, дослідницький університет – це науковий, освітній та культурний центр, що у

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

більшому обсязі, ніж інші заклади, проводить фундаментальні дослідження, зокрема міждисциплінарні, готує фахівців у галузі високих технологій, що потрібні для інноваційного розвитку суспільства, яке ґрунтується на знаннях. <...>

Вирішення проблеми розвитку науки в університетах країни потребує невідкладних заходів. Науково-організаційне ядро заходів не може бути реалізоване шляхом поточних незначних змін, потребує започаткування рішучого реформування наукового потенціалу державних університетів країни, забезпечення його ефективного використання для наукової і науково-технічної підготовки фахівців та створення конкурентоздатних на світовому ринку наукових і науково-прикладних результатів.

Мацієвський Ю.В.

ЧОМУ В НАС НЕМАЄ ПОЛІТИЧНОЇ НАУКИ²⁵

<...> Що таке академічне середовище? Це сукупність норм і зразків поведінки, що стимулюють науковий пошук. Це переважно неписані правила, які базуються на таких принципах:

- Наукова діяльність, як і будь-які інші види людської діяльності, передбачає конкуренцію;
- Якість наукової продукції визначається її визнанням на науковому ринку;
- Жодні знання не є абсолютними.

Науковий пошук – це безупинний процес конструювання, верифікації та фальсифікації теорій.

Якщо у суспільстві, в університеті, на кафедрі немає наукової конкуренції, яка стимулює появу якісної наукової продукції, а наявна продукція захищена статусом її носіїв, то таке середовище не можна вважати академічним. <...>

Середовище, яке існує в університеті, відображає базову модель освіти. Дещо спрощено можна говорити про три широкі моделі освіти,

²⁵ Мацієвський Ю. В. Чому в нас немає політичної науки / Ю. В. Мацієвський // Критика, число 6 (176). – 2012. – С. 10 – 12. – С. 11.

що сформувались у ХХ столітті й існують до сьогодні: репресивну, ліберальну і гібридну. Кожна з них відповідає базовому типу суспільства в якому вона домінує. Репресивна модель заснована на придушенні будь-якої думки (ініціативи), що виходить за межі уставлених догм. Колектив у такій моделі – все, індивід – ніщо. Таку модель знаходимо у тоталітарних режимах ХХ століття. Протилежною до неї є ліберальна модель освіти, що заснована на принципах критичного мислення, нестандартного сприйняття дійсності, стимулювання творчості й інновацій. Індивід там не є членом однієї групи, а співпрацює з іншими одразу в багатьох групах. Це формує навички соціальної взаємодії і відповідальності за свої вчинки. Ця модель у цілому відповідає режиму ліберальної демократії. Щось проміжне знаходимо у тих суспільствах, які позначають дефініціями з префіксами пост- чи нео-. Така модель, що її найзагальніше можна назвати гібридною, в різних пропорціях поєднує в собі елементи репресивної та ліберальної освіти. Якщо поглянемо на провідну модель освіти України, то її можна назвати постперспективною. Така модель буде типовою для більшості пострадянських країн. Університети там не є самоврядними установами. Залежність від міністерства, яке надає держзамовлення та фінансує переважно навчальну, а не наукову діяльність, перетворює їх на продовження школи. Конформізм і місцевий варіант політичної коректності лежать в основі такої моделі. Недарма українські університети ще й досі займаються виховною роботою. Одним із наслідків наприклад, є збережене і безумовне використання займенника «ми» в наукових роботах. <...>

Масол Л.М.

МОДЕЛЬ ЗАГАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ²⁶

Моделювання як метод дослідження явищ і процесів, ґрунтується на заміні конкретного об'єкта (оригінала) іншим, подібним до нього –

²⁶ **Масол Л. М. Модель загальної мистецької освіти** / Л. М. Масол // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 219 – 234.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

моделлю, яка є зменшеним відтворенням або умовним образом якогось об'єкта чи групи об'єктів, що виявляє подібність до оригіналу. Усі моделі поділяються на матеріальні (предметні, реальні, об'єктивні) та ідеальні, які у свою чергу бувають образні (іконічні), знакові (знаково-символічні), мисленнєві (уявні). Попри всю схематизацію та умовність, ідеальні моделі здатні не просто імітувати схожість з оригіналом, а й виявляти його істотні властивості. Відповідність моделі й оригіналу може бути різною: подібність, аналогія, гомоморфізм (узагальнена або часткова подібність), ізоморфізм (взаємно однозначна відповідність структур моделі і прототипу).

Поняття «педагогічна модель» застосовується в теорії педагогіки в різних масштабах тлумачення терміна.

Існує умовний поділ на європейську, американську, радянську, японську моделі освіти за їх орієнтацією па точні або гуманітарні науки, теоретичну або практичну підготовку, детальне вивчення старого чи створення нового. <...>

Європейська модель при багатьох національних варіаціях має спільну рису – спрямування на формування звички людини робити вибір і нести за нього відповідальність; така модель «вчить учитися», критично мислити.

В Америці, що має загалом максимально прагматичну модель освіти, узагальнювати й уніфікувати досить важко, адже школи функціонують в автономному режимі, самостійно встановлюють перелік і обсяг предметів тощо.

Система освіти, що залишилась у спадок багатьом країнам пострадянського простору, зокрема й в Україні, носить академічний характер, дня неї пріоритетними є глибокі знання з предметів природничо-математичного циклу і недооцінка художньо-естетичного напрямку. У межах такого типу освіти краще розвивається логічне мислення, водночас творчі вміння, здатність швидко і гнучко діяти у різноманітних ситуаціях розвиваються недостатньо.

Японська модель освіти культивує працелюбність і наполегливість замість ініціативи і новаторства, органічно поєднує глибинні національні традиції та світові досягнення в усіх сферах людського знання.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

На сучасному етапі розвитку світова педагогічна громадськість тяжіє до глобальної педагогічної моделі, яка б мала задовольнити всіх за умови полікультурного розмаїття в її межах.

Удосконалення існуючої системи освіти в Україні здійснюється шляхом гуманітаризації та гуманізації, поступового переходу від предметно орієнтованої освіти до освіти, зорієнтованої на діяльність і особистість. <...>

Савченко О.Я.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ²⁷

<...> Аналіз історії розвитку освіти переконує, що механічне використання зарубіжного досвіду, пряме «пересаджування» чужої моделі на національний ґрунт не ефективно і соціально не виправдане. Але всебічно проаналізувати, зіставити й визначити, що й за яких умов доцільно використати українській школі, безумовно, потрібно. <...>

Сучасна філософія освіти, на відміну від попереднього, детерміністського підходу, що визначав єдиний і досить окреслений шлях розвитку, утверджує актуальність дослідження різних шляхів розвитку освіти з метою її подальшого вдосконалення. Організація і зміст навчання покликані утверджувати гуманістичні цінності й рівновагу між людиною і довкіллям, толерантність і взаємоповагу, відкидати споживацьке ставлення до буття, вирівнювати шанси дітей з різних суспільних верств на здобуття освіти тощо. <...>

Під впливом науково-технічної революції та зростання доходів населення акцент зміщується з виробництва товарів на надання послуг, а інформація та знання перетворюються на основний виробничий ресурс. У цих умовах найціннішими якостями працівників, поряд із високим професіоналізмом, стають уміння ефективно управляти інформацією, самостійно приймати рішення та постійно вдосконалювати знання, що потребує зміни усталеного гасла освіти «навчати всіх усьому» на нове – «учити вчитися». <...>

²⁷ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. [для студентів вищих навчальних закладів] / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с. – С. 348 – 349.

Гуржій А.М.

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ²⁸

<...> Наука і освіта – фундамент розбудови інформаційного суспільства України, адже в системі освіти формується особистість, творець нового суспільства. Формування творчої, духовно багаті особистості нерозривно пов'язане з розвитком і впровадженням в освітню практику сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Інформатизація освіти – це впорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських дій, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу. Інформатизація освіти передбачає широке й ефективне впровадження і застосування ІКТ під час здійснення освітньої, наукової та управлінської функцій, притаманних освітній галузі.

Інформатизація загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), зокрема, є невід'ємною складовою інформатизації освіти в цілому. Вона істотно впливає на зміст, організаційні форми і методи навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю й освітою, спричиняє істотні зміни в діяльності учнів, учителів, керівників навчальних закладів, установ та органів управління освітою, оскільки має охопити всі напрями та сфери їхньої діяльності.

Головною метою інформатизації ЗНЗ є підготовка підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, підвищення якості, доступності та ефективності освіти. На сучасному етапі модернізації освіти інформатизація її об'єктів і процесів передбачає створення інформаційно-комунікаційного середовища як найважливішої умови, інструменту і результату цього

²⁸ Гуржій А. М. *Пріоритетні напрями інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів* / А. М. Гуржій // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 391 с. – С. 207 – 219.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

процесу, а також створення рівних умов для всіх громадян у здобутті освіти. <...>

Однією з найсуттєвіших складових інформатизації ЗНЗ є створення, впровадження та розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, побудованого на базі сучасної обчислювальної і телекомунікаційної техніки. Тому інформатизація освіти насамперед передбачає її комп'ютеризацію.

Інформатизація освіти як поняття є більш широким ніж поняття комп'ютеризація освіти, а інформатизація освіти передбачає її комп'ютеризацію. Комп'ютеризація освіти пов'язана із формуванням комп'ютерно-технологічної та інформаційно-комунікаційної платформи процесу її інформатизації, що саме і передбачає створення інформаційно-комунікативного навчального середовища, формування його загальносистемних програмно-технічних комп'ютерних елементів – комп'ютерних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, електронних навчальних ресурсів та технологій, комп'ютерних мереж і засобів телекомунікації, що мають ефективно функціонувати як у локальному режимі, так і в межах корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж, забезпечення можливості їх експлуатації, обслуговування, оновлення і розвитку. Помітне місце в реалізації цих завдань повинна відіграти Науково-освітня телекомунікаційна мережа УРАН, яка продовжує активно розвиватися і до якої вже сьогодні в експериментальному режимі підключено низку ЗНЗ і, навіть, цілі шкільні мікрорайони. <...>

Однак, інформатизація освіти – це не тільки відповідне оснащення навчальних закладів (комп'ютерами, іншим комп'ютерно орієнтованим обладнанням, кабінетами інформатики), але й обов'язкова наявність сукупності програмних засобів навчального призначення (ПЗНП), необхідних для реалізації ІКТ орієнтованих педагогічних технологій. Ось чому необхідно регулярно розробляти ПЗНП, здійснювати їх аналіз, відбір і сертифікацію, відпрацьовувати критерії з визначення їх педагогічної коректності, а тому доцільності їх тиражування і подальшого впровадження у широку освітню практику. Крім цього, проблемою є наявний у навчальних закладах вкрай різнотипний парк комп'ютерного обладнання, його моральний і фізичний стан, ефективність використання в навчально-виховному процесі та управлінській діяльності. <...>

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Для забезпечення інформаційної підтримки стратегічного й оперативного управління процесом інформатизації освіти має бути створений єдиний інформаційний банк даних про стан і перспективи інформатизації освітньої галузі. Для формування і неперервної актуалізації інформаційного наповнення цього банку даних необхідно здійснювати моніторинг процесу, для чого має набути подальшого розвитку система інформаційного забезпечення галузевого управління. <...>

Система інформаційних зв'язків, що склалася сьогодні в системі освіти, має ряд недоліків: довготривалість інформаційного обміну, значні строки обробки інформації, її дублювання на різних рівнях обміну, недоступність частки суттєвої інформації до значної кількості респондентів, втрата чи спотворення частини інформації тощо.

З огляду на головні завдання розвитку освіти необхідно модернізувати структуру, засоби і технології формування й актуалізації інформаційного забезпечення управління освітою, значною мірою використовуючи сучасні досягнення ІКТ.

Враховуючи специфіку системи освіти, інформаційні потоки, які в ній циркулюють, мають бути регламентовані за ознаками спрямованості, обсягів, періодичності, строковості, рівневості, санкціонованого доступу, керованості, контролю за проходженням інформації від джерел до респондентів, забезпеченості оберненого зв'язку. Без проведення такої системно-структурної і просторово-часової організації інформаційної бази управління освітою процес її інформатизації і комп'ютеризації буде значною мірою ускладнений і, навіть, втратить керованість. <...>

Для підвищення ефективності процесу інформатизації освіти мають бути розроблені новітні архітектури навчальних комп'ютерних комплексів, розгорнуті роботи зі створення програмних систем автоматизованого розроблення комп'ютерно орієнтованих програмно-методичних комплексів, інтерактивних і мультимедіа засобів навчання, систем бездротових віддалених і мобільних освітніх комунікацій, автоматизованих систем наукових досліджень, інформаційно-аналітичних систем, автоматизованих бібліотечних систем, систем моніторингу результатів впровадження педагогічних інновацій, засобів захисту електронних систем навчання і освіти. Мають бути розроблені науково-організаційні засади створення і подальшого розвитку фонду

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

комп'ютерних програм навчального призначення, у т.ч. фонд їх еталонів. <...>

Знання і вміння володіння ІКТ обов'язково мають перевірятися при вступних іспитах до аспірантури, під час кандидатських іспитів. Ці технології слід широко застосовувати у дисертаційних дослідженнях, у науково-дослідній роботі. Причому логічний рівень програмних засобів, що застосовуються, має бути істотно підвищений: від використання простих офісних пакетів програм – до автоматизованих програмних систем організації і підтримки наукових досліджень та освітньої діяльності.

Ефективність процесу інформатизації освіти значною мірою зумовлена результативністю створення національної індустрії комп'ютерно орієнтованих засобів навчання (ІКТ засобів навчання), зокрема ПЗНП, широкого впровадження цих засобів в освітню практику. Апаратні і програмні засоби інформатики виступають в освітній діяльності не тільки як предмет вивчення і засоби навчання, а і як ефективний інструмент наукової діяльності й управління усіма процесами, що здійснюються в системі освіти.

Індустрія ПЗНП як одна з підгалузей національної індустрії засобів навчання повинна гармонійно поєднувати наукові дослідження, розробку і виробництво програмних засобів навчального призначення та електронних інформаційних ресурсів, їх поширення і впровадження в навчальні заклади різних типів, надання телекомунікаційних та інформаційних освітніх послуг як тим, хто навчається в системі освіти, так і всьому населенню країни за відповідними запитами. Ця індустрія має стати системною базою, найважливішим чинником модернізації освіти і науки на сучасному етапі їх розвитку, забезпечити підвищення ефективності навчання і виховання, якості освіти та економічної ефективності освітніх послуг, істотно розширити доступ громадян до ІКТ, Інтернету та інформаційних ресурсів з метою освіти, навчання, розвитку освітніх мас-медіа, взаємодії з державними і місцевими органами управління освітою і наукою, демократизації освіти, інтеграції освіти України у світовий освітній простір. Винятково важливого значення набувають завдання створення засобів і технологій єдиного інформаційного освітнього простору, його наповнення якісними інформаційними ресурсами навчального і наукового призначення, забезпечення доступу до цих ресурсів

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

навчальних закладів, широких верств населення. Важливу роль тут повинні відіграти Інтернет, орієнтовані інформаційні освітні портали.

Роботи з цього напрямку інформатизації освіти мають бути спрямовані на створення високоякісних ПЗНП, електронних посібників, освітніх Інтернет порталів, електронних бібліотечних систем, дистанційних технологій навчання для суттєвого поширення освітніх можливостей доступу громадян до інформаційних технологій, електронних інформаційних навчальних ресурсів і освітніх послуг, єдиного інформаційного освітнього простору, підвищення на цій основі якості освіти.

Накопичений вітчизняний та світовий досвід використання ІКТ в освіті свідчить, що прогрес цих технологій значно випереджає методичні підходи, які спираються на зазначені технології. Розробка адекватної сьогоденню стратегії інформатизації освіти, впровадження у сфери організації, управління та здійснення навчально-виховного процесу ІКТ має ґрунтуватися на чітких вимогах до інформаційного забезпечення системи освіти.

Необхідно систематично проводити відповідні дослідження, здійснювати пілотні проекти для пошуку, апробації і відпрацювання концептуально нових педагогічних технологій, що переважно базуються на ІКТ. Такі дослідження і проекти мають розв'язувати не тільки проблеми реалізації традиційних планів із застосуванням ІКТ, але й розробляти питання створення і впровадження в освітню практику нових навчальних курсів, поява яких стала можливою завдяки ІКТ.

Андрущенко В.П., Савельєв В.Л.

МЕТАМОРФОЗИ «ОСВІТНЬОГО ПЛАНУВАННЯ»²⁹

<...> У 50-х роках дослідження в галузі освіти та політики практично не перетиналися. Вони залишалися значною мірою окремими сферами знання. Але саме в цей період було започатковано зустрічний рух між ними. Відбувались серйозні зміни і в кожній із цих

²⁹ Андрущенко В. П., Образовательная политика (обзор повестки дня) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельев. – К.: МП «Леся», 2010. – 404 с. – С.106 – 131.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

сфер суспільної науки. Зокрема, економічні та соціальні фактори гостро поставили питання про «природу досліджень освіти». Притаманна їм орієнтація переважно на внутрішньоцехові корпоративні інтереси навчальних закладів уже не відповідала по багатьох параметрах потребам практики. Тому не випадково в 50-х роках головною справою освітніх політик стали «соціальні проблеми». Відповідно із вирішенням цих проблем уже не справлялася «традиційна педагогіка». Постала проблема залучення концептуального потенціалу інших наук – перш за все соціології та економіки.

Як це часто буває в подібних випадках, не всі вітали подібні нововведення. «Що сталося із старою доброю педагогікою?», – запитував М. Лангельфельд на сторінках «Міжнародного огляду освіти» (International Review of Education) в 1958 р. Автор статті намагався показати (і подекуди досить переконливо) проблеми, що існують в освітніх дослідженнях, де навіть англійське слово «pedagogy» (педагогіка) було в основному витіснене словом «education» (освіта). Справді, проблеми зростання існували, але горизонти освітніх досліджень значно розширилися, їх проблематика ставала все більш соціально орієнтованою. Міждисциплінарність набувала все більшої виразності. <...>

Кузьміна С.Л.

ТЕОРІЯ ШКОЛИ І ПИТАННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ³⁰

<...> *Теорія школи.* Школа як феномен культури, твердить П. Ліницький, виникає, щоб задовольнити потребу обдарованої людини у вільному виявленні своїх духовних сил, потягу до діяльності вищого порядку. <...> І лише коли розвиток суспільства й економіки починає вимагати освічених людей і, внаслідок цього, держава починає опікуватись освітою, більшість обирає шкільне навчання, керуючись не вільним духовним потягом, а потребою, щоб здобути певний зиск.

³⁰ Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції XIX – початку XX ст.: Монографія / Світлана Кузьміна. – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 363 – 410.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Втім, інші київські академісти виникнення школи в історії людства пов'язують з особливостями культури й держави. <...>

В історії та житті школи, міркує В. Зеньковський, вибагливо переплітається кілька чинників. Спочатку вирішальну роль у формуванні концепції навчання відіграють ідеали та потреби суспільства. Давньогрецький естетичний потяг до ритму, міри, гармонії зумовлює утвердження в освіті пріоритету музики, математики, гімнастики. А згодом, коли європейці визнають за еталон романську культуру, настає панування в школі «класичного» навчального плану. З XVII ст., з появою ідеалу енциклопедичної освіченості, він дещо трансформується, але в гірший бік, оскільки його перевантажують новими дисциплінами. Суттєво ускладнилася система освіти після втручання держави. Великий тиск здійснюють університети, вимагаючи певного рівня підготовки вступників. Отже, історія школи надзвичайно складна і суперечлива, що позначається на її подальшому розвитку.

Сучасну йому школу П. Юркевич вважає продуктом не якоїсь окремої національної культури, а всієї світової історії як усвідомлення людством свого призначення служити Богові. Його вершинами стали еллінська ідея гармонії внутрішньої і зовнішньої краси, римська – права, юдейська – віри. <...> Втім, на думку П. Юркевича, школа не втратила зв'язок з народним життям. Навпаки, сам народ розглядає школу і своє право впливати на неї як основну умову збереження власної ідентичності. <...>

Вітчизняна школа, наголошує М. Маккавейський, виникає у XVI ст. як орган протистояння православних братств католицькій експансії і захисту свого священного права на власну мову і віру. Якщо ж мова і віра визначають індивідуальні риси народу, то школу, де опановують їх, можна назвати своєрідним утіленням народної душі та закладом не лише навчання, а й виховання.

Водночас київські академісти застерігають від того, щоб сприймати навчальні установи як «особливу і нову форму загального духу, самородне явище, особливий і новий ґрунт морального розвитку та олюднення». Школа, стверджує П. Юркевич, – це штучна інституція, життя в яку вдихають сім'я, суспільство, держава і церква. <...> М. Маккавейський теж спростовує поширену думку про

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

самодостатність школи й відкидає звинувачення, що вона псує молоде покоління. Водночас із шкільними впливами, зазначає мислитель, здійснюється складна виховна праця того величезного механізму, яким є навколишнє життя. Саме воно дає юній душі нескінченну кількість вражень, що яскравістю і силою перевершують шкільні уроки. Не навчальні заклади, переконаний В. Зеньковський, псують суспільство. Будучи відображенням життя, вони – лише провідник розкладу культури. Відтак, одностайно заявляють київські академісти, не школа творить суспільство, а суспільство школу, тому, якщо суспільство хворіє, не буде здоровою і його школа.

Проте, зауважує П. Юркевич, школа – це мала істота, але від неї здригається світ. Питання влади над школою стрясає держави, адже очевидно: той, хто сьогодні диктує в освіті, – володіє майбутнім. Проте держава ще має дорости до усвідомлення, що її зміцнюють не так армія і капітал, як освіта. Коли досягнуто цього рівня розвитку, усвідомлюють потребу в масовій освіті. Без школи, переконаний П. Ліницький, сучасна держава не може здійснити своє призначення. <...> Отже, система освіти має для держави, без перебільшення, фундаментальне і всеохопне значення. Аби певний державний устрій функціонував ефективно, конкретизує це твердження П. Юркевич, потрібні дві умови, з одного боку, всі громадяни повинні «мати єдиний дух» поваги до державності, здатність і схильність погоджувати приватні інтереси з загальними, сприймаючи їх як власну мету. Для цього необхідно поширювати загальну освіту. З іншого боку, свої конкретні функції держава не може виконувати без спеціально підготованих людей, для чого потрібно розвивати систему спеціальної освіти. Звісно, розвиток суспільного і державного життя призводить до розгалуження мережі шкіл, а практика навчання ставить специфічні філософсько-педагогічні питання. <...>

Школа для київських академістів – це особлива частина суспільного організму. Відтак, вони приречені страждати на однакові хвороби. Коли відроджується суспільство, школа отримує нові сили і стимули розвитку. Водночас, вимагаючи від школи, щоб вона опікувалась переважно і передовсім вихованням, київські мислителі не применшують її роль. Здійснюючи свою людинотвірну, а через неї культуро- і державотворчу функції, школа, на їхню думку, має творити

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

особливу духовну атмосферу, концентруючи у собі усе найкраще, найсуттєвіше і найважливіше для суспільства з погляду перспектив його духовного майбутнього. <...>

Ідея вищої освіти і завдання вищої школи.

<...> С. Гогоцький і П. Юркевич звертають увагу на духовно-моральний зміст вищої освіти. Вона здійснює свої завдання, зазначає С. Гогоцький, з'ясовуючи і втілюючи вищі закони і принципи буття, осмислюючи людське покликання в усій його повноті й гармонії, без поділу на вищі й нижчі види діяльності. <...> Можна навіть сказати, зауважує мислитель, що в ідеалі вища освіта наближає до того вищого єднання людства у дусі миру, взаємної доброзичливості й діяльного співчуття, на яке вказує християнство.

Університет, як народна і середня школа, за П. Юркевичем, не має права перетворюватися зі «школи людяності» на «політехнічне училище». Якщо ставитись до молодої людини не як до сукупності здібностей до тієї чи іншої науки, й не як до «сили, з блискучого розвитку якої суспільство має в майбутньому скористатися, а як до людини, до цілісної моральної особистості, яка розвивається під вічними ідеалами та нормами», то, зрозуміло, що в університеті вона має здобувати не лише якийсь фах. Вища школа повинна, наголошує мислитель, давати цілісну розумову освіту, далеку від егоїзму наукової корпоративності. На думку П. Юркевича, універсальне знаряддя університетської педагогіки, яке дозволяє поєднати фаховий вишкіл з найвищою вченістю, – це філософія, що складається з логіки, метафізики та етики. <...> Загальнотеоретичне пізнання, наголошує мислитель, – це не кінцева мета людського розуму, адже містить у собі спонуку до подальшого мислення. Тому не слід протиставляти філософа фахівцеві. Саме філософія здатна забезпечити цілісність морального життя, мислення і практичної діяльності фахівця, надавши єдності його освіти, яка потребує критичного перегляду попереднього досвіду і звичок, подолання культурних забобонів, звичаїв, вірувань, «сильних згодою багатьох», а не «внутрішньою гідністю». Крім того, поширення такої освіти уможливить суспільну злагоду і мирний, поступовий соціальний розвиток.

П. Ліницький розглядає питання сутності вищої освіти і школи у зв'язку з необхідністю реформи духовних академій. Загалом, вважає

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

він, як християнство надає дуже важливого значення принципу єдності, так само освіта, або християнська просвіта, мусить, долаючи роздрібненість і роз'єднаність, формувати цілісну особистість як частину гармонійного суспільства. Особливо це стосується вищої богословської школи. <...> Втім, вивчення морального богослов'я як складного синтетичного курсу вимагає, по-перше, попередньої підготовки, опанування базових знань, а по-друге – пізнавальної активності та розвинутої схильності до інтелектуальної діяльності. А реалізувати ці умови може лише філософія, насамперед метафізика й логіка. Відтак, вони теж мають стати обов'язковими академічними дисциплінами. <...>

Вища освіта в радянській системі асоціювалась передусім з ідеєю спеціальності. Для С. Ананьїна такий погляд не був чимось новим і протиприродним. Ще у дореволюційні роки до найважливіших функцій вищої школи він відносив передання і засвоєння спеціальних знань. «Саме завдання вищої школи, - зазначав мислитель, – <...> не всебічний розвиток, а розвиток у певному напрямку, що визначений вибором тієї чи іншої науки або таких чи інших технічних знань, не загальна освіта, а вища спеціальна: наукова або технічна». Проте, на відміну від радянських ідеологів освітніх реформ, особливо українських, що вищу школу розглядали лише як заклад для навчання висококваліфікованих фахівців та ідеологічно підкованих комуністів, С. Ананьїн надавав їй переважно гуманного значення. В університеті, наголошував він, завдяки академічним свободам нарешті можна повною мірою реалізувати свободу пошуку істини, пізнання через свободу дослідження і викладання, свободу особистого розвитку через спеціалізацію і справжню індивідуалізацію навчання. Приблизно так само визначав специфіку вищої школи і В. Зеньковський. В принципі, вважав він, порівняно з початковою і середньою, вища школа – вільна, позаяк дозволяє свободу критики, а з нею і свободу творчого пошуку.

Як бачимо, в концепціях київських академічних філософів вища школа – це інституція, призначення якої не просто готувати висококваліфікованих філологів, істориків, математиків, природознавців, правників, здатних до самовідданого служіння істині, вірі, науці й суспільству, а фахівців, кожен з яких втілює ідеал людяності. А це означає, що в університеті обов'язково повинна бути

філософія як інструмент виховання критичного і продуктивного мислення, і академічні свободи, що становлять необхідну умову для його розвитку. <...>

Левовицький Т.

УЧИТЕЛІ ТА ЇХ ПІДГОТОВКА НА МЕЖІ ХХ ТА ХХІ СТОЛІТЬ – ЕВОЛЮЦІЯ ЧИ РЕВОЛЮЦІЯ?³¹

Події останньої декади минулого століття й тисячоліття схилиють до роздумів над сучасними освітніми потребами і пов'язаними з ними уявленнями про професію вчителя в ХХІ столітті. Зміни суспільного устрою та розбудова нового суспільного ладу виразно вказують на анахронічність моделі освіти, яка існує нині. Освіта уже давно піддавалася критиці, у тому числі за суспільну дисфункціональність та відірваність від життя й нагальних потреб людини – усе менше й менше відповідає очікуванням багатьох соціальних груп. А ці очікування та надії зростають – стосуються ролі освіти в реалізації бажаних змін умов життя окремих людей та суспільства в цілому.

Переконання про необхідність змін в освіті супроводжуються серйозними ідеями, які акцентують на необхідності змін у професії вчителя й праці вчителів. Адже рівень підготовки вчителів, їх професійна діяльність значною мірою свідчать про стан освіти, про її рівень та суспільні ефекти. <...>

Межа століть і тисячоліть є тією обставиною, яка змушує нас глибше замислитись над необхідністю бачити проблеми підготовки вчителів цілісно; стає поштовхом до пошуку нових способів їх розв'язання. І навіть визнаючи цю обставину певною мірою символічною, ми не маємо підстав заперечувати, що вона пробуджує віру в майбутнє, у нас виникає велика спокуса щодо змін.

Піддаймося тій спокусі й подивимося на професію вчителя та професійну підготовку вчителів, по-перше, з метою осмислити, принаймні, деякі важливі особливості професії вчителя та педагогічної освіти. По-друге, з думкою про необхідність усвідомлювати характер

³¹ Lewowicki, Tadeusz. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli* / Tadeusz Lewowicki. – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom, 2007. – 148 s. – S. 65 – 76.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

змін, що відбувалися в цій професії (і підготовки до неї). Ми повертаємося до головної думки: яким є характер здійснених і майбутніх змін – еволюційним чи революційним.

Суспільний лад та освіта – контекст змін учительської професії

У педагогічній і соціологічній літературі вже неодноразово наводилися приклади різноманітних зв'язків між суспільством, організацією суспільного життя й освітою. Тут варто лише нагадати, що в розумінні суспільних функцій освіти важливе значення має розмежування двох домінуючих суспільних ладів – ієрархічного та демократичного.

Перший (ієрархічний) – у різних видах – існує вже тисячоліття. Стосовно освіти цей лад визначав очікування, пов'язані з утриманням ієрархічної структури суспільства та пристосування чергових поколінь панівного ладу. Саме тому для визначення поглядів, які стосуються цієї особливої функції освіти в суспільстві з ієрархічною організацією, вживається поняття доктрини адаптивної освіти.

В освіті, яка має реалізовувати ці функції, велика увага приділялася визначенню та дотриманню канонів цінності, канонів змісту й методів. За цією доктриною рекомендувалося суворо дотримуватися пропонованих зразків поведінки. Це допомагало вихованцям пристосовуватися до соціальних умов життя, зміцнювало структуру суспільства, а також його ієрархічний устрій. До сьогодення освіта залишається своєрідним інструментом репродукції суспільства та стабілізації домінуючого суспільного ладу.

Зміни, які відбувалися в суспільному житті, впливали значною мірою на процеси еволюції в освіті. Пропагувалися прогресивні ідеї щодо незначних трансформацій, покращень, «вдосконалення». Це також стосувалося професії вчителя та його професійної підготовки.

Другий суспільний устрій – демократичний – визначає іншу важливу функцію освіти, а саме створення умов і можливостей розвитку всіх людей. У суспільній теорії пропагується доктрина емансипаційної освіти. Пропонуються також інші доктрини, наприклад, критично-креативної освіти. Вони базуються на необхідності змін – суспільних змін у житті людей, змін, що мають для людини особистісний сенс (цінності, поведінка тощо).

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

На протипагу ідеологам ієрархічного суспільного устрою ідеологія демократичного устрою несе багато елементів революційних змін, у тому числі, передусім, зміни суспільного ладу (з ієрархічного на демократичний). У ставленні до професії вчителя також виявляються очікування, які відрізняються від багатьох традиційних чи традиційно утверджених. Учитель має виконувати роль керівника, порадирика, друга, який поважає особистість вихованця тощо.

Традиційно сформований образ учительства

Інституціоналізація освіти з часом привела до підготовки вчителів як окремої професійної групи. Різні формально-правові та традиції рішення протягом століть визначали цю відмінність.

Поширення елементарної школи та запровадження шкільної обов'язкової освіти стали в ХІХ столітті чинниками, які визнають суспільні функції вчителів у державних структурах. Учителі стали – у більшій чи меншій мірі – державними службовцями. Модель залежності від держави адміністративної влади збереглась у багатьох країнах.

З вчителями асоціювалася (а іноді й до сьогодні асоціюється) соціальна місія, соціальне покликання. Закріпився позитивний вірець «праці як основи». <...>

Учителі як професійна група культивували образ універсальних цінностей та громадських чеснот, людських обов'язків. Вони зберігали й передавали наступним поколінням етичні зразки поведінки.

Серед гідних наслідування визначних особистостей були вчителі - люди, впливові в локальних суспільних групах та в цілому суспільстві.

Звичайно, їх сприймали як учителів та вихователів, але також як співців історії, радників прогресу, співтворців культури. Перелік позитивних рис і надзвичайно важливих із суспільної точки зору, звісна річ, набагато більший. Тут я згадую лише деякі з найбільш відомих.

Але узагальненому образу вчителя притаманні й такі риси, які сприймаються як професійна патологія, наприклад, догматизм, схематизм у мисленні й поведінці особистості. Значна частина вчителів стала «творцями освіти», людьми, які сумлінно виконували професійні обов'язки. Ніколи не бракувало людей, що почували себе розчарованими, із синдромом професійного вигорання.

РОЗДІЛ І. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

Суспільно-політичні та економічні зміни, розвиток науки, освіти й техніки, зміни в культурі посилювали вплив на вчительство, на статус цієї професійної групи, способи виконання професійних функцій. Це можна побачити як в окремих країнах, так і світі в цілому – у випадку глобального сприйняття професії вчителя, його функцій, суспільного призначення. <...>

Криза (традиційної) учительської професії

Однак, вищезазначений образ учителя не є незмінним. Останні два десятиліття <...> значною мірою формували інший «портрет» учителя. Для професії вчителя – як і для багатьох інших професій – характерна спеціалізація у вузькому розумінні цього слова. Професійні функції стають більш вузькими, учителем усе менше й менше уваги приділяється вихованню, погано реалізуються (часто взагалі не реалізованими залишаються) функції створення освітнього середовища, культуротворчі функції. З цією професією рідко асоціюють високе призначення, усе частіше обов'язки вчителів трактуються як визначені планом дидактичні дії або дії, які супроводжують процес навчання. Складається враження, що зникають етичні чинники та особистісні взірці, падає престиж учительської професії та суспільна позиція окремих учителів. <...>

Відтак можна говорити про зникнення сформованої протягом років «моделі» вчительської професії, зникнення традиційного уявлення про образ учителя. <...>

Усе це можна розглядати як симптом кризи освіти, цієї професії. <...>

Важко заперечити той факт, що формуються суспільні переконання про еволюцію вчительської професії та зміни в образі вчителя, який ми спостерігаємо. І те, в якому напрямку це відбувається, викликає занепокоєння. Однак, слід нагадати, що образ такої великої професійної групи, є дуже неоднорідним. Усе більше й більше трапляється нових і цінних спроб визначити модель професії вчителя. Усе більше й більше є прикладів радикальної перебудови моделі освіти.

Тенденція радикальних змін в освіті та вчительській професії

<...> Кожна з альтернативних моделей відносно традиційної моделі освіти, а, передусім, відносно старої моделі шкільної освіти,

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

відрізняється сильно акцентованим уявленням про діяльність учителів. Підкреслюється необхідність змінити відносини вчитель-учень (дитина), особлива увага приділяється суб'єкт-суб'єктним відносинам, діалогу. Запроваджується нові методи навчання, звертається увага на формування нових (до цього часу ними нехтували) компетенціями учителів та дітей (учнів, вихованців). <...>

У важких умовах перебудови освіти формуються нові «моделі» вчителя: мислячого вчителя-практика, учителя-дослідника, учителя-керівника. <...>

Обґрунтованим є погляд на радикалізм в освітніх реформах. Він має революційний характер – особливо у сфері освітньої ідеології, яку пропагує. <...> Істотним при цьому є те, що на відміну від експериментів та інновацій більш давніх років, багато «революційних» освітніх теорій і практик мають служити не покращенню попередньої моделі, а радикальній зміні моделі освіти. Навіть більше – освіта повинна не лише сама піддаватися змінам, але й також сприяти радикальним соціальним змінам. <...>

Потрібні зміни в ідеології освіти й освітній практиці. У цьому немає жодних сумнівів. Однак, ці зміни потребують відповідних умов, а також вимагають часу. <...>

Змінюються умови суспільного життя, змінюється освіта. Перетворенням підлягає також професія вчителя, змінюється погляд на вчителів як професійну групу. <...> Необхідним є вміння розгледіти сучасні виклики в освіті, визначити домінуючі функції освіти, оптимальні способи формування освіти і професії вчителя. <...>

Кузьміна С.Л.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ І МІСТО³²

<...> Категорією «освітнє середовище» послуговується у своїх працях видатний американський мислитель Джон Д'юї. «Навколишнє середовище» та «оточення», якщо йдеться про формування особистості, зауважує він, означають дещо більше, ніж просто якість

³² Кузьміна С. *Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції XIX – початку XX ст.*: Монографія / Світлана Кузьміна. – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 129 – 185.

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

зовнішнє оздоблення. Насправді, за Джон Д'юї, ці слова вказують на те, що викликає, провокує діяльність і саме змінюється в результаті. Особливо це стосується соціального середовища, яке своїми прикладами і вимогами спонукає до конкретних дій, залучаючи індивідуума до спільної діяльності й запускаючи тим самим механізми особистісної ідентифікації, тобто засвоєння і увиразнення групових, суспільних цінностей і способів поведінки.

Сьогодні, визначаючи сутність освітнього середовища, застосовують різні, подекуди суперечливі, підходи. Зокрема, згідно з технократичним підходом, освітнє середовище – це система інформаційних і методичних ресурсів навчальних закладів, які віртуально поєднані за допомогою технічних засобів комунікації. Дещо складніше тлумачать його автори амбітних бізнес-проектів: «освітнє середовище» – це спеціальний машинний комплекс, що консолідує освітні спільноти на всіх, від локального до глобального, рівнях.

Однак навіть архітектори і дизайнери, що професійно близькі до технократії, критикують її концепції освітнього середовища за примітивизм. <...> У концепції Енн Тейлор «шкільна зона» як частина архітектурного середовища постає своєрідним «тривимірним підручником», котрий, утілюючи ідеї фізичного, розумового і духовного розвитку дитини, творить простір навчання в органічному синтезі містобудівельних, природних, технічних і культурних елементів. Девід Анстранд і Едвард Кіркбрайд пропонують, здійснюючи педагогічне проектування, уявляти освіту як трикутник, який поєднує в одне ціле суспільне (*community*), навчальне (*learning*) і фізичне (*physics*) оточення (*environments*). На вершині цього трикутника дослідники ставлять соціальний чинник (*community environment*), який визначається рамками *cividsigne*, тобто законами та інституціями громадянського суспільства, педагогічними ідеями і традиціями, змістом і характером освітніх програм, організацією фізичного і дидактичного простору.

Психологів освітнє середовище цікавить передусім як вузьколокальне явище – створена у межах сім'ї або певного освітнього закладу «система впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні». <...>

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Як бачимо, технократи, архітектори, дизайнери, психологи проблему освітнього середовища розглядають однобічно, насамперед пов'язуючи зі своїми професійними завданнями. Спроби універсального підходу до вивчення освітнього середовища здійснюють і сучасні російські дослідники-педагоги. Освітнє середовище вони розглядають не лише як окремий виховний осередок, а й як систему інститутів і засобів виховання. А позаяк ця система – породження культури, щоб розставити акценти, у лексикон вводять поняття «культурно-освітнє середовище» і пов'язують його не з загальнолюдською або національною культурою, а з цілком конкретною регіональною і місцевою субкультурою, яка і створює своє, кожного разу неповторне, освітнє довкілля. <...>

Утім, на наш погляд, таке пояснення все ж не дає вичерпної відповіді на питання про механізми формування освітнього середовища та його зв'язок з культурою. Зрозуміти їх допомагають міркування мислителів початку ХХ ст. Услід за класиками педагогічної думки, Дж. Д'юї виокремлює в освіті, як сукупності особистого досвіду, природний та штучно створений прошарки і вважає, що їхнє виникнення зумовлено складністю довкілля, яке впливає на дитину. Визначальну роль у розвитку особистості, переконаний мислитель, відіграють родина і соціальна група, до якої вона належить, оскільки першими, ще на рівні підсвідомості, формують інтелектуальні та емоційні установки, активізують здібності, прищеплюють звички і потреби, даючи взірці поведінки, систему цінностей, залучаючи до групової діяльності. Все, що після цього може зробити свідомо і цілеспрямована освіта, – це дозволити проявитись уже сформованим здібностям, відшліфувати їх. <...>

У теорії американського мислителя школу як типовий приклад штучного освітнього середовища органічно пов'язано зі стихією сучасного суспільства – містом. <...> У концепції Дж. Д'юї школа – центр, що упорядковує і перетворює місто на єдине освітнє середовище. <...>

Де ж тоді зосереджується «освітнє середовище міста» і що відіграє провідну роль у його формуванні? <...> Освітнє середовище міста не може бути чимось сталим, застиглим, раціонально змодельованим. Його сутність набагато краще передають терміни філософії життя у дусі Вільгельма Дільтея і Георга Зіммеля. Місто творить освітнє

РОЗДІЛ I. Трансформаційні процеси в освіті в контексті цивілізаційних змін

довкілля, на наш погляд, як один із вимірів цілісності буття у безперервному процесі творчої взаємодії, що поєднує моменти активного педагогічного переосмислення домінант духовно-предметного простору, яке здійснює старше покоління, і їхнє сприйняття і засвоєння поколінням наступним. У В. Розанова це своєрідна культурна дія, а призначення школи, попри те, що за своєю природою вона не створює нову культуру, – висвітлювати й підносити до ідеалу вже існуючу. Безперечно, життя освітнього середовища унормовується законами, спрямовується державною політикою. Але це надає йому лише зовнішньої конфігурації, адже педагоги – батьки, вихователі, вчителі – не бездушні *автомати*. Будучи носіями певної *традиції*, вони у взаєминах з дитиною керуються не стільки законами чи останніми постановами міністерства освіти, скільки власними переконаннями і досвідом. Якщо це так, то дієвим чинником освітнього середовища будуть ідеї і сенси, якими педагог насичує свою творчу взаємодію з вихованцями, творячи разом з ними, власне кажучи, неповторні індивідуальні образи культури.

Подібне розуміння освітнього середовища зустрічаємо у російському літературознавстві та історичному краєзнавстві початку ХХ ст. Зокрема, Микола Пиксанов у своїх працях розробляв ідею, що творчість письменника, поета, критика зумовлює ситуація так званого провінційного або обласного культурного гнізда, у якому відбувалось їхнє становлення. Неповторний відбиток міста, вважав дослідник, спостерігається передусім у своєрідності стилю, який притаманний літератору все життя. Історик Іван Гревс закликав використовувати поняття «культурне гніздо», вивчаючи інші сфери культури – журналістику і шкільну справу, історію освіти на місцях і наукові починання. <...> Специфіку культурного гнізда визначають як природні та економічні умови, так і автохтонні традиції, цінності місцевої спільноти. Втім, як зазначає сучасний літературознавець Мирон Петровський, місто тоді сповнюється особливим духом, стає «культурним гніздом», коли в ньому з'являються інституції, які пробуджують творчі сили місцян, – вищі навчальні заклади, культурні товариства, літературно-мистецькі гуртки і видання тощо. Тобто тоді, коли активізуються процеси в освітньому середовищі. Але варто,

мабуть, зважати на те, що ці процеси здійснюють, зрештою, люди, об'єднані певними цінностями, ідеями, цілями. <...>

Хома О.І.

СОН РОЗУМУ В СУТІНКАХ ОСВІТИ³³

<...> У другій половині ХХ століття розпочався «антропологічний поворот» в освіті, пов'язаний із «культурою постмодернізму». В своїх основних рисах культура й освіта «Постмодернізму» / «Постмодерну» – абсолютні антиподи освіти й культури «Модерну» / «Модернізму». <...>

Для забезпечення «вписування» людини в світ, який швидко змінюється, включення в сучасні суспільні зв'язки й стосунки, українській людині треба переосмислити стан суспільної свідомості та набути якісно нові знання і навички. Кожен спеціаліст повинен бачити своє місце в сфері суспільного буття, усвідомити відповідальність за наслідки своїх дій. За таких умов система освіти, з одного боку, має формувати і розвивати основну продуктивну силу – саму людину, а з другого боку, освіта є джерело формування світобачення, показник розвитку суспільства. <...>

Ймовірно, що майбутнє зажадає подальшого зростання спеціалізації й, при цьому, створення освітньої системи, що значно більшою мірою, ніж теперішня, сприяла б різнобічності навчання й розвивала евристичні здатності й автономність особистості. Проте це вже більшою мірою питання освітньої політики, ніж освітньої системи, тобто питання мотивації тих, хто отримує знання. В усякому разі, зрозуміло, що «гуманізація» освіти не передбачає зниження інтенсивності навчальної праці. Навпаки, ця праця ставатиме дедалі складнішою як для тих, хто вчиться, так і для тих, хто вчить. Можливо, це колись відчує на собі й «українська людина», від якої, сподіваємось, повсюдно очікуватимуть справжнього, а не паперового професіоналізму.

³³ Хома О. І. Сон розуму в сутінках освіти [Електронний ресурс] / О. І. Хома // Критика. – №4. – 2001. – Режим доступу: <http://www.krytyka.kiev.ua/articles/s4-4-2001.html>.

РОЗДІЛ II.

СФЕРА ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Освіта в цілому – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу і системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом, як і системними є її основні проблемні ситуації.

В. Г. Кремень

ОСВІТА³⁴

Освіта – процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості. <...> Освіта виконує три важливі функції: людинотворчу <...>; формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності, розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо; гуманістичну. <...>

Поняття «освіта» слід розглядати як процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого, об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо. <...>

Таким чином, сьогодні під терміном «освіта» розуміють спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини. <...>

Існує підхід до тлумачення освіти як сутнісної характеристики етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження і розвитку, тобто давати людині освіту – означає змінювати її, перетворювати, розвивати особистість; займатися самоосвітою – перетворювати власну особистість, формувати її під впливом власних намірів і праці над собою.

Добре обґрунтованим є розгляд освіти як поняття, що включає кілька аспектів:

- Освіта як процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда і його становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь.

³⁴ **Енциклопедія освіти** / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 614 – 616.

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

- Освіта як соціокультурний інститут, який сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства з допомогою спеціально організованої цілеспрямованої соціалізації та інкультурації окремих індивідів, виражений у системі, що включає освітні установи, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують їх функціонування та розвиток.

- Освіта як результат, тобто рівень загальної культури і освіченості підростаючого покоління, засвоєння того духовного й матеріального потенціалу, який був накопичений людською цивілізацією в процесі еволюційного розвитку і який націлений на подальший соціальний прогрес.

- Освіта – найбільш загальне педагогічне поняття, яке означає одночасно і соціальне явище, і педагогічний процес. З одного боку, поняття «освіта» вводить об'єкт педагогіки в загальний соціальний контекст, а з іншого – відкриває можливість його тлумачення в конкретних поняттях. <...>

Луговий В.І.

ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ СИСТЕМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ³⁵

<...> Кількість понять освіти сягає сотні. Зрозуміло, що орієнтуватись у численних частинних матеріалах дуже важко. Тим більше не можна миритися з аморфно-розпливчастим статусом освіти, її багатозначністю, використанням у «широкому» та «вузькому» розуміннях, коли кожний автор мусить пояснювати та уточнювати свою позицію. Одночасно розгляд існуючої «колекції» розрізнених інтерпретацій освіти дозволяє сформулювати такі висновки.

По-перше, на сьогодні педагогічна наука не виробила єдиного однозначного несуперечливого загальноприйнятого тлумачення освіти. Діапазон розумінь освіти простягається від засвоєння знань до оволодіння культурними цінностями, від «процесу» до «результату».

³⁵ Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с. – С. 8 – 10.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

При цьому по суті не обґрунтовується, чому саме ті, а не інші елементи виділяються як освітні компоненти.

По-друге, кожне з наявних різноманітних означень по-своєму правильне, висвітлює, відображує окремі грані, аспекти освітнього феномену, засвідчуючи тим самим його багатоякісність. Проте жодне з них через певну неповноту не дозволяє суттєво збагнути освітні явища, чітко окреслити їхні межі, відокремити від неосвітніх, наприклад, від науки, мистецтва, ідеології, спорту тощо.

По-третє, розширення змісту поняття освіти не дістало до цього часу теоретичного узагальнення і обґрунтування. Необхідним є наукове осмислення сутності освіти та знаходження гранично широкого її поняття, яке не звужувало б її до частинних проявів, давало теоретичну базу для подальшого її дослідження, розробки стратегії удосконалення, ефективного управління освітньою галуззю.

По-четверте, емпірико-постулятивний, описово-декларативний шлях з'ясування феноменології освіти, як переконує досвід, вбачається недостатньо науково ефективним. Назрілим є перехід в описі освіти з рівня безпосередньо-емпіричного спостереження на рівень доказово-теоретичного виведення.

З цих висновків випливає, що розкриття суті освіти логічно здійснювати, застосовуючи методологію системних досліджень, за допомогою якої можна подолати обмеженість та однобічність традиційного емпірико-аналітичного підходу й адекватно представити складноорганізоване явище. <...> Іншими словами, для пошуку теоретичного базису означення освіти необхідно розглядати її не ізольовано, а контекстуально, у зіставленні, насамперед, з однопорядковими явищами. Такий спосіб дає змогу виділити освіту як якісну визначеність, окреслити її межі, сутність.

Отже, першим кроком до встановлення якості цілісного освітнього феномену мають бути пошук і диференціація однорідних вузлів та елементів метасистем, в які передбачливо вписана система освіти. Оскільки освіта, безперечно, пов'язана з людиною, її внутрішнім світом як «страшною складністю» (І. Павлов), культурою, розгортається в суспільному просторі й часі, остільки для неї спершу доцільно взяти систему загального буття. Це буде гарантією проти первісної редукції та обмеження освіти. Очевидно, що ступінь глобальності ширшого цілого визначатиме повноту прояву в ньому

його частини, природу якої ми хочемо з'ясувати. Тому і дослідження слід вести у напрямі від загального до часткового. <...>

Краєвський В.В.

НАУКИ ПРО ОСВІТУ І НАУКА ПРО ОСВІТУ (МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ)³⁶

<...> Освіта полягає у формуванні в людини стійких ціннісних орієнтацій на широкій базі знань і впевненості у своїх можливостях, що проявляються в оволодінні необхідними для життя у громадянському суспільстві компетенціями. Отже, стабільність суспільства прямо залежна від стабільності освітніх систем, відповідності самої освіти сучасності, а конкретно – від того, чому ми вчимо підростаюче покоління, як представлений зміст освіти. Досвід багатьох років і спеціальних досліджень у цій сфері показали, що саме оволодіння учнем багатствами людської культури, представленими у формі соціального досвіду, дає можливість сталого розвитку суспільства.

Головним завданням, рішення якого дозволило б поставити освіту і її реформування на тверду основу, очевидно, варто вважати пошук інваріантів, вияв глибинних, стійких зв'язків і відношень всередині широкої освітньої діяльності. Іншими словами, необхідне науково-теоретичне обґрунтування цієї діяльності. <...>

Накопичено значний матеріал, що дозволив розробити концепцію наукового статусу педагогіки як спеціальної науки про освіту.

Із багатоаспектною педагогічною складовою нашого життя певною мірою знайомі всі – від школярів до викладачів вищої школи. Кожний здійснює судження щодо неї в міру своєї обізнаності. Тому так нелегко виокремити педагогіку власне як науку, відстояти саме її існування, серед різних її визначень і трактувань обрати таке, яке б відповідало значенню педагогіки як науки про освіту.

Як засіб соціалізації, становлення особистості людини освіта потрапляє у поле зору педагогічної науки. У контексті соціальної

³⁶ Краевский В. В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В. В. Краевский // Журнал «Вопросы философии». – 2009. – № 3. – С.77 – 82.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

практики соціалізація виступає процесом входження індивіда у соціальне середовище, залучення його до системи соціальних зв'язків. При цьому соціалізація не зводиться до адаптації. Процес соціалізації являє собою сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює визначену систему норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати у якості повноцінного члена суспільства. Агентами соціалізації є соціальні структури, або інститути: сім'я, школа, товариство однолітків і середовище масової комунікації. Ні для кого не секрет, що соціалізація здійснюється або стихійно, або цілеспрямовано. Педагогіка як наука повинна, на мій погляд, розглядати освітню діяльність як засіб саме цілеспрямованої соціалізації.

Такий підхід до освітньої діяльності дозволяє дещо по-іншому поглянути на педагогічну науку, виявити її специфічну роль у процесі дослідження соціалізації. Справа в тому, що педагогіка часто розглядається або ж як особлива «міждисциплінарна сфера», що використовує знання і методи з інших наукових дисциплін, або як прикладна наука, що вибудовує моделі для вирішення практичних завдань, які виникають у сфері освіти. При першому й другому розгляді з педагогіки, як самостійної галузі, знань зникає її предметна специфіка: дослідження освітньої діяльності як цілеспрямованої соціалізації.

Для більш повного дослідження своїх проблем педагогіка може і повинна використовувати необхідні у конкретних випадках знання і методи інших наукових дисциплін, але її завдання не зводяться до застосування цих знань для вирішення практичних задач. Фундамент для їх розв'язання може розроблятися без орієнтації на якийсь конкретне завдання освітньої практики. Я вважаю, що це по-справжньому продуктивна концепція, за якою педагогіка постає самостійною науковою дисципліною, що поєднує фундаментальну і прикладну функції.

Педагогіка сама проводить фундаментальні дослідження власного специфічного об'єкта, яким виступає освіта, а потім, на цій основі, будує системи педагогічної діяльності. Такі дослідження розкривають сутність педагогічних явищ, знаходять глибинні, приховані основи педагогічної дійсності, дають їй наукове пояснення і у результаті формують різні теорії: теорію змісту освіти, теорію методів та

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

організаційних форм та ін. Проте ці теорії можуть випереджати практику і впливати на неї лише у тому випадку, якщо у процесі педагогічних досліджень використовуються та інтегруються в опосередкованому вигляді знання з інших наук. Ці науки не «командують» педагогікою, а приходять їй на допомогу. У такому розумінні педагогіка, залишаючись автономною, незалежною дисципліною, водночас залежить від тих наук, із якими вона пов'язана за логікою дослідницької роботи, а також загальним станом наукового знання.

Згадування про інтеграцію не випадкове. Тенденція до інтеграції властива сьогодні всім наукам. Природно, що педагогіка як наукова дисципліна, інтегративна за своєю суттю, не може стояти осторонь цього процесу. Для об'єднання зусиль у вирішенні складних наукових проблем потрібно, щоб кожний учасник визначив своє місце у загальній роботі і характер очікуваних результатів своєї діяльності. Не може інтегруватися те, що не віддиференційоване.

На мій погляд, неможливо розкрити механізм зв'язку педагогіки з іншими науковими дисциплінами шляхом простого зіставлення готових педагогічних знань із такими ж знаннями суміжних наукових галузей. Це можна зробити лише на основі аналізу мети і способів використання результатів наук у педагогічних дослідженнях різного типу – із теорії виховання, дидактики, методик, школознавства і т.д. Тільки в контексті дослідницької діяльності можна виявити і форми зв'язку педагогіки з іншими науками. Найбільше значення для педагогіки має зв'язок з її постійними супутниками – філософією та психологією.

В історії цивілізації початок філософського аналізу освіти можна вести від Платона, для якого такий аналіз був складовою його філософської системи. Спроби осмислення педагогіки як частини філософської системи продовжувалися і після її виокремлення у самостійну галузь. На початку минулого століття відомі філософи і педагоги П. Наторп, Ф. Паульсен, Г. Кершенштейнер закликали закрити кафедри педагогіки як такі, що мають статус «прикладної філософії». Між іншим, у тому ж ряді для них стояла і психологія. <...> Неокантіанські за своєю суттю способи обґрунтування педагогіки як «прикладної науки» заперечували можливість існування особливої наукової дисципліни, у межах якої можна було б вивчати факти,

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

закономірності, принципи освіти цілісно й системно, тобто у їх взаємозв'язку та ієрархії. <...>

Мені видається контрпродуктивним не помічати існування педагогіки і як теоретичної, і як прикладної дисципліни, що використовує знання з інших галузей – у першу чергу, із філософії – для вирішення проблем освіти.

Там, де так чинять, предметна галузь педагогіки розчиняється в океані знань, що лише частково мають відношення до системи освіти або ж і зовсім до неї непричетних. <...> Якщо вилучити із проблематики, об'єднаної у зарубіжній традиції поняттям «філософія освіти», питання, що не мають відношення ні до педагогіки, ні до освіти, залишиться те, що у педагогічній науці розподілено за різними її галузями та дисциплінами: методологія та історія педагогіки, дидактика, методика, теорія виховання.

Філософський аналіз, як особлива форма методологічної рефлексії, необхідний педагогу-досліднику як можливість методологічного оснащення своєї дисципліни. У роботі над темою «Соціальні функції людини і концепції змісту освіти» для мене було важливим розрізнити рівні методологічної рефлексії, тобто виявити методологічну специфіку саме педагогічного розгляду даної проблематики. Для цього потрібно було виявити способи взаємодії між уявленнями про місце людини у суспільстві, з одного боку, і трьома конкретними педагогічними концепціями, з іншого. Розглянувши різні уявлення про зміст освіти, у яких він виступає, по-перше, як дещо скорочені основи наук, по-друге, як сукупність знань, умінь та навичок і по-третє, як педагогічно адаптований соціальний досвід, я дійшов висновку, що лише останній із них відповідає сучасним установам гуманістичного мислення.

Спроби ігнорувати філософсько-методологічні основи педагогіки неминуче призводять до сумних результатів. Із педагогіки зникає рефлексивний шар, що виявляє методологічну специфіку науки про освіту як гуманітарної дисципліни. Це зникнення виражається, перш за все, зовнішнім наслідуванням точних наук: у штучному застосуванні математичної символіки, наданні філософсько-світоглядним і соціально-гуманітарним розмірковуванням форми, характерної для точних наук. Побудувати педагогічну науку повністю за зразком дисциплін природничо-наукового циклу не вдається. <...>

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Зникнення рефлексивного шару із педагогіки призводить також до релятивізації нормуючих функцій, які довгий час здійснювала методологія педагогічної науки. Я вважаю, що норми, регулятиви педагогічної діяльності є однією із різновидів соціальних норм і фіксуються в педагогіці, як гуманітарній науці, у формі методів навчання і виховання, вимог до навчальних програм і підручників, а також в описі досвіду педагогічної діяльності тощо. Описи способів розробки таких моделей поведінки і діяльності – справа методології педагогічної науки, де, на мій погляд, може здійснюватися її продуктивна взаємодія з філософією.

Позиція дослідника-педагога, що спирається на методологічну рефлексію, дозволяє йому чітко окреслити проблемні площини своєї науки і відрізнити її предметну сферу від предметних сфер інших наук. Показовою у цьому сенсі є «стара» суперечка про відносини педагогіки та психології. <...> Прихильники психологізму в педагогіці доводять, що остання є тільки сполучною ланкою між освітньою практикою і психологією, що унормовує педагогічну діяльність. Таких поглядів у свій час дотримувалися Е. Клапаред, Дж. Д'юї, У. Джемс. Немало їх послідовників і зараз. У свою чергу позиція тих, хто намагався показати односторонність психологізму і відстоює точку зору автономії педагогічної науки, часто сприймається як посягання на права і можливості психології. Я думаю, якщо ми хочемо максимально ефективно використати міждисциплінарний потенціал взаємодії педагогіки і психології, то повинні усвідомити методологічну специфіку кожної із двох наук. <...>

Психологізм у педагогіці виявляється на рівні визначення об'єкта цієї науки. Дослідники часто ототожнюють об'єкт педагогічного дослідження і об'єкт практичного педагогічного впливу. Якщо об'єкти педагогіки та психології ідентичні, то зникає відмінність між функціями, завданнями і предметами педагогічної науки і психології. <...> Педагогічна наука вивчає не саму дитину, не індивіда з його психікою (оскільки це спеціальне завдання психології), а систему педагогічних впливів. Педагогіка вивчає кооперовану діяльність викладання – навчання, методи навчання і виховання, зміст освіти і способи його включення у навчальну діяльність тощо. Ключ до розрізнення предметів цих двох наукових дисциплін я бачу у зміщенні

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

акцентів у певній сукупності понять: психологія спеціально розглядає людину, становлення її психіки у контексті діяльності, а педагогіка вивчає один із видів людської діяльності і розглядає людину в певному ракурсі: в аспекті цілеспрямованої її соціалізації, залучення до участі у житті суспільства. Отже, наукових дисциплін, кожна з яких у тому чи іншому аспекті вивчає освіту, багато, але спеціальна наука про освіту одна – педагогіка.

Очевидно, що викладеного досить, щоб показати актуальність і складність проблематики, що прихована за таким звичним і, на перший погляд, досить прозорим словом «педагогіка».

Новиков О.М.

ПРО СТРУКТУРУ ТЕОРІЇ ОСВІТИ³⁷

За останні десятиліття коло наукових досліджень у сфері освіти значно розширилося. І віднести їх тільки до педагогіки, як науки про виховання, стає все важче і важче – ці «штанці» вже давно замалі для всього комплексу напрямів, за якими здійснюються дослідження у цій сфері.

Дійсно, класична педагогіка визначається як наука про виховання у широкому значенні – якщо звернутися до грецьких витоків цього поняття, то педагогіка розуміється як «дитинознавство». Упродовж тривалого часу педагогіка включала теорію навчання – дидактику, теорію виховання (у вузькому значенні) і так зване школознавство (питання організації та управління школами) і поширювалася, в основному, на навчання і виховання дітей дошкільного (меншою мірою) і шкільного (в основному) віку. При чому, уже тоді питання школознавства випадали із загальної логіки побудови педагогічної науки – школознавство виступало як «додаток» до педагогіки, і було певним «чужорідним тілом» для неї.

Починаючи з 60-х – 70-х рр. ХХ століття напрями педагогічних досліджень стали стрімко розширюватися. Спочатку у сфері професійно-технічної освіти (зараз – початкова професійна освіта) зі

³⁷ Новиков А. М. О структуре теории образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 18 – 23.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

створенням у 1963 році Всесоюзного науково-дослідного інституту професійно-технічної освіти.

Потім стали розвиватися дослідження з середньої та вищої професійної освіти, з виробничої педагогіки тощо. Сьогодні ми маємо велику кількість напрямів розвитку педагогічних досліджень, які можна класифікувати за різними принципами.

По-перше, дослідження з основ педагогіки: педагогічне наукознавство, методологія педагогіки, логіка педагогічної науки тощо.

По-друге, збільшилася кількість напрямів досліджень у сфері загальної педагогіки: «антропоцентрична педагогіка», «вітагенна педагогіка», «гендерна педагогіка», «педагогіка любові».

По-третє, дослідження за ступенями та рівнями освіти: педагогіка дошкільної освіти, шкільна педагогіка, педагогіка початкової професійної освіти, педагогіка середньої професійної освіти, педагогіка вищої професійної освіти, педагогіка післядипломної освіти, виробнича педагогіка (підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації кадрів безпосередньо на виробництві, що сьогодні отримало сучасну назву «внутрішньо фірмова освіта персоналу», педагогіка безробітного населення, і т.д. аж до педагогіки наукової освіти та педагогіки наукових шкіл.

По-четверте, дослідження за галузевими аспектами педагогіки: інженерна педагогіка, медична педагогіка, воєнна педагогіка, педагогіка туризму і т.д. У переліку спеціальностей ВАК можна виокремити напрями фізичного виховання і спортивного тренування; теорію, методику та організацію соціально-культурної діяльності. У цьому галузевому відношенні педагогіка, як наука, безпосередньо пов'язана буквально з усіма іншими науками і всіма професійними діяльностями людей – принаймні через зміст освіти – адже для освоєння будь-якої діяльності, будь-якої професії необхідно педагогічне забезпечення.

По-п'яте, спеціальні напрями педагогіки: педагогіка сирітства, корекційна педагогіка (тифлопедагогіка, сурдопедагогіка і т.д.), пенітенціарна (виправно-трудова) педагогіка і т.д.

По-шосте, це області, що суміжні з і іншими галузями наукового знання. У тому числі, соціальна педагогіка, що стрімко сформувалася в

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

останні роки. Далі, педагогіка завжди тісно пов'язана з педагогічною психологією. Але досить правомірно поставити питання про необхідність досліджень із психологічної педагогіки – це різні науки. Так само, як, наприклад, фізична хімія та хімічна фізика. Якщо педагогічна психологія вивчає закономірності психічного розвитку людини в умовах навчання і виховання, то психологічна педагогіка повинна вивчати процес навчання та виховання з позиції психічного розвитку особистості. <...> Аналогічно, якщо педагогіка тісно пов'язана із віковою фізіологією, то цілком правомірно поставити питання про фізіологічну педагогіку, яка, зокрема, буде вивчати процес навчання та виховання з позицій вікової сензитивності – властивих певному віку людини оптимальних періодів розвитку фізіологічних властивостей та якостей людини. Передчасне або пізніше до періоду вікової сензитивності навчання може бути недостатньо ефективним. Так, відомо, що у віці біля 5 років діти особливо чутливі до розвитку фонетичного слуху, а по закінченню цього періоду чутливість знижується. У віці 5-6 років діти найбільш успішно оволодівають іноземними мовами. У віці 10-12 років найбільш ефективно відбувається сенсорно моторний розвиток – формування точності зорового і кінестетичного аналізу, розвиток точності рухів і т.д.

Проте ці всі напрями досліджень знаходяться «всередині будівлі педагогіки», хоча і сильно збільшеної.

У той же час багато напрямів досліджень у сфері освіти не «вписуються» в цю класифікацію, оскільки мають **зовсім інші предметні галузі**. Зокрема:

- величезна предметна галузь, яка поки що не має назви, і яку поки ми умовно назвемо сукупною назвою «освітнє середовищезнавство» або «освітнє інструментознавство». Це специфічна архітектура освітніх закладів, це теорія навчальної книги, навчально-наочних посібників, тренажерів та інших засобів навчання, це проблеми інформатизації освіти та створення навчальних програмних засобів, телекомунікаційних освітніх технологій і т.д.

Освітнє середовищезнавство, по-перше, поки не об'єднано **загальною теоретичною базою**, хоча об'єктивна необхідність у ній уже напрошується. По-друге, ця предметна сфера також потребує

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

виокремлення конкретних наукових спеціальностей. Правда, деякі можливості тут є, хоча як не дивно, не в педагогічних, а в *технічних науках*: за спеціальністю 050101 «Інженерна геометрія і комп'ютерна графіка» вчені ступені присуджуються як з технічних, такі і з *педагогічних* наук, за спеціальністю 052502 «Документалістика, документознавство, архівознавство» – із технічних, філологічних, історичних та *педагогічних* наук; зі спеціальності 052503 «Бібліотекознавство, бібліографознавство та книгознавство» – із технічних, філологічних, історичних та *педагогічних* наук.

- **методологія освіти.** До останнього часу без обговорень методологію освіти розглядали тільки в межах педагогіки. Але в останні роки постали дослідження у сфері методології практичної діяльності, у тому числі методології практичної педагогічної діяльності, методології навчальної діяльності, методології ігрової діяльності. Ці напрями вже ніяк не «вписуються» в завдання педагогіки;

- **історія освіти.** Історія освіти та історія педагогіки – це зовсім не одне і те саме. Історія педагогіки як історія науки охоплює історичний розвиток педагогічних ідей, педагогічні пошуки та спадок великих педагогів-учених, що увійшли в історію. Але окрім цього є ще історія освітніх систем, історія організації діяльності шкіл та інших освітніх закладів, історія масовості, доступності освіти для населення і т.д. Для розуміння різниці наведемо такий приклад: ми читаємо праці К. Д. Ушинського – яким *має бути* навчання, виховання та освіта. Проте яким воно було насправді у ті часи – це зовсім інше питання. Так само, як різницю можна провести і **стосовно порівняльної педагогіки та порівняльних досліджень освітніх систем** різних країн;

- **організація народної освіти та управління освітою, теорія організації освітніх систем** (територіальних, освітніх комплексів і т.д.). Ук уже зазначалося вище, школознавство і раніше «випадало» із загальної логіки побудови педагогіки. Сьогодні ж щорічно захищаються десятки і сотні кандидатських та докторських дисертацій за авторськими моделями шкіл, гімназій, загальноосвітніх та професійних ліцеїв, коледжів, ВНЗ і т.д. У цих дисертаціях майже не розглядаються питання навчання та виховання – вони повністю присвячені питанням організації діяльності навчальних закладів,

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

муніципальних і регіональних освітніх систем та управління ними. Однак захищаються ці дисертації за спеціальностями «загальна педагогіка...» чи «теорія та методика професійної освіти», хоча до цих спеціальностей такі дисертації мають досить віддалене відношення. Мимоволі напрошується думка про необхідність введення наукової спеціальності – *«організація освіти, управління освітою»* – за аналогією з медичними науками, де поряд із хірургією, терапією і т.п. є окрема спеціальність: 14.00.33 – «суспільне здоров'я та охорона здоров'я» (раніше ця спеціальність називалась «організація охорони здоров'я»).

Тепер класифікуємо інші напрями досліджень в області теорії освіти за формуванням форм *суспільного контролю*. Як відомо, цих форм дев'ять: буденна свідомість, мова, мораль, право, політична ідеологія, релігія, мистецтво, наука.

Буденна (побутова) свідомість. Питання про вплив освіти на буденну свідомість дітей, молоді, а також дорослого населення далеко не таке просте. Адже у побутовому житті кожна людина керується, у першу чергу, буденною свідомістю. А яка вона у неї, ким, коли і як сформована – досить важлива проблема. Особливо сьогодні у нових економічних та культурних умовах. Освіта покликана використовувати свій потенціал для консолідації суспільства, збереження єдиного культурного простору країни, для подолання етнонаціонального напруження та соціальних конфліктів на началах пріоритету прав особистості, рівноправності національних культур і різних конфесій, обмеження соціальної нерівності.

Мова. Хоча у педагогіці і в усій теорії освіти використовується, як правило, природна розмовна мова, тим не менше, застосування понятійно-термінологічного апарату у цих науках потребує визначеного упорядкування, досягнення певної єдності у використанні та розумінні термінів. А це складає окремі напрями дослідження.

Мораль. У сучасній ситуації різкого загострення атмосфери у всьому світі виявляються не тільки багатогранність і надзвичайна складність, але і мала вивченість соціологічних, психологічних, педагогічних та інших характеристик етичних відносин людей, які є змінними, ускладненими, а також тісно пов'язана з цим гостра проблема профілактики етно- та ксенофобії, виховання толерантності.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Зокрема, сучасний інформаційних вибух кардинально змінив простір життя людей, систему відносин, спілкування. Потік вільної інформації – не відсортованої, якою не можна управляти, ранжувати, такої, що надходить з екранів телевізора, комп'ютера, з Інтернету, друкованих ЗМІ, різнопланового спілкування з однолітками та дорослими пригнічує дітей, молодих людей, здійснює неоднозначний, часто негативний, вплив на характер їх розвитку. І завдання системи освіти – активно втрутитися у ці процеси, для чого необхідне відповідне наукове забезпечення.

Право. Освітнє право як галузь наукового знання, як один із напрямів галузевого права іще тільки зароджується, оскільки у минулі роки ці питання зовсім замовчувалися. Тут величезне поле проблем: правове поле освітніх закладів різних форм власності, права тих, хто навчається та працівників освіти, проблеми учительства, атестації тощо.

Політична ідеологія. Освітня політика держави є, очевидно, окремим напрямом досліджень. Крім того, у поняття «освітня політика» входить не тільки діяльність держави з організації системи народної освіти, але і причетність більшої кількості суспільних структур, таких як політичні партії, суспільні організації та об'єднання. Участь громадськості у формуванні освітньої політики є найновішими тенденціями у світі на сучасному етапі.

Філософія. Філософія освіти як сфера досліджень загальної теоретичної проблематики, цілей та ціннісних основ освіти. Сьогодні ведеться широка полеміка – чи має філософія освіти право на існування. Але на сьогоднішній день є величезна кількість публікацій з цього напрямку і ігнорувати його, очевидно, не варто.

Релігія. Зрозуміло, що кожна релігія виховує людину у певних напрямках. Так само і як антирелігія – атеїзм. Цей напрям, очевидно, відноситься безпосередньо до педагогіки: православна педагогіка, протестантська педагогіка, мусульманська педагогіка і т.д. У той же час виникає питання – чи можуть бути загальні основи релігійної педагогіки, які змогли б якимось чином об'єднати всі ці напрями досліджень?

До того ж, окрім педагогічних проблем, є також проблеми організації релігійної освіти і т.д.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

Мистецтво. У першу чергу, цей напрям є прерогативою педагогіки – проблема художньої освіти дітей, молоді і всього населення. В останні роки проблема надзвичайно загострилась у зв'язку з потужним впливом ЗМІ, що несе не стільки культуру, скільки антикультуру у величезних масштабах.

Наука. Теорія освіти, у тому числі педагогіка, займає дещо особливе місце у числі інших наук через те, що, по-перше, зміст освіти (включаючи професійну освіту з усіх галузей і ступенів) охоплює всі без винятку науки. По-друге, педагогіка вбирає у себе передові досягнення майже всіх інших наук.

Тепер розглянемо іншу основу класифікації досліджень із теорії освіти – сфери суспільного життя: економіку, соціальну сферу, культуру.

Економіка – економіка освіти, що вивчає специфіку освітньої діяльності як важливої господарської галузі духовного виробництва та нематеріального накопичення, а також економічні проблеми розвитку освітньої сфери і господарської діяльності освітніх суб'єктів.

Соціальна сфера – соціологія освіти, предметною областю якої є соціальні суб'єкти – учасники освітніх процесів як на рівні індивідів, так і на рівні різних соціальних груп, їх потреб, відношень, а також соціальна політика у сфері освіти. Проводячи знову ж аналогію із охороною здоров'я, показово, що у медичних науках соціологію медицини виокремлено в окрему спеціальність (140052), за якою вчені ступені присуджуються як із соціологічних, так і з медичних наук.

Культура – культурологія освіти, з якої на сьогоднішній день ми маємо велику кількість робіт та публікацій.

Отже, ми розглянули напрями дослідження про вплив форм суспільної свідомості, сфер суспільного життя на систему освіти. *Цілком правомірно поставити питання у зворотному порядку* – як впливає освіта на економіку, на соціальну сферу, на культуру, на науку, мистецтво. На жаль, у цих напрямках дослідження майже не проводяться. А шкода! Питання ці зовсім не порожні. Як відображається розвиток освіти на економіці країни («освітня економіка» чи «педагогічна економіка»)? Якою має бути професійно-кваліфікаційна структура кадрів у сучасній економіці? І якщо у нас така хороша освіта – одна з кращих у світі – чим ми нерідко один

перед одним вихваляємося – то чому наша економіка зовсім неконкурентоспроможна? Або як впливає освіта населення на розвиток соціальної сфери («освітня соціологія»)? На розвиток культури («освітня культурологія»)? І так далі. <...>

Автор у попередніх роботах неодноразово писав про явище школоцентризму. Очевидно, і в даному випадку ми стикаємося з цим же явищем: переважна більшість досліджень в області теорії освіти спрямована «на себе», на розвиток самої системи освіти. А проблеми, що дає система освіти країні, її економіці, соціальній сфері, культурі і т.д. залишаються, так би мовити, «за кадром».

Отже, підводячи підсумок, можна зробити висновок, що предметна область всього комплексу наук про освіту значно ширша, ніж тільки педагогіка. І ця широка предметна область потребує чіткого свого визначення, назви. Можна назвати її «педагогічні науки». Проте це не зовсім точно – предметна область ширша. Точніше буде, очевидно, «теорія освіти». Або, наприклад, «едукологія» – цей термін уже часом використовують у російській літературі. Чи прищепиться якийсь із цих термінів, чи який-небудь інший – покаже майбутнє. Але, думається, вже настав час інтегрувати комплекс наук про освіту в єдину предметну область.

Огнев'юк В.О.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ТА ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ ОСВІТИ³⁸

<...> Здійснювані філософією дослідження у сфері освіти, піднесли ідею освіти до рівня вселюдського феномену, проте філософія, в силу своєї місії, не досліджує специфічні проблеми, що належать до інших галузей знання, якщо, звичайно, вони не розкривають загальні тенденції розвитку. Зосереджуючись на дослідженні феномену освіти, розвитку ідеї освіти та ідей в освіті, цілей і результатів освіти, філософія, як наука теоретико-методологічного спрямування, забезпечує осягнення найбільш

³⁸ Огнев'юк В. О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Науково-методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – №4 (54). – С.2 – 6.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

сутнісних проблем і взаємозв'язків у сфері освіти, відкриваючи широкий простір для формування нового наукового напрямку – освітології. На цій науковій магістралі філософія не тільки зберігатиме, а й посилюватиме свій вплив у пізнанні освіти, оскільки тільки вона спроможна досягнути її цілісності. <...>

Філософія освіти, хоч і здійснює найбільш сутнісні теоретичні узагальнення у сфері освіти, але зважаючи на багатоманітність та специфіку проблем, всебічне й комплексне дослідження освіти має забезпечуватися інтегрованими зусиллями різних галузей наук, що об'єднуюватимуться науковим напрямом освітології.

Упродовж останніх десятиліть розвиток освіти став об'єктом спеціальних досліджень різних галузей знання. Питання аксіології, онтології, логіки, методології, етики освіти знайшли своє відображення в дослідженнях з філософії освіти. Загальновідомими є завдання, що реалізуються педагогікою, адже педагогіка, як соціальна наука, зосереджена на теорії та закономірностях навчання, виховання і соціалізації людини, а відтак не спроможна охопити усю сферу освіти, її цілісний феномен та закономірності розвитку. До сьогодні не існує наукового напрямку, у рамках якого освіта вивчалася б як цілісне явище, а міжпредметна координація та інтеграція сприятиме дослідженню розвитку освіти в сукупності всіх чинників, що мають вплив на неї та упосліджений нею вплив на суспільство. Такою наукою може стати освітологія. <...>

Гершунський Б.С.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОГНОСТИКИ³⁹

Сфера освіти принципово працює на майбутнє. Філософські концепції, політичні доктрини і стратегічні розробки можуть вважатися науково аргументованими і доказовими лише в тому випадку, якщо їх зміст констатує дані не тільки про стан і механізми

³⁹ Гершунский Б. С. Философско-методологические основы образовательно-педагогической прогностики / Б. С. Гершунский // Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с. – С. 260 – 283.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

функціонування освітніх об'єктів, а й перспективи розвитку цих об'єктів у майбутньому. Настільки ж важливе значення має прогностичне обґрунтування тенденцій і безперервне простежування (моніторинг) змін параметрів того соціального (фонового) середовища, з яким ці об'єкти взаємодіють, оскільки, як уже зазначалося, сфера світи не лише постійно відчуває вплив середовища на параметри освітньої діяльності, а й сама робить істотний вплив на ті чи інші характеристики і параметри середовища. <...>

Освітньо-педагогічна прогностика – це галузь наукового знання, у якій розглядаються принципи, закономірності та методи прогнозування стосовно до специфічних об'єктів, що вивчаються науками про освіту. <...>

Між тим, освітньо-педагогічне прогнозування – це не разовий захід, розрахований на жорсткий період попередження, а, перш за все, спеціально організоване міждисциплінарне дослідження, яке повинно проводитися безперервно, систематично, з метою отримання інформації, що безперервно оновлюється, про розвиток освітніх систем. Тільки такий підхід дозволяє розраховувати на формування достовірного прогностичного доробку, пов'язаного з реаліями життя, практики, суміжних галузей знань, а головне, до мінливих громадських та особистісних освітніх потреб. Ідеться, по суті, про своєрідну службу стеження за розвитком освіти з обов'язковим урахуванням не тільки внутрішніх (переважно психолого-педагогічних) чинників, але і факторів зовнішніх (економічних, соціокультурних, виробничо-технологічних, екологічних, національно-етнічних і т.д.). <...>

Вихідний пункт будь-яких прогностичних досліджень – виявлення і можливо більш чітка характеристика об'єктів прогнозування. <...>

Ця методологічна вимога стосовно розробки політики та стратегії розвитку освіти означає необхідність ретельного аналізу самого поняття «освіта», його аспектних характеристик і конкретних об'єктів, що підлягають прогностичному дослідженню та стратегічному обґрунтуванню <...>

Чотирьохкомпонентний склад категорії «освіта» (цінність, система, процес, результат) свідчить про необхідність:

- диференційованого підходу до організації прогностичних досліджень, до вибору методів і методик отримання необхідної

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

прогностичної інформації з урахуванням специфіки конкретних об'єктів прогнозування;

- проведення міждисциплінарних прогностичних досліджень, оскільки за самою своєю сутністю освітньо-педагогічне прогнозування повинно бути «зістиковано» з прогностичними дослідженнями в інших областях – економіці, соціології, демографії, екології, психології, соціокультурній сфері, різних галузях науки, техніки, виробництва і т.д.;

- визначення цільової спрямованості прогнозів у сфері освіти, виділення тих об'єктів, які потребують і реально піддаються прогнозуванню з тим, щоб використовувати отримані прогностичні дані для розробки більш загальних (наприклад, соціально-економічних, соціокультурних) або, навпаки, більш детальних (наприклад, дидактичних, виховних і т.п.) прогнозів з урахуванням їх природної ієрархії. <...>

Із точки зору цілей і завдань стратегічних досліджень, особливого значення набуває наступна проблематика міждисциплінарного прогнозування, безпосередньо пов'язана з позначеними вище особливостями об'єктів власне освітнього характеру:

- аналіз існуючого стану та перспектив розвитку освіти як цілісної системи виховно-освітніх установ і сфери диференційованих освітніх послуг в аспекті реалізації ними своїх особистісно-творчих (менталеформуючих), соціально-економічних та соціокультурних функцій; виявлення проблем і протиріч у різних ланках цієї системи безперервної освіти (або проблем, які ставлять під сумнів можливість використання самої категорії «система» стосовно існуючих компонентів освіти); дослідження об'єктивних і суб'єктивних чинників, що перешкоджають взаємопроникненню освіти і культури, що спотворюють органічно притаманне утворенню надзавдання - духовний, моральний розвиток особистості, формування або корекція ментальних підстав становлення та розвитку людських спільнот, успадкування і прогресивне, творче перетворення соціального досвіду людини, культурно-історичної спадщини соціуму і цивілізації в цілому;

- дослідження механізмів «вбудовування» системи освіти в цілому та її окремих ланок у соціокультурну сферу суспільства;

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

особливе значення при цьому набуває міждисциплінарний прогностичний аналіз цілепокладання та стандартизації в освітній діяльності, дослідження шляхів і методів гуманізації і гуманітаризації освітніх систем, їх демократизації, диференціації та варіатизації, забезпечення гармонії цінностей освіти в їх державному, громадському і особистісному розумінні, запобігання односторонньої адаптації сфери освіти лише до запитів держави без урахування актуальних і перспективних освітніх потреб усіх верств населення країни, кожної людини, або, навпаки, необмеженої індивідуалізації освіти без урахування спільних стратегічних пріоритетів розвитку особистості, соціуму, цивілізації);

- пошук шляхів, методів і засобів підвищення престижу освіти; дослідження можливостей зовнішнього (економічного і морального) і внутрішнього (психолого-педагогічного) стимулювання і мотивації навчання, підвищення престижу знань, професійної компетентності, широкої освіченості та культури людини; прогностична характеристика нових освітніх структур, нових типів навчальних закладів, неформальних освітніх установ, включаючи гнучкі та динамічні структури підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців і робітників різної кваліфікації і профілю, освіти та самоосвіти дорослих з урахуванням динаміки структури зайнятості, міграції населення, зміни особистісних освітніх інтересів і потреб, розширення сфери освітніх послуг, які відповідають цим потребам; обґрунтування системи атестації навчальних закладів різного типу з урахуванням прийнятих стандартів освітньої діяльності;

- вивчення соціальних, економічних і психолого-педагогічних факторів, що сприяють професійній орієнтації учнів, їх адаптації до сфери майбутньої трудової діяльності, найбільш повної життєвої самореалізації кожної людини відповідно до її індивідуальних інтересів та здібностей;

- прогностичне обґрунтування змістовно-процесуальних компонентів дидактичних систем, перш за все, прогнозування цілей і змісту освіти на різних етапах, забезпечення її наступності в послідовному формуванні грамотності (загальної та функціональної), загальної освіченості, професійної компетентності, культури, ментальних характеристик особистості; зазначена проблематика

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

відноситься, головним чином, до власне педагогічної та дидактичної прогностики;

- дослідження шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу на основі його принципової переорієнтації: від переважно виконавчої, репродуктивної діяльності учнів – до переважання творчого, пошукового початку на всіх етапах навчального процесу; від жорсткої уніфікації, однаковості цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм виховання, навчання і розвитку – до індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності учнів; від моноідеологізації всіх компонентів освітнього процесу – до ідеологічного плюралізму, свободи вибору життєвої позиції, вихідних принципів світорозуміння і віри, духовного становлення і розвитку; від систематичного дисбалансу технократичних і гуманітарних орієнтирів і пріоритетів – до гармонії освітньої та навчально-пізнавальної взаємодії педагогів та учнів;

- вивчення історичних і логічних підстав становлення різних освітніх систем як в Росії, так і за кордоном з метою використання прогностично доцільного досвіду в інтересах розвитку російської освіти; пошук шляхів і методів реалізації прогностичних функцій історії освіти та порівняльної педагогіки;

- вивчення і прогностична оцінка ефективності організації локальних і комплексних (системних, міждисциплінарних) досліджень у сфері освіти, використання ефективних підходів, методів і методик наукового обґрунтування перспектив розвитку сфери освіти в цілому і окремих освітніх систем з урахуванням ієрархії мінливих цінностей і цілей освітньої діяльності;

- дослідження перспективних проблем освітньо-педагогічного управління з урахуванням динаміки федерально-регіональних взаємин у сфері освіти, об'єктивних процесів суверенізації регіонів і необхідності збереження цілісності Росії як федеративної держави на основі єдиного культурно-освітнього простору країни;

- системне вивчення та прогностичне обґрунтування взаємопов'язаних факторів комплексного забезпечення розвитку освітніх систем (фінансових, матеріально-технічних, кадрових, правових, науково-методичних, інформаційних) як необхідної умови проведення перетворень та реформ у сфері освіти, ефективного

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

використання та поширення інноваційного практичного досвіду і теоретичних освітньо-педагогічних інновацій.

Визначаючи об'єкти прогностичних досліджень в аспекті взаємозв'язків власне освітнього, соціально-економічного та соціокультурного прогнозування, потрібно підкреслити необхідність супутнього вивчення прогностичного фону, на якому формуються і реалізуються політика і стратегія у сфері освіти.

В існуючій практиці освітньо-педагогічного прогнозування це аксіоматичне положення фактично не враховується. У результаті утворення нерідко розглядається як якась локальна, автономно функціонуюча область, до якої фактори економічного, соціального, культурно-історичного, екологічного, науково-технічного, виробничо-технологічного і т.п. характеру мають лише опосередковане, непряме відношення. Такий підхід – основна причина недопустимого відриву освіти від багатоскладових реалій життя, причина декларативності і лозунговості багатьох власне освітніх і педагогічних реформ, інновацій і концепцій, непрацездатних за самою своєю суттю, починаючи з моменту їх проголошення. <...>

Важливо підкреслити головне: трактування освітньо-педагогічного прогнозування як спеціально організованого системного (комплексного) дослідження, що виключає отримання і, тим більше, використання будь-яких прогностичних даних без попередньо проведених наукових досліджень. Їх повний цикл передбачає послідовну реалізацію всіх етапів, притаманних справді науковому пошуку:

- вивчення проблемної ситуації в теорії та практиці;
- аналіз об'єкта і предмета дослідження; постановку цілей і конкретизацію дослідницьких завдань;
- висування гіпотез, обґрунтування найбільш раціонального підходу до досліджень;
- вибір методів, прийомів і процедур, що мають необхідний прогностичний потенціал;
- організацію дослідно-експериментальної перевірки гіпотез і верифікації результатів дослідження;
- формулювання теоретичних висновків і практичних рекомендацій.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

Така концептуальна основа самого підходу до прогнозування як розвитку системи освіти в цілому, так і її окремих ланок і компонентів, включаючи і питання взаємозв'язку освіти і зовнішнього середовища. <...>

Сухомлинська О.В.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІДЕАЛ КРІЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРІЙ МОРАЛІ⁴⁰

У структурі моральної свідомості ідеал посідає виняткове місце, оскільки є регулятором, критерієм, мірилом відбору цінностей для повсякденної діяльності. Людський ідеал має значення тоді, коли ми його педагогізуємо, тобто окреслюємо засоби й методи наближення до нього дитини, вибудовуємо виховну стратегію відповідно до нашого уявлення про ідеал та ідеальне. Така педагогізація відбувається в конкретних соціальних обставинах і спирається на різні теорії моралі, які окреслюють цей ідеал. Ці дві базисні, тісно пов'язані між собою засади і є, основоположними для розгляду окресленого питання. Пошуки й аргументація ідеалу духовності через навчально-виховний процес школи (бо саме в цьому віці й у цьому закладі формується людина та її ідеали) віддзеркалюють різне розуміння й різні шляхи його педагогізації.

Методологія вивчення будь-якої проблеми, а отже, й педагогічного ідеалу, передбачає застосування історичного підходу – визначення того, від чого потрібно відштовхуватися, виробляючи нове знання, тобто звернення до джерел такого вивчення – до теорій моралі й моральності, які завжди явно або імпліцитно лежать в основі морально-етичного виховання. <...>

У ранньому радянському періоді концепцій моралі як таких не було, не було й фахівців-філософів. <...> Моральну ідеологію – партійно-державне управління моральними процесами суспільства (особливо процесом морального виховання) й тотальне функціонування моральних ідей – складових світогляду й буденної свідомості. <...> – було розвинуто в 30-ті рр. минулого століття. Радянське суспільство 30 – 50-х рр. деякі дослідники (скажімо, Т. Ф. Корабльова, 2002) зараховують до героїчних,

⁴⁰ Сухомлинська О. В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі : [виховання дітей та молоді] / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. - 2008. - № 1. - С. 12 – 18.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

коли індустріалізація й побудова нового суспільства й «нової людини» як суспільного (і педагогічного) ідеалу привели до створення комуністичної ідеології, в рамках якої розвивалися культура, педагогіка, етика. У кожній галузі суспільного життя, а особливо в такій своєрідній, як школа, з'явилися правила, інструкції, норми, зобов'язання, що регулювали стосунки між дітьми та між ними й учителями і спрямовувалися на виховання ідейності, беззаперечної відданості суспільним ідеалам, колективізму як меті, засобу й формі життєдіяльності та обов'язку разом із дисципліною як справедливою організаційною свободою. Найповніше цю концепцію, і не лише в педагогіці, а й у соціальній психології та етиці, втілював А.С. Макаренко (етика колективізму, воля, мужність, спрямованість на досягнення мети).

Ідея справедливого суспільства, мужності, дисциплінованості, жертвовності в ім'я держави, колективної відповідальності (аристотелівське розуміння моралі) поєднувалася в ці роки з ніцшеанськими мотивами заперечення Бога, переоцінкою всіх без винятку цінностей, відмовою від класичних ідеалів в обґрунтуванні ідеї «надлюдини», яка породжує нові перспективи розвитку суспільства, заперечуючи й відкидаючи обмеження. Ще раз наголосимо: педагогіка державного колективізму й соціального організаційного оптимізму, статусно-рольова детермінація, соціальний утилітаризм як педагогічні ідеали цього часу були результатом соціальних і культурних умов.

Характерною особливістю марксистсько-ленінської моралі є неодмінна вказівка на ворога чужого, персоніфікованого у вигляді «буржуазії», «капіталізму», «буржуазної школи», «буржуазної моралі», які часто мали інтернаціональний характер, і свого, «внутрішнього», – «буржуазний націоналізм», а також на всякі «пережитки». Ця тенденція залишається й досі.

Розвиток радянського суспільства в 60-ті рр. реабілітував мораль, поставив її на відповідне місце в суспільно-економічному житті, висунув ідею такої марксистсько-ленінської етики, яка визнала особистість і наявність особистісних інтересів у радянської людини. <...> Це період реформування в галузі економіки і, що найголовніше, час духовно-морального очищення від жахів сталінізму, визнання радянською владою моралі, її оновлення, актуалізація моралі й моральності, початок внутрішньорадянської дискусії про сутність та ідеали духовності й моральності, формування нової духовності, яку можна назвати

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

інтелектуальною. Педагогічним ідеалом стає гармонійно розвинена, творча особистість, багата інтелектуально, з науковим світоглядом, носій радянської культури, людина-трудівник, яка вміє поєднувати особистісні (високодуховні й загалом аскетичні) потреби з суспільними вимогами, що мали специфічно радянське забарвлення.

Духовно-морально-етичні питання, які поставали перед підростаючою особистістю цього часу, найповніше представив В. О. Сухомлинський. <...>

У 70-80-х рр. радянське вчення про мораль збагачується поняттям «активна життєва позиція» (його було висунуто на XXV з'їзді КПРС). Активна життєва позиція стає і ідеалом, і актуальним завданням освітньо-виховного процесу у вигляді комплексного підходу до виховання. <...> Тоді ж таки було введено і поняття «ідейно-моральне виховання», що вихолощує та знову ідеологізує моральність і моральні ідеали, соціологізує морально-етичну проблематику.

Але в другій половині 80-х рр. в умовах посиленої уваги до розроблення морально-етичної тематики з'являються перші паростки плюралізму в розумінні сутності моралі в рамках марксистсько-ленінської етики – закладаються основи нової парадигми моралі, поєднаної з західною думкою. <...>

Розширення предмета моралі, дослідницького поля та сфер її застосування проектувалося на педагогічний ідеал, де таке розуміння духовності посідало головне місце. Але поняття духовності, відбиваючись від різноманітності практик, почало розширюватися, відходити від чітких, ідеологізованих схем, набувало гуманістичного виміру, хоча й перебувало ще в руслі марксистсько-ленінської етики. Декотрі вчені-педагоги розглядали моральне виховання і як основу всієї виховної системи, і як самостійний напрям, і як загальну характеристику загальновиховного процесу. <...>

Загалом аналіз цього періоду показує, що весь радянський період школа, педагогіка і, відповідно, виховна проблематика, рухаючись за рішеннями та ідеологією КПРС, хоча і з великими труднощами, усе-таки звільнялися від догматичних авторитетів, приписів та інструкцій.

З приводу сучасного стану науки про мораль і, відповідно, школи та педагогіки, то, як не прикро це визнавати, ми й досі не маємо чітко визначеної державної політики щодо них: держава усунулася від

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

формулювання стратегічних, перспективних завдань у морально-етичному вихованні. <...>

В умовах суспільної кризи, дегуманізації життя, нарощення насилля батьки й педагоги, громадські об'єднання докладають значних зусиль, щоб виховати памолодь у душі загальнолюдських ідеалів, духовності. Мабуть, в останні 15 років це слово – духовність – як мета та ідеал виховання об'єднало всіх педагогів, що майже самотужки, ініціативно взялися за розроблення цих питань. Парадоксальним, утім досить характерним є такий факт: чим більше дегуманізується суспільство, чим цинічнішим стає соціум, тим більше уваги й зусиль докладають педагоги не лише до розроблення, а й до впровадження морально-етичної складової в навчально-виховний процес, педагогізуючи тим самим виховний ідеал так, як вони розуміють.

У перші роки державної незалежності критеріями духовності стало повернення до своїх джерел: українство й народність стали виховним ідеалом. Але загалом ці ідеї лежали в площині не моральних концепцій, а ідеології, і школа знову ідеологізувалася й політизувалася, ідеологічно моралізаторувала і робить це й досі.

У педагогіці та школі з'явилися різні підходи й концепції моральності, духовності й, відповідно, виховного ідеалу, які конкурують між собою. Одна – це *мораль як абсолют*, що має форму *релігійної духовності й релігійної (або християнської) моралі* з її вічними категоріями, імперативами та цінностями, до яких долучено національні та етнокультурні константи. Цей педагогічний ідеал втілюється й у загальновиховній роботі та особливо в курсах християнської етики різного наповнення. Її вразливим місцем, вважаємо, позачасовий вимір, відірваність від конкретних потреб, позірну незалежність від решти культури, позасоціальний контекст.

Інша модель – це *соціально-історичне розуміння моралі, антропоцентричне й гуманістичне*, яке ґрунтується на пізньорадянському минулому з додаванням сьогоденних складових, а саме: людина – мірило всіх речей, суб'єкт виховного процесу, унікальна особистість, вільний громадянин, споживач, відповідальний, законослухняний платник податків, який сповідує загальнолюдські цінності. До цієї концепції також стільки, скільки й до першої, додаються національні виміри та етнокультурні цінності. В освітньому просторі концепція існує у вигляді курсу «Етика» для 5 – 6-х класів, у розробках відповідної тематики

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

Інституту проблем виховання АПН України і концентровано представлена в Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2003).

Найпоширенішою є релятивістська модель, що ґрунтується на філософії постмодернізму. В її основі – відносність, умовність і суб'єктивність розуміння моралі й моральності, абсолютизація та ідеалізація усамітненої особистості та її вільного, нічим не обмеженого вибору правил поведінки, ідеалів, прикладів для наслідування. У нерозвинутому, патріархально-пострадянському суспільстві ця модель головною моральною цінністю оголошує чуттєву насолоду разом із прагматичністю, прагненням особистої користі, зиску. Тож релятивізм як моральна ідеологія впевнено крокує країною, особливо в навчально-виховних закладах у вигляді прихованої реальності незалежно від того, чи читають там курси етики або християнської етики, чи ні. Поза школою дитина через телебачення й кіно опиняється, а отже, живе в ілюзорному світі насолод, де люди взагалі не працюють, а тільки розважаються, відпочивають і споживають, споживають, споживають. Ідеал сучасної дитини – мати високооплачувану роботу задля красивого, легкого, безпроблемного життя у світі розваг і насолод.

Становище ускладнюється тим, що школа поступово перетворюється з важливої і єдиної соціальної інституції формування освіченої, духовної особистості на один із центрів освітніх послуг; стає полігоном всякого роду інновацій. Але те, що добре для виробництва, науки, навряд чи підходить для школи – у доброму сенсі консервативної стабільної структури, де в усі часи нововведення проходили досить значну апробацію й моніторинг. <...> До того ж складне політичне становище, брак моральності в так званих політичних еліт, використання молоді в політичних іграх, невиробленість відповідної державної молодіжної політики, волаюча суспільна несправедливість призводять до зростання нігілізму, жорстокості, злочинності, антипатріотичних, антигромадянських виступів, до того, що учні вважають усіх учителів невдахами. <...>

Як же вибудувати й чи потрібно пропонувати педагогічний ідеал за нескінченних і невизначених моральних протистоянь?

Звертаючись до історії, можна стверджувати, що тоді, коли суспільство не змогло запропонувати школі й дитині морально-етичні ідеали, педагоги самі створили ці концепції і дали їх не лише педагогіці, а й іншим наукам. <...>

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Започатковуючи нові підходи, освітяни самостійно заповнюють виховний вакуум державного, суспільного виховання. І якщо ми хочемо досягти успіху на цьому полі, потрібно зосередити зусилля на визначенні педагогічного ідеалу, місця й ролі духовності як певної моделі, взірця, а вже потім пропонувати інституційне, технологічне наповнення. Пропоную такі кроки, хоча вважаю їх дискусійними й полемічними.

Школа, поза будь-якими сумнівами, має формувати моральність, духовність, ідеали. Виховання високодуховної особистості, яка сприймає й продукує моральні цінності – традиційні, ліберальні, національні, загальнолюдські, – є педагогічним ідеалом сьогодення. <...>

Розуміння духовності як педагогічного ідеалу ... багато в чому компромісне, умовне. Воно, на мій погляді, має охоплювати:

а) *концептуальне оформлення ідей*, які регулюють поведінку людини в усіх без винятку сферах її життєдіяльності, також і свідомість, почуття, смаки, переконання, схильності. Позаконцептуальне, позанаукове створення педагогічної теорії дуже вразливе;

б) *педагогізацію висунутого як мети* виховання з наступною *інструменталізацією* всього педагогічного процесу на процесуально-описовому, модельному рівнях, враховуючи при цьому як освітню парадигму, так і власні концептуальні ідеї організації дитячої життєдіяльності;

в) *історію*, історичний підхід як складову педагогічних етичних систем, ідеалів духовності. Крізь призму наших теперішніх гострих і болючих проблем слід не руйнувати вже розроблені підходи й методи, а осучаснювати їх, надавати нового звучання. Йдеться і про християнські ідеали, і про радянський період морально-етичного концептуального теоретизування;

г) *традицію*, також і регіональні і локальні традиції, як ідентичність між людськими індивідами й спільнотами, головний канал передачі моральних знань та досвіду, цінностей, ідей, смаків, поглядів, як перспективний механізм соціалізації та інкультурації дітей;

д) *діалог, комунікації, дискусії*, що разом з іншими є механізмами побудови педагогічної етики як науки про ідеал і ідеальне, але не в дусі непримиренності й нетерпіння, показу, що моя думка найліпша, найправильніша (як найчастіше тепер є), а у формі внутрішньо-професійної дискусії. Чим більше буде обговорень цього

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

питання і суперечок навколо нього (а їх не просто обмаль, а просто немає), тим чіткіше й ясніше вимальовуватиметься ця модель. <...>

Перспективи позитивного розвитку залежать від нашого постійного осмислення й переосмислення не лише шляхів, а й самих ідеалів, самовизначення на кожному кроці: моральний ідеал неможливо побудувати так, як ми будували комунізм: ідеал можна лише сформулювати в наших діях.

Гершунський Б.С.

ЦІНІСНО-ЦІЛЬОВІ ПРІОРИТЕТИ ОСВІТИ (ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ)⁴¹

<...> Парадоксально, але саме та сфера, яка має безпосереднє відношення до майбутнього, випадає із зони прогностичної уваги навіть найіменитіших футурологів, що зайняті обґрунтуванням глобальних проблем розвитку цивілізації. <...> Причини такого «провалу» у просторі прогностичного пошуку, потрібно вважати, полягають не тільки у багатофакторній складності освіти як об'єкта прогностичних розробок. Уся справа в тому, що на освіту звикли дивитися як на деяку прикладну, допоміжну, обслуговуючу сферу, яка не має своїх власних прогностичних потенцій, а лише враховує можливі тенденції і перспективи розвитку інших сфер, переломлюючи й інтерпретуючи їх у своїх специфічних цілях.

Іншими словами, на освіту все ще не навчилися дивитися як на широке соціальне явище, що виходить далеко за межі власне педагогічної, викладацької діяльності і зумовлює реальні, підкріплені компетентною людською участю, можливості розвитку всіх інших сфер суспільного буття. <...>

⁴¹ Гершунский Б. С. *Философия образования для XXI века* (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ⁴²

Цінності як певна значущість явищ, процесів, фактів для конкретного індивіда, групи людей, суспільства та ін. можна розглядати як з позицій загальнолюдських відносин, так і в конкретних умовах, галузях, зокрема в тій чи іншій науці. <...>

Аксіологічний підхід в освіті спрямований на збереження, творчий розвиток гуманістичних цінностей педагогічної практики і науки, її положень, принципів, вимог, форм, методів, які забезпечують оволодіння суб'єктом культурою, соціальним досвідом людства, розвиток його духовності як моральної сутності особистості, формування потреби в самореалізації, особистісного саморозвитку тощо. <...>

Саме аксіологічний підхід у педагогічній науці передбачає створення такої ситуації, за якої повинно відбуватися не протиставлення національних цінностей гуманістичним універсальним, а взаємодія з ними для подальшого збагачення науки.

Так, ще в епоху Античності Піфагор писав, що школа повинна будувати свою діяльність на гармонії мислення, почуттів, бажань. Аристотель розглядав навчання як динамічну трансляцію людської культури шляхом оволодіння знаннями і культурними цінностями, нормами і правилами поведінки. Тому головними сферами життєдіяльності людини називав емоційну, почуттєву, розумову. Висловлені думки були основою для відбору предметів для вивчення (музика, математика, геометрія, медицина, філософія у Піфагора; граматики і стиль, мораль, елементи математики, музика у Квінтіліана) тощо.

А в ХХ ст. ці підходи розвинуто – науково обґрунтовано чотири компоненти змісту освіти: знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру; досвід здійснення способів діяльності; досвід творчої діяльності та досвід емоційно-

⁴² Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / В. І. Лозова // Педагогічна і психологічна науки в Україні / відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.68 – 78.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

ціннісного ставлення. Останній компонент і нині вимагає подальшого глибокого обґрунтування. <...>

Розгляд загальнопедагогічних цінностей неможливий без характеристики компонентів педагогічного процесу: суб'єкти, мета, зміст, форми, методи, результати.

Учитель і вихованець. В.О. Сухомлинський відзначає такі цінності особистості вчителя: його інтелект, моральність, емоційну культуру, ерудицію, турботу про розвиток потенційних можливостей кожного учня, становлення творчих сил, розуму, майстерності, багатство і різноманітність методів навчання тощо. Велике значення у взаємодії вчителя з учнями має його ціннісне ставлення до учня як до об'єкта й одночасно суб'єкта педагогічної дії. Реалізація ціннісного підходу до здійснення гуманістичної спрямованості цієї взаємодії сприяє, у свою чергу, розвитку в педагога моральної рефлексії, здатності до осмислення свого Я й того, яким воно сприймається очима дітей. Хороший учитель, коли викладає, розповідає, спілкується з дітьми, по-перше, сам навчається, оцінює свою діяльність, тому що людина, коли пояснює іншій, сама починає усвідомлювати сутність більш глибоко. По-друге, щоб викликати інтерес, сприяти самотійному осмисленню учнями тієї чи іншої інформації, окремих ситуацій, учитель постійно самовдосконалюється. По-третє, запитання, репліки вихованців стимулюють думку вчителя, примушуючи підходити до одного й того самого явища з різних боків. Отже, вчитель завдяки своєму досвіду керує діяльністю учнів, але одночасно й учні його навчають, стимулюючи до поглиблення знань, розширення кругозору, тобто без учнів він не може проявити себе як творча особистість. Сподіваюсь, мабуть, було б цікавим дослідження про вплив учнів на формування особистості вчителя. Таку роботу міг би підготувати директор школи, інспектор, у яких більші можливості для проведення експериментальної роботи і педагогічних спостережень.

Цінність діяльності вчителя в його гуманістичній орієнтації, яка містить ставлення педагога до педагогічної діяльності як до покликання, яке спрямоване не лише на викладання предмета, але й, насамперед, на дитину. <...>

Ставлення до учня як до цінності передбачає визначення його прав на свободу, щастя, захист і охорону життя, здоров'я, створення умов

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

для розвитку творчого потенціалу, схильностей, здібностей, надання йому допомоги у життєвому самовизначенні, повній самореалізації. <...>

Мета педагогічної діяльності як цінність виступає як орієнтаційна спрямованість навчально-виховного процесу, що сприяє визначенню майбутнього стану людської цивілізації. <...>

Існують різні рівні цілей. Найбільш широке значення має мета-ідеал, тобто всебічний гармонійний розвиток особистості. Цінність ідеї всебічного розвитку особистості <...> в тому, що педагог може у своїй виховній роботі орієнтуватися на ідеал. <...> Мета-ідеал визначена і в програмних державних документах, але вона конкретизується навчально-виховними закладами. Можна назвати цілі організації конкретної діяльності учнів (навчальної, громадської, ігрової, трудової, естетичної тощо), цілі використання методів, форм та ін. Отже, можна говорити про ієрархію цілей: мета як історичний ідеал виховання; стратегічні й тактичні цілі; цілі, спрямовані на формування свідомості, почуттів, волі, поведінки школярів; цілі самовиховання й самореалізації, саморозвитку тощо. <...> Максимальний розвиток особистості дитини у розумно організованому суспільстві, яке буде служити їй і якому вона сама буде служити, передбачає:

- виховання вільної особистості, яка має високий рівень самосвідомості, почуття своєї гідності, самоповаги, орієнтується у загальнолюдських і національних цінностях життя, яка вивчає, відтворює національну культуру (мову, культурну спадщину, традиції, риси характеру та ін.), може самостійно приймати рішення й нести за них відповідальність;

- виховання духовно багатой особистості, якій притаманна сукупність морально-етичних якостей, загальнолюдських цінностей (свобода, гуманізм, істина, добро, краса), яка має постійну потребу до пізнання і самопізнання, вияву творчості, ініціативи, активності, самостійності в усіх сферах своєї життєдіяльності;

- виховання практичної особистості, яка володіє основами економіки, комп'ютерної грамотності, іноземними мовами, культурою поведінки і спілкування, естетичним смаком; з турботою ставиться до свого здоров'я; уміє вести здоровий спосіб життя;

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

- своєю працею, діяльністю забезпечувати матеріальне благополуччя своєї сім'ї тощо. <...>

Змістовно-діяльнісний компонент педагогічного процесу забезпечується адекватністю методів, форм визначеній меті, створенням умов для її реалізації. Особливе значення в цьому процесі є забезпечення емоційно-ціннісного ставлення вихованців до об'єктів діяльності, сформованості оцінки імовірності задоволення потреб, виховання моральних почуттів (любов до Батьківщини, почуття гідності, честі, доброзичливості та ін.), інтелектуальних (допитливість, подив, почуття нового тощо), естетичних, які пов'язані із ставленням до красивого, величного, а також до негідності, практичних (радість від здійснення діяльності, досягнення результатів та ін.).

Цінність результатів визначається змінами в розвитку школяра, коли відбувається злиття чужого досвіду і свого особистого, що веде до формування суб'єктивного досвіду, який характеризує індивідуальне уявлення суб'єкта про дійсність, його наукові й життєві знання, вибіркове ставлення до них, погляди і почуття, потреби, звички тощо. У сукупності це забезпечує освітню компетентність учня як інтегроване особистісне утворення, яке свідчить про єдність теоретичної і практичної готовності і здатності школяра до здійснення освітньої діяльності, що дозволяє суб'єкту результативно самореалізовуватися в ній.

Таким чином, позитивним результатам розвитку особистості сприяють цінності освіти, науки. <...> Духовність педагог вважає вищою, переважаючою сутністю людини, яка визначає спосіб життя, внутрішній світ людини, її почуття, настрої, поведінку, гармонічне поєднання краси, любові, обов'язку, істини, гідності. <...> Сенса духовного життя в тому, щоб кожен вихованець виявляв свою людську неповторність, міг самореалізуватися, досягти успіхів у певних діях. <...>

Отже, в цілому, педагогічні цінності відбивають певні ідеї, концепції, вимоги до організації педагогічного процесу, результатом якого є позитивні зміни, розвиток особистості вихованця, перетворення власного досвіду шляхом привласнення елементів соціального.

ПРОБЛЕМА ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ⁴³

1. Актуалізація проблеми. Педагогічна наука (педагогіка), як і будь-яка наука, має свої мету, предмет, методи дослідження, понятійний апарат, досліджує принципи, закони, закономірності, тенденції на двох рівнях – емпіричному і теоретичному. Оскільки педагогіка є складовою людинознавства, остільки вона взаємодіє з іншими науками, що безпосередньо досліджують певні аспекти людського становлення або формують загальні наукові підвалини пізнання людини. Взаємодія відбувається шляхом запозичення і творче використання законів, понять, методів, даних, інших наукових здобутків. Насамперед педагогіка взаємодіє із психологією, соціологією, культурологією, антропологією, природознавством, синергетикою, філософією. <...>

У розвитку педагогіки ключовим є формування системи її понять, що відображають в узагальненій формі предмети і явища дійсності та істотні зв'язки між ними, «схоплюють» сутність предметів і явищ, а також категорій як найважливіших, загальних понять. <...> Найкраще система понять та категорій формується на основі цілісних теорій, що описують об'єктивну дійсність, у даному випадку, педагогічну.

На жаль, у педагогіці гостро бракує системних теорій, натомість домінують емпіричні висновки. Одним із критичних наслідків цієї ситуації є відсутність зв'язної системи взаємоузгоджених однозначних понять і категорій педагогічної науки, що віддаляє її від відповідності критеріям власне науки. Дослідники педагогіки ніби змагаються в авторських визначеннях основоположних педагогічних понять. Справді, до цього часу немає згоди, скажімо, щодо того, що є «освіта», «навчання», «виховання». У результаті кожне з цих понять має множину інтерпретацій (нерідко протилежних: наприклад, від охоплення освіти вихованням до, навпаки, включення виховання в освіту). <...>

⁴³ Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні / відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.24 – 35.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

Отже, формування системи понять і категорій (як власних, так і запозичених) педагогічної науки є фундаментальною проблемою її розвитку.

Ми ставимо за мету просунути в розв'язанні зазначеної проблеми на основі сформульованої у середині 90-х років минулого століття й уточненої останніми роками культурно-інформаційної теорії освіти. <...> Системно-теоретичний підхід на широкій методологічній базі виявився плідним у переході від емпіричного введення до теоретичного виведення базисних понять і категорій педагогічної науки. <...>

2. Матерія, енергія, інформація як вихідні базисні поняття-категорії. Насамперед згідно із зазначеною теорією фундаментальним поняттям для педагогіки виявляється інформація, яке є міждисциплінарним поняттям-категорією. Його базисність з'ясовується в рядоположному зіставленні з іншими подібними категоріями (що осмислюються на найвищому науково-філософському рівні), такими, як матерія і енергія. Перше є першоосновою буття, друге виступає мірою руху і взаємодії матерії. У цьому категоріальному ряді інформація є мірою просторового, часового, просторово-часового впорядкування матерії, характеризує ступінь переходу від неорганізовано хаотичного до організовано упорядкованого стану в процесі її спонтанної самоорганізації або спеціальної організації. <...>

3. Самоорганізація, організація, управління, інформація. Принципово, що інформація продукується в кожному акті впорядкування (а отже, новацій) у матеріальному світі (а не лише людиною, як прийнято вважати на побутовому рівні). Більше того, інформація може сама слугувати чинником новоутворень, приводити в рух та утримувати в самоорганізованому (організованому) стані великі кількості і матерії, і енергії за допомогою невеликої кількості матерії та енергії, що несуть інформацію. Отже, інформація створюється в процесі і природної самоорганізації, і культурної організації, коли (у другому випадку) людиною цілеспрямовано продукується друга, штучна природа – культура. За своїм походженням культура є іманентним акумулятором інформації. Обидві вони (і культура, і інформація, що в ній міститься) через неперервну людську діяльність швидко, надлінійно накопичуються, і, у свою чергу, зворотно детермінують розвиток нових поколінь людей. <...>

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Упорядковані (самоорганізовані або організовані) стани представляють науковий і практичний інтерес насамперед тому, що відповідні утворення (на відміну від хаосу, безладдя) є функціонально спроможними в реалізації свого призначення, тобто розвиненими. <...>

На відміну від самоорганізації, яка відбувається спонтанно за певних умов без специфічних зовнішніх впливів (тобто об'єктивно), організація здійснюється на основі цілеспрямованих дій суб'єкта (тобто суб'єктивно). У реальному людському житті самоорганізація та організація взаємно доповнюють одна одну і обидві проявляються в динамічній його впорядкованості. <...>

У процесах самоорганізації, організації, управління створюється, зберігається і використовується інформація.

4. Матеріальне (первісне), енергетичне (індустріальне), інформаційне (постіндустріальне) суспільства. Саме через широкомасштабне накопичення і культури, й інформації, що в ній акумульована, людство прискорено прямує до фази інформаційного суспільства <...>, коли головною цінністю та основним предметом діяльності стає інформація як іманентний продукт і фактор упорядкування.

На своєму шляху до інформаційного суспільства гуманітарна спільнота пройшла довготривалу стадію (первісно)-матеріального суспільства, у якому діяльність людини, головним чином, спрямовувалася на привласнення матеріальних продуктів (збирання, полювання, аграрне виробництво), перебуває в доволі тривалому (індустріально-) енергетичному суспільстві, що характеризується опануванням теплової, хімічної, електричної, атомної, термоядерної енергії і піднесенням на цій основі продуктивних сил. <...> Сьогодні опрацювання інформації стає дедалі домінуючим у діяльності людини. <...> При цьому накопичення інформаційного ресурсу не усуває важливість, а, навпаки, допомагає краще опрацювати матеріальні та енергетичні ресурси.

5. Механізми інформаційного програмування становлення людини. Згідно з культурно-інформаційною теорією освіти, існує чотири механізми, що в сукупності забезпечують відтворення і розвиток людини. <...> По-перше, це – генетичний код (властивий

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

усьому живому на планеті). <...> По-друге, це – прижиттєва індивідуальна навчальність (характерна для всього живого, що має нервову систему). По-третє, це – соціумно-індивідуальне наслідування (притаманне живим істотам, які існують спільнотами – стадами, зграями, сім'ями). Нарешті, це – соціально-культурне успадкування, яке реалізується лише в людському соціумі, завдяки наявності продукованої людством культурної спадщини, що містить життєво важливу інформацію – культурний досвід. <...> Якщо генетичний механізм розрахований на сталі умови життя, то соціально-культурний забезпечує існування і розвиток за швидких змін. Поява культури ознаменувала доповнення адаптивної стратегії прилаштування живого організму до навколишнього середовища стратегією пристосування його до потреб людства.

6. Освіта як механізм передавання культурного досвіду. Освіта і навчання. Освіта і соціалізація. У науковій літературі зустрічаються різні тлумачення освіти. За культурно-інформаційною теорією коротко й точно визначити освіту можна як спеціально організоване міжлюдське передавання культурного досвіду. Цей досвід відіграє фундаментальну роль у відтворенні й удосконаленні людини, її успішному житті. Разом із вибухоподібним нагромадженням культурних надбань, відповідним зростанням життєвої потреби в повному, точному, швидкому засвоєнні інформації, яка в них міститься, неодмінно виникає і стрімко розвивається освітня система в різних її модальностях – інституційній, локальній, регіональній, глобальній. Освіта як системне утворення виникає на засадах самоорганізації там і тоді, де і коли зростаючі потоки культурної інформації перевищують певні критичні величини (і кількісно, і якісно – за значенням, силою впливу). Власне, освіта покликана допомогти людині опанувати ці зростаючі інформаційні потоки. Це зумовлює її історично необхідну появу на певному етапі розвитку культури, коли безсистемне, випадкове, тобто непродуктивне і неефективне засвоєння культурного досвіду в міру його швидкого накопичення й актуалізації, більше не може задовольнити людство. <...>

Освітня система покликана забезпечувати культурний розвиток людини, що відіграє в сучасному людському житті не менш важливу роль, ніж генетична запрограмованість особи. Це виступає головною метою освіти, її місією. <...>

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

У передбаченні, прогнозуванні розвитку освітньої системи, виробленні стратегії її вдосконалення, здійснення відповідних організаційно-управлінських дій необхідно чітко усвідомлювати природу освіти, фактори й умови, що спричиняють її закономірну появу як упорядкованого утворення, розуміти освітні тенденції. Це дасть змогу узгодити самоорганізацію, організацію й управління в системі освіти, не допустити її входження в ризикований, кризовий, руйнівний стан. <...>

Сьогодні освіченість твердо стала в один ряд із такими пріоритетами людства, як здоров'я і доход. <...>

7. Об'єктивно-суб'єктивний ряд видів інформації: знання, цінності, проекти, діалогізми, художні образи. Природа інформації така, що вона є мірою впорядкованості, зняття невизначеності, а кожне утворення, кожна конкретно організована структура в умовах розмаїття варіантів реалізації є джерелом інформації. Якщо здійснити класифікацію інформації, розкласти її за певними критеріями на складові компоненти, то можна виявити різні її види. <...>

Перший вид – знання, які стосуються об'єкт-об'єктних конструктів і є суто об'єктивною (істинною) інформацією. Знання продукуються людиною, але силою абстрактного мислення абстрагуються від усього суб'єктивного. Це, так би мовити, об'єктивний вид інформації. Але є об'єктивно-суб'єктивний її вид – цінності. Оскільки вони характеризують об'єкт-суб'єктні відносини, остільки в принципі відрізняються для різних суб'єктів на відмінну від суб'єктивно незалежних знань. Крім цього, є суб'єктивно-квазі-об'єктивний вид – проекти, суб'єктивно-суб'єктивний – діалогізми та суб'єктивно-квазісуб'єктивний – художні образи. Діалогізми – виникають у суто суб'єктній ситуації, коли продукується інформація, спільна для двох суб'єктів у результаті їх спілкування, діалогу.

Таким чином, видовий інформаційний ряд суб'єкт-об'єктних структур охоплює п'ять видів інформації – від суто об'єктивної на одному полюсі, до виключно суб'єктивної на іншому полюсі. Отже, всупереч поширеній думці, знання не протистоять інформації, а є одним із її видів; знання та інформація співвідносяться між собою як частина і ціле. <...>

8. Культурогенний ряд сутнісних сил людини: потреби, здібності, уміння (навички). Зазначений вище інформаційний ряд

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

часто змішують з ієрархією іншого ряду, що складається із сутнісних культурогенних (породжуючих культуру і породжених культурою) людських сил – культурно сформованих потреб, розвинених здібностей, засвоєних умінь (та автоматизованого різновиду останніх – навичок). Потреби спонукають діяльне існування людини; її здібності (в основі яких лежать психічні механізми опрацювання різних видів інформації – абстрактне мислення, емоційно-почуттєве переживання, продуктивна уява, діалогічна товариськість, ідеально-ілюзорна художня уява), покликаних задовольняти і розвивати потреби; уміння (що є способами, прийомами дій), у свою чергу, реалізують і розвивають здібності. <...>

9. Освіта і виховання. Навчання і виховання. Якщо освіта оперує всіма видами інформації (знаннями, цінностями проектами, діалогізмами, художніми образами), то виховання – лише одним її видом – цінностями. Воно якраз і покликане формувати системи цінностей людства взагалі, людських спільнот особливо, окремих людей зокрема. <...>

10. Високі педагогічні технології інформаційного програмування людини. Теоретичне доведення і практичне підтвердження наявності п'яти різних видів культурної інформації зобов'язує враховувати в педагогічній науці і практиці цей науковий факт і будувати педагогічні технології з урахуванням особливостей кожного виду такої інформації. Скажімо зрозуміло, що не можна в однаковий спосіб передавати знання і формувати цінності. Це висуває на порядок денний поняття високих педагогічних технологій, які забезпечують передавання-опанування різних специфічних видів культурно виробленої інформації. <...>

11. Знакові системи (мови) фіксації-відображення різновидової інформації в освіті. Для відображення різновидової інформації потрібні також відмінні види знакових систем (мов) – від гранично точної абстрактно-наукової мови до конкретно-образних художніх мов. Інформаційні мови теж складають п'ятичастинний ряд знакових систем. <...>

12. Педагогічне оцінювання опанування інформації. Визначення успішності опанування тієї чи іншої інформації потребує застосування оцінок, адекватних кожному інформаційному виду. Так

виникає ще один ряд – оцінювальний. Засвоєння знань з огляду на їх об'єктивність, однаковість для всіх суб'єктів, допускає використання кількісних (чітко шкалованих) та кількісно-рейтингових оцінок. Формами оцінювання можуть бути екзамен, тест. У випадку цінностей, через наявність у них і об'єктивної, і суб'єктивної складових, суто кількісні підходи не спрацьовують, тому потрібні напівкількісні-напівякісні оцінки (шкаловано-характеристичні), зокрема рейтингові, насамперед у формі зіставлення, висновку авторитетного індивідуального або колективного суб'єкта. Так само у випадку проектів підходять напівякісні-напівкількісні (характеристично-експерні) оцінки, які можуть здійснюватися і як відзив, рецензія, критика, і як контрольне завдання, експертиза. Суб'єктивні за походженням діалогізми для свого оцінювання вимагають якісних (характеристичних), якісно-рейтингових оцінок, суджень визнаного індивідуального чи групового суб'єкта. Для художніх образів також прийнятні якісні, характеристично-рейтингові оцінки, передусім у формі конкурсів, виставок, критики авторитетних суб'єктів. <...>

13. Всебічний розвиток людини в освіті. Необхідною умовою всебічного розвитку людини в освіті є забезпечення споживання нею всього спектра інформації, накопиченої в культурі. Це не виключає освітньої спеціалізації, тобто зосередження на переважному опануванні одного чи кількох видів культурної інформації і розвитку на цій основі відповідних потреб, здібностей, умінь (навичок) згідно із розподілом суспільних ролей. <...>

Сисоєва С.О.

ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ⁴⁴

Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування й розвиток соціально-значущих якостей кожної людини як члена суспільства й громадянина держави. Через освіту, як найбільш масовий соціальний інститут, здійснюється вплив

⁴⁴ Сисоєва С.О. *Освіта як об'єкт дослідження* / С.О. Сисоєва // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – К.: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України. – 2011. – № 2 – 48 с. – С. 5 – 11.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Як соціальне й культурне явище, освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку. <...>

Поняття «освіта» за останні роки значно змінило свій зміст. Розгляд генезису цього поняття показує, що воно увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон лише у XVIII столітті для позначення розвивального та виховного формувального впливу навчання на особистість. Тривалий час поняття «освіта» вживалося як синонім поняття «виховання». Пізніше воно набуває специфічного термінологічного значення, яке пов'язується з навчанням, позначаючи його формувальний вплив на особистість. За півтора століття, від розуміння освіти як нормованого процесу, спрямованого на трансляцію наступним поколінням соціально-значущого й культурно-історичного досвіду та забезпечення наступності поколінь (В. С. Ледньов); процесу й результату засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь й навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної й творчої діяльності, а також морально-естетичної культури (С. У. Гончаренко); цілеспрямованого процесу виховання і навчання в інтересах людини, суспільства й держави (Закон України «Про освіту»), дослідники прийшли до якісно інших характеристик поняття «освіта». Освіта розглядається сьогодні як: процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей. <...>

Розвиток педагогіки відбувається у межах її «вічного» предмета – виховання людини. Педагогіка лишається стрижнем для освіти, оскільки у будь-яких проявах (цінність, процес, результат, система

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

інституцій, засіб формування свідомості суспільства тощо) освіта потребує інструментального забезпечення досягнення освітніх цілей, яке надає їй педагогіка (здобутки дидактики, теорії й практики виховання тощо).

Інший характер мають дослідження розвитку сучасної освіти. Вклад системи освіти в економіку будь-якої держави сьогодні є вагомим у порівнянні з іншими галузями промисловості. Доведено, що, фактично, сума трьох років економічного впливу системи освіти на економіку набагато перевищує по цьому показнику всю нафтогазову галузь або сферу високих бізнес-технологій (за О. А. Свиридовим). <...>

Освіта, як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут, є складним соціальним організмом, який функціонує відповідно до законів природи й суспільства. Така складність і соціальний характер дозволяє віднести систему освіти до складних соціальних систем (Д. А. Ягофаров). Саме системний характер освіти зумовлює її взаємозв'язок з іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною, культурною тощо і дозволяє при дослідженні системи освіти звертатися до їх кількісно-якісних і структурно-динамічних характеристик. Сьогодні в науковому обігу вживаються (часто як рівнозначні) поняття «освіта як відкрита система» й «відкрита освіта». Розглянемо відмінності у їх змісті.

Відкрита освіта розглядається як освітня система, що забезпечує (за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) можливість самостійного отримання будь-якого рівня освіти у «вільному» часовому режимі шляхом накопичення кредитів (балів) із окремих дисциплін. Цілями відкритої освіти є розвиток доступності освіти, її гнучкості та академічної мобільності. До завдань відкритої освіти, як правило, відносять: підвищення рівня освіти та професійної компетентності; постійний розвиток основних і додаткових освітніх програм, методів, засобів, технологій відповідно до запитів споживачів послуг відкритої освіти; створення, неперервне поповнення й оновлення методичного, матеріально-технічного, інформаційного й організаційного забезпечення освітньої діяльності; розвиток маркетингу й моніторингу ринку освітніх послуг; міжвузівської, міжгалузевої, міжрегіональної та міжнародної інтеграції; зміцнення

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

економічного стану вищих навчальних закладів й матеріального забезпечення викладачів та співробітників за рахунок коштів відкритої освіти. Привабливість відкритої освіти полягає у можливості навчатися у зручному режимі, в різних чи одному навчальному закладі, за різними формами навчання, впродовж різного терміну; отримати документ про вищу, професійну або додаткову освіту там, де завершується програма навчання. Відкрита освіта в розвинених країнах здійснюється через відкриті (віртуальні) університети. Погляд на освіту як відкриту систему відображає суттєву ознаку сучасної сфери освіти – об'єктивне перетворення її на окрему самостійну галузь господарства. З іншого боку, відкритість освіти пов'язана: з становленням українського суспільства як відкритого; необхідністю діалогу з іншими освітніми системами; вирішенням проблем полікультурної й міжкультурної взаємодії у соціумі; процесами глобалізації й інтеграції; створенням простору для власного освітнього руху кожної людини. Розуміння освіти як відкритої системи включає, зокрема, й відкриту освіту. <...>

Система освіти є відкритою, оскільки їй притаманні риси відкритої системи (за О. М. Стрельник): вона обмінюється з довкіллям речовиною (ресурсами), енергією (фінансами) та інформацією (знаннями). Система освіти є нелінійною (тобто в ній існують обернені зв'язки між змінними в часі та просторі величинами, які описують стан системи), нерівноважною (в ній з певною швидкістю відбуваються різні динамічні процеси), складною (характеризується великою кількістю взаємодіючих підсистем). Отже, систему освіти, як відкриту, нелінійну, невірноважену й складну, слід віднести до синергетичних систем, що функціонують у відповідності з принципом позитивного зворотного зв'язку і здатні до зміни власної структури з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування. У системі освіти, при певних умовах можуть виникати нові впорядковані структури, що підвищують ступінь її самоорганізації. <...>

На думку О. І. Субетто, становлення нової науки завжди є відповіддю на певний соціальний запит, незалежно від того, наскільки він усвідомлюється. Сьогодні дослідженням різноманітних аспектів освітнього процесу намагаються займатися представники багатьох наук (соціології, економіки, політології, психології, математики,

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

кібернетики та ін.), тобто вчені, які за родом своєї діяльності не пов'язані з теорією освіти й педагогічними науками. У світовому науковому обігу все частіше вживається термін «едукологія» (у Росії – «образованиеведение»), який означає комплексну науку про освіту. <...>

В Україні новий науковий напрям інтегрованого пізнання освіти і його назва – «освітологія» – був запропонований В. О. Огнев'юком, який обґрунтував не тільки об'єкт, предмет й предметне поле освітології, а й філософські підвалини розвитку цього наукового напрямку. <...> Відповідно до концепції В. О. Огнев'юка, освітологія як науковий феномен найбільш повно відображає всі знання, що відносяться до освіти, а сам термін «освітологія», як термін науки, ліквідує плутанину між власне освітою та знанням про освіту незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримане. Об'єктом дослідження освітології є сфера освіти у її сталому розвитку. Таке формулювання об'єкту, на нашу думку, вказує не тільки на його системний всеохоплюючий характер (освітніх процесів і явищ), а й чітко визначає, що об'єктом дослідження освітології є відкрита система – система освіти. Отже, суттєвою відмінністю об'єкту дослідження освітології від інших гуманітарних наук, зокрема педагогіки полягає у тому, що освітологія є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти.

Предмет дослідження освітології включає три позиції, а саме: наявні системи й підсистеми освіти у їх сталому розвитку; умови й чинники, що впливають на цей розвиток; домінанти розвитку сучасної освіти (які визначають вектор розвитку освітніх систем). Такий предмет дослідження відрізняється своєю динамічністю й залежністю від суспільних змін. <...>

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, за рахунок виходу наукового знання за межі їх об'єкту й предмету. Освітологія, яка вивчає відкриту систему – сферу освіти, є сама відкритою системою, що включає в себе вимогу, обумовленість та ресурс, привнесений в неї із зовнішнього наукового середовища. Саме тому освітологічні дослідження завжди носять міждисциплінарний характер, а науковий інструментарій дослідження відбирається дослідником залежно від мети дослідження. <...> Ми вважаємо, що

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

освітологія не інтегрує і не синтезує інші науки, вона «співпрацює» з ними у дослідженнях різних аспектів розвитку освіти, є самостійним науковим напрямом, який в силу своєї синергетичної сутності реалізується на рівні міждисциплінарних досліджень. На користь цієї думки, хотіли б зробити таке пояснення. Визнаючи об'єктивність й необхідність інтеграційних процесів у світі, ми поза увагою залишаємо необхідність інтеграційних процесів у науці, спрямованих на об'єднання зусиль учених у вирішенні актуальних проблем теорії й практики освіти. Сьогодні немає проблем «простих», вони складні й комплексні, оскільки відображають об'єктивну реальність – складну, динамічну, невизначену. Саме тому освітологічні дослідження завжди здійснюються у певному конкретному контексті, оскільки врахувати одночасно всі чинники, що впливають на сферу освіти, практично неможливо. Варто також підкреслити, що сьогодні у гуманітарних науках спостерігається перехід від чітко окреслених понять до менш чітких («розмитих»). З точки зору сучасної постнекласичної методології, необхідність таких нечітких понять криється не стільки у недостатній проникливості людського розуму, скільки у складності самого світу, відсутності у ньому жорстких границь, у всезагальній змінюваності, «текучості» речей. Такі нечіткі поняття виявляються ефективними у пізнання складних динамічних систем.

Упорядкування основних категорій освітології можливе на основі холістичного підходу, який дозволяє цілісно розглядати як проблеми створення наукової теорії освітології, так і напрями її реалізації на практиці. Цілісність є однією з провідних категорій освітології, яка дає можливість досліджувати освітні процеси на основі принципів якості, відображуючи якість процесу в якостях результату (О. І. Субетто).

Предмет дослідження освітології спрямований на вивчення зовнішніх й внутрішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем. До зовнішніх чинників ми відносимо: економічні, культурно-історичні, демографічні, суспільно-політичні, соціальні. До внутрішніх – доміанти розвитку самої сфери освіти, які визначають напрями інноваційної політики у сфері освіти, спрямованої на підтримку інноваційної освітньої діяльності як відповіді на інновації у суспільстві. Інноваційна діяльність також не уникає помилок, оскільки вона пов'язана з пошуком й експериментуванням. <...> Чітке визначення

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

домінант розвитку сучасної освіти сприяє правильності вибору вектору й обґрунтованості змісту освітніх інновацій. Формування інноваційної системи освіти, адекватної умовам інформаційного суспільства – одне з найважливіших завдань освітології. <...>

В освітню практику сьогодні активно впроваджуються різні освітні парадигми (особистісно орієнтована, парадигма компетентної освіти, відкритої освіти тощо). <...> Аналіз змісту сучасних освітніх парадигм показує, що жодна з них не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які висуваються сьогодні перед освітою. У наслідок динамічності, неоднозначності і нелінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти неможливо відобразити жодною парадигмою, спрямованою на реалізацію власних парадигмальних доміант. Освітологія здатна найбільш ефективно долати суперечності між вимогами суспільства до освіти й реальним станом її розвитку. <...>

Освітологічний контекст дослідження освітніх процесів та явищ дозволить в іншому науковому ракурсі зрозуміти характер та сутність суспільного феномену – освіти. Більш того, освітологія, поступово долаючи кордони міждисциплінарних наукових досліджень, перетвориться на нову світоглядну парадигму, спрямовану на розвиток суспільства засобами освіти.

Днепров Е.Д.

СИСТЕМА ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ⁴⁵

Вітчизняна історіографія налічує немалою кількість цінних робіт з історії окремих типів школи, окремих ланок народної освіти <...> Проте практично не вивченим є феномен, що складає сукупність цих ланок, тобто сама система освіти.

Диференційоване дослідження окремих галузей чи компонентів цієї системи – неминучий і, більше того, закономірний етап розвитку історико-педагогічної науки. <...> Інтегрований розгляд генези всіх

⁴⁵ Днепров Э. Д. *Российское образование в XIX – начале XX века* / Э. Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – Том 2. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). – 672 с. – С. 5 – 14.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

елементів шкільної справи в єдиній системі освіти – необхідний та закономірний етап розвитку науки, умова для подальшого розширення та збагачення загального поля історико-педагогічного знання.

Не менш важливими є два інших аспекти проблеми, уже не генетичного, а системного плану: 1) самостійна цінність та необхідність дослідження системи освіти як цілісного об'єкту; 2) важливість цього дослідження для поглибленого розуміння сутності та характеру розвитку її окремих компонентів. Останнє зумовлено тим, що в ході їх окремого вивчення неминуче настає момент, коли дослідження стає безперспективним поза системними зв'язками, поза зв'язком різних компонентів між собою і з системою освіти в цілому. Саме ці зв'язки, тобто їх системний розгляд, виявляється на певному етапі найбільш активною зоною приросту нового знання.

Отже, цілісне вивчення системи освіти являє собою і закономірний наслідок усіх попередніх розробок з історії школи, і самостійне, важливе наукове завдання, і ефективний засіб подолання вузького, розчленованого «аспектознавства», яке, у кінцевому результаті, загрожує небезпекою викривлення бачення. Значення самостійної постановки комплексної проблеми системи освіти як предмета дослідження не менше визначається також загальною тенденцією розвитку сучасної науки, у якій усе більшої ролі та максимальної ваги набувають завдання синтезу.

Система освіти, як складна цілеспрямована, а не саморозвиваюча соціальна структура, завжди була підпорядкована певним соціальним цілям. <...>

Саме цілеспрямований характер системи освіти і її роль як соціального інституту визначали і визначають її жорсткі зв'язки у макросистемі «освіта – суспільство». <...>

З іншого боку, школа і система освіти в цілому зовсім не є тільки пасивними об'єктами зовнішнього впливу. У міру свого розвитку, вони виступають доволі активними факторами соціально-економічних, національних та культурних процесів.

При всьому домінуючому, вирішальному характері зовнішнього впливу, життєдіяльність системи освіти визначають і внутрішні фактори, що також мають системоформуюче і системорозвиваюче значення. Провідними з цих факторів є внутрішньосистемні зв'язки,

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

які з часом стають все більш тісними та стійкими, сам навчально-виховний процес у його наступності; педагогічна наука, що направляє та коректує розвиток і функціонування системи освіти у відповідності з закономірностями її внутрішнього розвитку.

У результаті, формування та розвиток системи освіти як цілісної системи протікає у складному зчепленні факторів зовнішньої та внутрішньої детермінації. Відповідно, одне із центральних завдань дослідження, що обрало своїм предметом систему освіти, полягає у розкритті взаємодії, сутності та характеру цих факторів. Не менш важливими завданнями такого дослідження є аналіз закономірностей формування та розвитку системи освіти як цілісного об'єкта; розгляд шляхів та тенденцій цього розвитку; вияв внутрішньосистемних зв'язків різних компонентів системи освіти, її зв'язків та стосунків із макросистемою, у яку вона входить як одна із підсистем. І все це – у специфічних проявах для тієї чи іншої країни, для того чи іншого етапу історичного розвитку.

Може виникнути питання: у чому полягає різниця підходів істориків та істориків педагогіки до вирішення вказаних завдань і до проблеми системи освіти в цілому.

Справді, проблеми системи освіти розглядаються не тільки в історико-педагогічних, але й у загальноісторичних дослідженнях. Розмежовувати ці дослідження незламною стіною навряд чи можливо без втрат і для історичної науки, і для історії педагогіки. Проте, крім загальних інтересів обох наук до цієї проблематики, в історії педагогіки є своя особлива зона спеціальних інтересів, і головне – свій специфічний підхід до питань системи освіти.

Цей підхід полягає в тому, що тільки історик педагогіки розглядає систему освіти як цілісний об'єкт, що розвивається. Адже система освіти являє собою специфічний соціальний інститут, і для того, щоб досліджувати його комплексно, потрібні, крім обов'язкових загальноісторичних знань <...>, іще і спеціальні знання. <...>

На відміну від істориків педагогіки, загальногромадянських істориків цікавлять лише окремі питання системи освіти, які вони розглядають у ракурсі вирішення своїх власних спеціальних завдань. До останнього часу такими завданнями були вивчення окремих напрямів освітньої політики як частини внутрішньої політики, задачі

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

дослідження рівня грамотності та освіти, соціальних структур освіти. В останні роки, у зв'язку із загостренням уваги до історії культури, питання системи освіти постали і в культурологічному контексті.

Через специфічні характеристики і природну розрізненість усіх цих завдань, окремі проблеми системи освіти досліджуються в загальноісторичних роботах поза зв'язком між собою і системою освіти в цілому. Якщо для таких робіт цей підхід є цілком закономірним, то в історико-педагогічних дослідженнях він набуває доволі конкретного негативного змісту, що є наслідком того функціоналізму, який виправданий лише до певного часу, і від якого зараз відмовляються і педагогіка, і історія педагогіки.

Будь-яке часткове знання важливе й адекватне тільки у системі загального знання. Яку б проблему освіти не вивчав історик, він повинен бачити її у контексті розвитку системи освіти в цілому. Отримання ж загального знання про цей розвиток можливо лише при комплексному аналізі системи освіти. При цьому особливості об'єкту як складної та цілеспрямованої системи передбачають його системний розгляд, щонайменшою мірою, в трьох основних аспектах або на трьох рівнях: 1) розгляд системи освіти у загальній системі соціуму, 2) дослідження структури, внутрішньої організації системи освіти як цілісного об'єкту та 3) аналіз окремих її компонентів як підсистем, з їх досить складною структурою і особливим для кожного компоненту поєднанням зовнішніх, загальносистемних та внутрішніх факторів розвитку.

Вихідним моментом дослідження системи освіти є розгляд її на *першому рівні*. <...>

Цей рівень вивчення системи освіти однаково цікавить і загальну історію, і історію педагогіки. Проте загальноісторичні роботи, звертаючись не до системи освіти в цілому, а лише до її окремих компонентів, обмежуються встановленням соціальних зв'язків тільки цих компонентів. Тобто, за своєю суттю вирішують задачу не першого, а третього із вказаних рівнів дослідження системи освіти (хоча вирішують її більш кваліфіковано, ніж історики педагогіки).

У свою чергу, історики педагогіки, в силу певних причин, у тому числі й у силу неповноти загальноісторичних знань, практично

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

обходять стороною цей перший, найважливіший рівень розгляду системи освіти.

Як результат, дотепер залишаються не розробленими ні у загальноісторичному, ні в конкретно-історичному планах багато першочергових питань історії народної освіти. <...>

Не торкаючись і не розробляючи проблем, які лежать на цьому, першому рівні дослідження, автори історико-педагогічних робіт у кращому випадку лише вказують, що система освіти (чи якась її ланка або просто якась історико-педагогічне явище) розглядається «на фоні» соціально-економічного життя тієї чи іншої країни. Ця вказівка на «фон» – свого роду «кніксен». <...>

Задача будь-якого дослідження полягає не в тому, щоб показувати історико-педагогічне явище на соціально-економічному «фоні» чи ці явища і «фон» окремо, а в тому, щоб економічними, політичними, національними та власне педагогічними факторами пояснити механізм їх взаємодії в конкретно-історичних умовах, виявити конкретні шляхи та форми їх впливу на педагогічну реальність. <...>

Так, аналіз системи освіти на першому із вказаних рівнів комплексного підходу дозволяє вирішити важливу групу завдань, пов'язаних із виявленням причин, витоків, факторів та умов виникнення, формування та розвитку системи освіти, визначенням етапів та тенденцій цього розвитку, розкриттям зв'язків та відношень системи освіти як соціального інституту з первинною, «материнською» стосовно неї, системою соціуму.

Другий рівень комплексного розгляду системи освіти – її структурний аналіз як цілісного об'єкту. Історія системи освіти – це не сплетіння історії її окремих ланок. Адже система освіти – не просто «сумарна множинність», а цілісний об'єкт, цілісна система. Її сутність та властивості визначаються не сумарними властивостями елементів, а властивостями її внутрішньої структури й особливими системоутворюючими зв'язками та відношеннями, які своєрідно відображають і зовнішні соціальні системи освіти, і те цілепокладання, про яке говорилося вище.

Звідси, дві площини аналізу системи освіти на цьому рівні: 1) дослідження її морфології, будови, внутрішніх форм організації в їх історичному розвитку та 2) вивчення характеру та закономірностей

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

функціональних відношень її компонентів, їх взаємозв'язків (у контексті загальних соціальних зв'язків системи освіти). Ці відношення та взаємозв'язки – є внутрішнім системоутворюючим фактором, що також зумовлює цілісність системи освіти, і, разом з тим, вони – один із провідних компонентів її структури.

Такий рівень розгляду системи освіти – сфера прямої та безпосередньої компетенції історико-педагогічних досліджень. <...> Проте у сфері історії дореволюційної вітчизняної школи та педагогіки можна назвати тільки декілька досліджень, що скористалися цією компетенцією і злегка, найнезначнішою мірою, торкнулися проблем структурного аналізу системи освіти. Це «торкання» не виходило, проте, за межі першої із двох названих площин аналізу. Воно виражалось переважно лише у перерахуванні окремих структурних елементів системи освіти чи в зображенні їх у вигляді схем, досить неповних і приблизних. Внутрішні ж форми організації цієї системи залишалися не розкритими. Об'ємний опис її структури також не здійснювався. <...>

Що ж стосується другої із вказаних площин структурного аналізу системи освіти, де розкриваються функціональні відношення і взаємозв'язки її елементів, то її фактично немає в історико-педагогічних дослідженнях. Хоча вона і є найважливішою. <...>

Вияв зв'язків та відношень всередині системи, тобто другий її вимір, робить структурний аспект вивчення народної освіти цілісним.

Неуважність до необхідності такого другого виміру нерідко призводить до викривлення історичної перспективи і самої сутності явищ, що розглядаються. <...>

Не менш важливим є врахування та аналіз інших <...> сторін, що також залишаються без уваги, зокрема, дослідження конкретних форм організаційних взаємозв'язків та наступності (чи, навпаки, відчуження) різних елементів системи освіти; характеристика їх внутрішньої педагогічної спадкоємності (у контексті змісту освіти, організаційних форм та методів навчання тощо); вивчення педагогічних теорій та концепцій побудови системи освіти і їх вплив на формування та розвиток цієї системи.

У цілому площина вивчення народної освіти, яка розглядається, викликає більше зацікавлення, тому що саме у ній максимально

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

проявляється вплив тих внутрішніх факторів її розвитку, про які йшлося вище. Це спонукає до особливо уважного ставлення до цієї групи ще недосліджених проблем при структурному аналізі системи освіти.

Третій рівень комплексного розгляду системи освіти – аналіз окремих її компонентів як досить складних і відносно самостійних об'єктів, що різною мірою зберігають цю самостійність на різних етапах розвитку шкільної справи. <...> Кожний із цих компонентів розвивається та функціонує у системі вже не двох, а трьох координат, – зовнішніх факторів, загальносистемних та внутрішньосистемних.

Вплив зовнішніх факторів на ту чи іншу ланку системи освіти далеко не завжди здійснюється через фільтр загальної системи. Навпаки, він має, переважно, характер прямого лобового впливу на якусь ланку. <...> У цьому випадку загальна система також переживає складну і нерідко болючу перебудову. <...>

На відміну від загальноісторичних робіт, у яких аналізуються окремі проблеми, що відносяться до тієї чи іншої ланки народної освіти (урядова політика, соціальний склад тих, хто навчається і т.д.), історико-педагогічні дослідження цих ланок також передбачають, у першу чергу, їх цілісне вивчення. При цьому кожний із компонентів системи освіти (їх задачі, функції, характер, структура, діяльність тощо) розглядаються, перш за все, через призму загальної системи і все в тому ж взаємозв'язку один із одним. Але у такому випадку необхідний <...> потрійний вимір: 1) аналіз структури кожної ланки <...>, 2) дослідження різних сторін взаємодій між окремими структурними елементами ланок <...>, 3) розгляд зв'язків цих елементів у системі освіти в цілому і, одночасно, в системі зовнішніх щодо неї факторів. <...>

Витоки, причини та рушійні сили створення певних елементів тієї чи іншої ланки загальної системи освіти не можуть бути зрозумілими та розкритими при їх банальній оцінці, без об'ємного їх виміру, без їх внутрішньоструктурних та загальносистемних зв'язків. Так само і самі елементи не можуть бути зрозумілими лише як «речі в собі», вони знаходять свій істинний смисл тільки як елементи цілого.

Визначені тут підходи до комплексного дослідження системи освіти зорієнтовані, перш за все, на її цілісний, поліструктурний

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

розгляд. Проте, залежні від конкретних дослідницьких завдань, системний аналіз може бути направленим на проблеми не всіх трьох вказаних рівнів, а тільки одного з них, при спеціальному його вивченні (наприклад, при дослідженні окремих ланок народної освіти). В обох випадках комплекс аспектів аналізу на відповідних рівнях буде ідентичним. <...>

Одне із завдань комплексного аналізу системи освіти полягає, зокрема, в тому, щоб розширити коло конкретних досліджень, зробивши їх системними, у тому, щоб усунути те вузьке їх аспектознавство, що повертається часом «недознавством». Комплексний аналіз дозволяє не тільки цілісно та адекватно відобразити систему освіти і ті зміни, що в ній відбуваються, але і більш повно, більш глибоко розкрити процес формування і розвитку усіх її елементів. <...>

Системний підхід у вивченні історії освіти – закономірний етап подальшого руху: перехід від опису історії освіти до її пояснення – є, власне, переходом до пізнання її сутності як системи.

Андрєєв В.І.

БАЗОВІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ⁴⁶

Роль і значення законів та закономірностей у розвитку будь-якої науки, у тому числі й педагогіки, важко переоцінити. Власне, головна ціль і сенс отримання нового педагогічного знання – це пошук і обґрунтування все нових і нових законів та закономірностей. <...>

Педагогічний закон – це педагогічна категорія для позначення об'єктивних, суттєвих, необхідних, загальних, постійно повторюваних за визначених умовах явищ, взаємозв'язок між компонентами педагогічної системи, що відображає механізми самоорганізації, функціонування та саморозвитку цілісної педагогічної системи. У нашому дослідженні

⁴⁶ *Современное образование как открытая система: коллективная монография* /под ред. Н. Г. Ничкало, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. – М.: Институт научной и педагогической информации РАО, издательство «ЮНИТИ-ДАНА», издательство «ЮРКОМПАНИ», 2012. – 576с.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

цілісною педагогічною системою є педагогічна теорія, процес її виникнення та розвитку. <...>

Спробуємо обґрунтувати та сформулювати найбільш загальні, назовемо їх базовими, закони розвитку педагогічних теорій.

Закон циклічності розвитку педагогічних теорій

<...> Сутність закону <...> проявляється і реалізується у двох постійно повторюваних закономірностях:

а) життєвий цикл кожної з педагогічних теорій, що розвивається, має часовий інтервал близько 25 – 30 років, що відповідає часу найбільш активної науково-дослідницької діяльності вчених, що розробляють цю теорію. <...>

б) кожна з педагогічних теорій, що розвивається, має досить конкретні етапи свого становлення, які складають закономірно повторюваний життєвий цикл розвитку відповідної теорії: 1) зародження педагогічної ідеї; 2) розробка базових педагогічних принципів, понять, що відображають специфіку теорії; 3) розробка педагогічної теорії як певної дидактичної (педагогічної) системи; 4) більш глибоке обґрунтування системоутворюючих елементів теорії; 5) розробка, на базі теорії, відповідної їй методики навчання та (або) виховання; 6) трансформація педагогічної теорії до рівня відповідної їй технології навчання і (або) виховання; 7) згасання інтересу до цієї теорії і її технології навчання і (або) виховання. <...>

Майбутнім педагогам-дослідникам дуже важливо знати і розуміти: а) на якому етапі життєвого циклу в розвитку педагогічної теорії вони знаходяться; б) не втрачати надію, якщо педагоги-практики спочатку не сприймають теорію, що розробляється; в) особливо важливо, щоб, наскільки це можливо, педагогічна теорія трансформувалася спочатку в педагогічну методику, а потім в педагогічну технологію.

Закон природної-соціальної-культурологічної-технологічної зумовленості (доцільності) у розвитку педагогічних теорій

При аналізі та порівнянні часу, умов і мети становлення педагогічних теорій, неминує виникати думка про те, що жодна із теорій, що раніше розроблялися і застосовувалися в освітній діяльності, не виникла випадково. <...>

Ефективність та гарантованість якості освіти та виховання будуть вищими за умови цілеспрямованого та системного врахування

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

природних, соціальних, культурологічних, технологічних факторів та бар'єрів у розвитку відповідної педагогічної теорії.

Закон полісуб'єктності у розвитку педагогічних теорій

У реальній педагогічній практиці ми часто не помічаємо і не надаємо значення тому, що освітньо-виховна діяльність за своєю суттю полісуб'єктна, тобто в її процесі прямо або опосередковано задіяні та зацікавлені в результатах і учні, і вчителі, і студенти, і вузівські викладачі, і батьки, і керівники освітніх установ, і керівники різних фірм та організацій, і представники різних типів науково-дослідних інститутів, а також різних регіональних та федеральних міністерств, відомств, і держава в цілому. <...>

Сутність закону полісуб'єктності у розвитку педагогічної теорії полягає в тому, що будь-яке масштабне нововведення в освітньо-виховну діяльність потребує врахування поглядів, ставлення до цього нововведення зі сторони всіх зацікавлених осіб (суб'єктів) цього виду діяльності.

Закон системоутворюючого феномену в розвитку педагогічних теорій

Якщо проаналізувати процес виникнення та розвитку педагогічних теорій, то увагу привертає один і той самий повторюваний факт. В основі будь-якої педагогічної теорії лежить певний феномен, що виступає як системоутворююча основа розвитку тієї чи іншої теорії. <...>

Феноменологічний підхід у розвитку педагогічних теорій проявляється і процедурно реалізується через такі закономірності: а) кожний феномен, який виконує системоутворюючу функцію у розвитку відповідних теорій, повинен бути всебічно та багатовимірно вивченим і осмисленим з точки зору цілей, змісту, форм, методів, дидактичних та технічних засобів <...>; б) виокремлений феномен повинен бути дослідженим як локально, в контексті розвитку відповідної педагогічної теорії, так і глобально, і в порівнянні з іншими раніше відомими педагогічними теоріями; в) досить продуктивно феноменологічний підхід у розвитку відповідної педагогічної теорії застосовувати із врахуванням принципу доповнюваності, тобто важливо зрозуміти, наскільки <...> теорія доповнює і розвиває попередні педагогічні теорії, у цьому її принципова відмінність, і за рахунок цього досягається педагогічна ефективність освітньо-виховного процесу. <...>

Закони системної інтеграції та диференціації наукового знання у розвитку педагогічних теорій

У філософії та наукознавстві давно відомо, що приріст наукового знання відбувається не інакше, як шляхом інтеграції та диференціації наук. <...> Для того, щоб змістовно розкрити сутність цього закону стосовно концептуальної педагогічної прогностики, актуалізуємо увагу на тому, що закон системної інтеграції наукового знання проявляється тоді, коли відбувається інтеграція раніше відомих теорій у процесі їх трансформації в нову педагогічну теорію, що, у свою чергу, базується на таких закономірностях: а) на принципі системності <...>; б) на принципі доповнюваності <...>; в) на процесі аплікації двох попередніх теорій. <...>

Якщо далі продовжити наш аналіз, то можна виявити і сформулювати закон системної диференціації наукового знання. <...>

Цей закон проявляється через свої закономірності і відповідні їм процедури:

а) виокремлюється та локалізується певний об'єкт і предмет дослідження, статус якого для дослідника і для педагогіки має особливе, а інколи й виключне значення.

б) із врахуванням цілей, об'єкту, предмету, висунутої гіпотези проектується відносно самостійна модель системи, яка, хоча і є локальною для педагогіки, стає виключно важливою для педагога-дослідника.

в) відповідно до цієї спроектованої педагогічної системи і розробляється нова теорія її функціонування та розвитку. На цій основі й відбувається системна диференціація наукового знання, розвивається нова педагогічна теорія.

Закони багатовимірних бінарностей у розвитку педагогічних теорій

Іще Еммануїл Кант звернув увагу на те, що весь світ влаштовано бінарно: чоловік і жінка, добро і зло, розвиток та деградація, порядок і хаос тощо. Педагогічна система у цьому плані не є винятком, вона вся складається із таких багатовимірних бінарностей: учитель та учень, вузівський викладач і студент, освіта і самоосвіта, викладання та навчання, виховання та самовиховання, управління та самоуправління,

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

розвиток і саморозвиток, корекція і самокорекція, контроль і самоконтроль, оцінка і самооцінка. <...>

Діаметрально протилежні елементи бінарностей функціонують та розвиваються зовсім не випадково і не стихійно, а підпорядковуються досить визначеним педагогічним законам. <...>

Нам вдалося виокремити і сформулювати низку законів, які ми назвали законами багатовимірних бінарностей розвитку педагогічних теорій, орієнтованих на розвиток і саморозвиток освітніх систем. <...>

1. *Закон гармонізації багатовимірних бінарностей.* Сутність цього педагогічного закону може бути сформульована так: чим більш повно і різнобічно враховуються та гармонізуються багатовимірні бінарності та механізми їх взаємодії в освітній (виховній) діяльності, тим вищий ступінь ефективності і гарантованості якості освіти (виховання). <...>

2. *Закон оптимізації протилежних елементів бінарностей.* Сутність цього закону полягає в тому, що чим більша оптимізація досягається в протилежних елементах бінарної взаємодії, тим вища ефективність функціонування і саморозвитку освітньої системи. <...>

3. *Закон фазового переходу в системі однорідних бінарностей (закон гарантованої якості освіти).* <...> Сутність цього закону формулюється так: освіта тоді досягає гарантованої якості, коли переходить у самоосвіту, виховання у самовиховання, а розвиток – у творчий саморозвиток особистості. <...>

4. *Закон суб'єктивної інтеграції елементів однорідних бінарностей:* чим більша суб'єктивна інтеграція елементів однорідних бінарностей досягається у процедурах та механізмах їх взаємодії, тим вища ефективність і якість освіти та виховання. <...>

5. *Закон суб'єктивної диверсифікації елементів однорідних бінарностей.* Сутність цього закону така : чим вища диверсифікація у процедурах, прийомах, методах та інших елементах однорідної бінарності, тим вища ефективність освітньої (виховної) діяльності. <...>

6. *Закон коеволюції однорідних бінарностей* проявляється в тому, що коеволюція – розвиток одного із елементів бінарної взаємодії – детермінує розвиток іншого однорідного елемента, що, в кінцевому рахунку, веде до підвищення ефективності розвитку і саморозвитку виховної системи в цілому. <...>

7. *Закон педагогічного резонансу однорідних елементів*

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

бінарностей. У процесі взаємодії однорідних елементів бінарностей досягається своєрідний педагогічний резонанс, який ситуативно призводить до досягнення найвищої ефективності освітньої (виховної) діяльності. <...>

Закони конвергенції та дивергенції у розвитку педагогічних теорій

<...> Якщо проаналізувати предмет педагогічного дослідження у процесі розвитку якоїсь теорії, то можна виявити або конвергенцію (звуження), або ж дивергенцію (розширення) об'єкта і предмета дослідження, і, відповідно, застосування тієї чи іншої педагогічної теорії. <...>

Процес конвергенції у розвитку певної теорії характеризує такі явища, як звуження, поглиблення дослідження, прагнення зосередити увагу дослідження на найважливіших, системотвірних компонентах предмета дослідження. <...>

Закон дивергенції у розвитку педагогічних теорій, навпаки, передбачає розширення об'єкта і предмета педагогічного дослідження, але у цьому випадку якість педагогічного дослідження досягається за рахунок порівняльного і зіставного аналізу застосування педагогічної теорії, що розвивається, поширення освітньо-вихованої діяльності, врахування індивідуально-типологічних, вікових, соціокультурних та інших особливостей і педагогів, і учнів. <...>

Закон міжпредметного творчого переносу наукового знання у розвиток педагогічних теорій

<...> За рахунок творчого переносу наукового знання з інших наук тільки в останнє десятиліття педагогіка збагатилася такими теоріями, як аксіологічний підхід, акмеологічний підхід, герменевтичний підхід, синергетичний підхід та ін. Це значною мірою збагатило педагогіку, її педагогічну теорію і підвищило ефективність педагогічної практики там, де ці теорії були цілеспрямовано та системно реалізовані.

Закон <...> проявляє себе і реалізується через такі закономірності:

а) найбільш перспективні, з точки зору педагогіки, нові наукові ідеї, закони, теорії, принципи, методи, що запозичені з інших наук, повинні бути адаптованими та трансформованими у педагогічне знання на основі категорій, бінарних понять, принципів педагогіки, особливо в процесі розширення нових педагогічних теорій;

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

б) творчий перенос наукового знання із суміжних наук у педагогіку в процесі розвитку нових педагогічних теорій повинен, перш за все, спиратися на принцип гуманізації, врахування особистісних, індивідуально-типологічних особливостей і учнів, і вчителів, а також соціокультурних та інших особливостей та умов.

Закон моніторингу і зворотних зв'язків у розвитку педагогічних теорій

<...> Педагогічний моніторинг – це системна, пролонгована діагностика й оцінка кількісних та якісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій розвитку освітньо-виховної системи, яка включаючи її мету, зміст, форми, методи, дидактичні та технічні засоби, умови та результати. <...>

Закон <...> проявляється у таких закономірностях:

а) чим більш глибоко і різнобічно здійснюється оцінка та діагностика основних елементів педагогічної (дидактичної) системи, тим більша вірогідність об'єктивної оцінки ефективності педагогічної (дидактичної) теорії, що розвивається та застосовується;

б) результати педагогічного моніторингу дозволяють виявити як сильні, так і слабкі елементи і на цій основі ввести змістовні корективи в розробку та вдосконалення педагогічної теорії, що розробляється. <...>

Закон оптимізації розвитку педагогічних теорій

<...> Закон <...> повинен враховуватись і реалізовуватись кожним педагогом-дослідником; він є поєднанням таких закономірностей та процедур застосування:

а) перш за все, необхідно оптимізувати однорідні бінарності <...>;

б) далі, варто оптимізувати функціонування всіх елементів дидактичної або педагогічної системи на основі спеціально розроблених і обґрунтованих критеріїв;

в) оптимізовані процеси повинні бути зорієнтованими і враховувати весь цикл управління педагогічною системою, що проектується: цілепокладання, планування, організацію, контроль, корекцію, кінцеву системну оцінку результатів.

Закон зростання вимог до ефективності та гарантованості якості освіти (виховання) у розвитку педагогічних теорій

Сутність цього закону можна сформулювати так. Мета і сенс розробки кожної нової теорії, що розвивається, полягає у суттєвому підвищенню

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

ефективності та гарантованості якості освіти (виховання) порівняно з практичним застосуванням раніше відомих педагогічних теорій. <...> Сутність цього закону проявляється у трьох закономірностях.

По-перше, при розробці кожної нової теорії виявляються нові, раніше не відомі або недостатньо застосовані, резервні можливості підвищення ефективності та гарантованості якості освіти (виховання).

По-друге, системотвірною основою будь-якої теорії є нові встановлені педагогічні закономірності та принципи, на які вона спирається.

І, по-третє, нова теорія, що розробляється, у тому випадку буде задовольняти вимогу підвищення ефективності та гарантованості якості освіти (виховання), коли нова теорія трансформується до рівня конкретної педагогічної методики або педагогічної технології. <...>

Закон конкуренції наукових шкіл та окремих вчених у розвитку педагогічних теорій

У сучасному світі відкрито, а часто і приховано, існує конкуренція між державами, фірмами, навчальними закладами і всіма іншими організаціями й окремими особистостями, які прагнуть до лідерства на основі підвищення ефективності та якості своєї діяльності. Наукові школи й окремі вчені у різних видах своєї наукової діяльності, у тому числі в контексті конкурентоздатності і конкуренції, не є винятком. <...>

Конкурентоздатна особистість – це особистість, якій властиве прагнення і здатність до високої якості та ефективності діяльності, а також до лідерства в умовах змагання, суперництва і напруженої боротьби зі своїми конкурентами. Природно, що для вчених це буде науково-дослідна діяльність найрізноманітніших видів і типів, у тому числі й направлена на розробку та розвиток наукових теорій. <...>

В умовах конкуренції у різних видах діяльності, у тому числі і науково-дослідній, прямо або опосередковано проявляються і повинні бути врахованими наступні закони розвитку та саморозвитку конкурентоздатної особистості та конкуруючих наукових шкіл.

Закон успішності та ефективності конкурентної діяльності в умовах глибокого усвідомлення її особистого та соціального значення. <...>

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

Другий закон – *закон вияву пріоритетів* у конкурентній діяльності та конкурентній боротьбі. <...>

Крім того, у підвищенні ефективності та конкурентоздатності особистості варто враховувати і *закон самоактуалізації та самоускладнення завдань та проблем* як необхідної умови творчого саморозвитку і підвищення конкурентоздатності особистості. <...>

Попов А.А.

СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРАКТИК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ⁴⁷

<...> Інститут школи до цього часу переважно є тим «дисциплінарним інститутом», соціальний проект якого був задуманий і реалізований ще в середині XVIII ст. Сьогодні практично всі форми організації життя школи будуються в орієнтації саме на цей історичний проект. При цьому «казус історії» полягає в тому, що процеси демократизації, гуманізації, зміни у сфері права призвели до того, що ряд принципів для дисциплінарного інституту умов (наприклад, система покарань) об'єктивно зруйновані. І сьогодні ми постали перед обличчям неефективної соціальної «псевдоформи», тобто в ситуації, коли попередній історичний прототип уже не може існувати, а нового прототипу організації школи як сучасного соціального інституту не створено (наприклад, не зважаючи на чисельні «інновації», у шкільному житті й досі утруднена можливість реалізації індивідуальних завдань).

Чи можливо розглядати освіту не як дисциплінарний інститут, а як інститут Людини? Що це означатиме для практичної організації життя людей, що живуть і працюють у ньому? Так, сформульована проблема потребує вже не окремих методичних розробок, а принципів змін основних базових практик організації освіти, де провідними освітніми антропопрактиками мають стати практики розширення життєвого простору (в соціальному аспекті їх обговорював Юрген Хабермас, в

⁴⁷ Попов А. А. Социально-антропологические основания практик современного образования / А. А. Попов // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 314. – 207 с. – С. 59 – 62.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

знаково-семіотичному – Олег Генісаретський, в феноменально-екзистенціальному – Едмунд Гуссерль та Мераб Мамардашвілі).

З іншої сторони, розуміння освіти як інституту Людини не дає змоги обмежувати реформу освіти галузевою реформою та вузьковідомчими перетвореннями системи освітніх установ. Завдання розширення життєвого простору та актуалізації людського потенціалу ставить існуючу систему освіти в ряд «субпідрядників» (разом із такими сферами, як охорона здоров'я, соціальна і молодіжна політика, культура тощо) і змушує формулювати *сферний підхід* до організації умов розвитку людського потенціалу.

Сферний підхід пов'язаний із побудовою освітнього суспільства (регіону), «освітньої тканини» суспільного життя. Вихід за межі організаційних структур існуючої системи освіти дає можливість виділити нові, сучасні суб'єкти освітніх процесів, відкриває можливість ставити стратегічні цілі і приймати стратегічні рішення. Сферний підхід розвитку виступає засобом формування багатовимірного і багатофункціонального суспільства.

Новіков О.М.

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОМУ СУСПІЛЬСТВІ⁴⁸

<...> Перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до освітньої парадигми постіндустріального суспільства означає, у першу чергу, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання і уявлення про педагога як носія готового знання. На зміну приходить розуміння освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, як засобу побудови власної кар'єри. А це змінює і цілі навчання та виховання, і його мотиви, норми, і форми, і методи, і роль педагога тощо.

Як бачимо, весь освітній процес повинен суттєво змінитися у нових соціально-економічних умовах. Змінюються уявлення про цілі, зміст освіти, форми і методи навчання та ін.

⁴⁸ Новіков А.М. Постиндустриальное образование / А. М. Новіков. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с. – С. 42 – 46; 134 – 135.

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

Цілі освіти

Природно, можна доволі чітко сформулювати загальні цілі освіти. Якщо відповідати на питання терміном ринкової економіки – хто є «споживачем» освіти, – то це, очевидно; по-перше – кожна конкретна людина, особистість; по-друге – суспільство в цілому; по-третє – виробництво, де буде працювати майбутній випускник школи, ПТУ, середнього спеціального навчального закладу і тощо. Ці інтереси зовсім не тотожні. Вони повинні розглядатися сьогодні як незалежні, однаково важливі й такі, що в ідеалі утворюють гармонійне поєднання, триєдність. <...>

Отже, можна спробувати сформулювати три загальні цілі освіти:

1. Створення умов для становлення істинно людської особистості, у тому числі професійної, для включення людини у суспільно-корисну працю відповідно до її інтересів та здібностей. При чому, для кожної окремої людини її освіта виступає у двох іпостасях:

- як засіб самореалізації, самовираження і самоствердження особистості;

- як засіб стійкості, соціального самозахисту та адаптації людини в умовах ринкової економіки, як її власність, капітал, яким вона розпоряджається чи буде розпоряджатися як суб'єкт на ринку праці.

2. Виховання громадян, соціально активних, творчих членів суспільства, що оволоділи системою загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, здатних до трансформації виробництва, виробничих, економічних та суспільних відносин, участі в управлінні; таких, що володіють почуттям громадянської відповідальності за своє життя і життя своєї сім'ї, за результати своєї діяльності, за збереження природи, за долю світу й країни.

3. Задоволення актуальних та перспективних потреб виробництва в економічній, соціальній, культурній та інших сферах у кваліфікованих спеціалістах, що відповідають вимогам гуманітарного, соціального та науково-технічного прогресу, володіють широким загальним і професійним світоглядом, професійною мобільністю.

До теперішнього часу вся організація навчання і виховання у школі виходила із необхідності сформулювати спеціаліста, що найбільше відповідав вимогам виробництва – тобто, виробництво було, так би

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

мовити, первинним (причиною), а освіта його робітників – вторинною (наслідком). Проте, з позиції гуманізації суспільства, звеличення Людини, питання варто поставити по-іншому: сама особистість буде висувати все вищі вимоги до виробництва, у тому числі і до кваліфікації праці, її інтелектуального, творчого змісту. І ці вимоги будуть неухильно зростати в процесі підвищення рівня загальної та професійної освіти населення.

Ця триєдина мета освіти, яка, повторюємо, в ідеалі повинна створювати гармонійну триєдність, вимагає переосмислення багатьох позицій в усьому освітньому процесі – цілей, змісту, форм, методів та засобів навчання і виховання, ролі особистості педагога загальноосвітньої та професійної школи, вимог до його рівня загального та професійного розвитку тощо. У той же час зрозуміло, що спроби визначити конкретні цілі навчання, а слідом за цим вибудувати і конкретний зміст навчання, натикаються поки на конкретні труднощі. <...>

Постіндустріальне суспільство іще не виникло, воно лише народжується, витісняючи старий індустріальний лад. Розвиватися новому ладу аж ніяк не просто – уся стара система протистоїть йому. А вона сильна саме своєю системністю, тим, що все в ній поєднано одне до одного, налагоджені елементи її захисту. Постіндустріальний устрій поки ще не набув такої системності. Його інститути тільки зароджуються, тільки з'являється інфраструктура, що їх пов'язує, відпрацьовуються і перевіряються практикою правила їх функціонування між собою. Тим більше, що мова іде не про певні локальні зміни у якійсь окремо взятій країні, а про зміни способу життя всього людства.

Криза системи освіти, у тому числі, пов'язана з тим, що досвіт іще не напрацьовано, його просто немає. Постіндустріальна епоха вимагає нових освітніх інститутів. Необхідне усвідомлення нових форм життя, нового устрою, вербалізації вимог, осмислення досвіду і його передача – тільки так може з'явитися нова освіта. Необхідно її усвідомити, виростити, збільшити масштаби явища. І тільки при вирішенні цих завдань зможе народитися постіндустріальна система освіти.

Ягофаров Д.А.

МЕТОДОЛОГІЯ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ОСВІТНЬОЇ НОРМОТВОРЧОСТІ: ЗАПРОШЕННЯ ДО ДИСКУСІЇ⁴⁹

Теоретико-правовий аспект дослідження освітньої нормотворчості, увага до якої хоч і повільно, але все ж поступово зростає, об'єктивно передбачає первинне звернення до його методологічної основи, якою, на нашу думку, виступає *системний підхід* як до самого поняття освіти, так і до її інституціональної характеристики. Саме системно-інституціональна характеристика освіти є найбільш прийнятною для подальшого аналізу освітньої нормотворчості.

Освіта в системі соціальних інститутів та у правовому просторі суспільства. Поняття «освіта» достатньо ґрунтовно і глибоко розглянуте у вітчизняній та зарубіжній літературі. Тим не менше, звернемо увагу на дві обставини.

Перша з них пов'язана з тим, що останнім часом обґрунтовано актуалізується необхідність розмежування близьких, проте не тотожних понять – «педагогіка» і «освіта». Педагогіка – має своїм головним і конкретним, традиційно «вічним» предметом виховну діяльність у навчально-виховних закладах (тобто у процесі навчання), в сім'ї, інших соціальних інститутах. У цьому плані педагогіка є прикладною наукою, що виконує виключно важливе соціальне замовлення, направляючи свої зусилля на оперативне (повсякденне) вирішення проблем виховання, навчання, освіти в цілому, що виникають у суспільстві.

Поняття «освіта», не зважаючи на традиційне однопорядкове співвіднесення у літературі з поняттям «педагогіка», все ж має власний зміст, причому складений, зумовлений численними трактуваннями значення однойменного терміну. Цим терміном, зокрема, позначається цілий ряд понять, достатньо добре відомий дослідникам і практикам. Проте вважаємо за доречне навести невеликий перелік таких трактувань:

⁴⁹ Ягофаров Д.А. *Методология теоретического анализа образовательного нормотворчества: приглашение к дискуссии* // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 1 – 17.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

- освіта як соціальне явище, що виступає атрибутом (тобто невід'ємною, вагомою ознакою) та незмінним супутником людства на всьому його поступальному шляху еволюційного розвитку;

- освіта як соціальна цінність для кожного індивіда і для соціуму в цілому;

- освіта як особлива функція суспільства та його важливого інституту – держави відносно своїх громадян (формування і розвиток соціально значущих якостей кожного індивіда як члена суспільства та громадянина держави) з одного боку, і, водночас, як функція свідомого саморозвитку громадян, з іншого;

- освіта як процес і результат соціалізації членів суспільства, тобто включення (включеності) людей до складних та осмислених соціальних зв'язків, без чого людина не може розглядатися як член суспільства – «людина – істота суспільна» (Аристотель);

- освіта як складна ієрархічна система, що включає різноманітні рівні освіти, змістовно, логічно і послідовно пов'язані між собою. <...>;

- освіта як сектор нематеріальної галузі (точніше кажучи, невиробничої, у вузькому розумінні цього слова) життєдіяльності суспільства, органічно пов'язаний з іншими «спорідненими» секторами – культурою, наукою, охороною здоров'я, мистецтвом та ін.;

- освіта як особливого роду інтелектуальна, фізична та управлінська діяльність – педагогічна, основний зміст якої складає взаємодію педагогів і тих, хто є суб'єктом освітнього впливу;

- освіта як процес засвоєння знань у цілому;

- освіта як результат освітньої діяльності (освіченість).

Як бачимо, певною мірою (на прикладному, начальні-виховному рівні) поняття «педагогіка» і «освіта» збігаються, проте вони відрізняються на філософсько-соціологічному рівні. В останньому випадку все частіше мова йде про *едукологію* (від англ. *education* – виховання, освіта) як науку про освіту, що інтегрує такі напрями вивчення сфери освіти, як філософія та історія освіти, антропологія освіти, психологія навчання, соціологія освіти, економіка освіти, освітня політика, управління освітою та освітнє право. Очевидно, що особне місце у цьому ряду належить (не може не належати) педагогіці, що виступає ніби смислоутворюючим, але все ж не єдиним, стрижнем як самої освіти, так і едукології. Цей стрижень має інструментальний

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

характер, оскільки виступає як система навчальних (дидактичних) та виховних засобів та методів, що призводять до досягнення освітньої мети (завдань).

У науковій літературі кожне із наведених понять стало предметом уваги і осмислення безлічі дослідників, науково-педагогічних шкіл. Предметним для нас інтересом, що відображає методологію подальшого викладу матеріалу роботи, у цьому випадку є те, як і в чому саме освіта виступає елементом *соціально-правового середовища*. Під таким кутом зору поняття «освіта» розглядається нами у двох своїх смислових аспектах, що відображають одночасно і унікальність освіти як соціально-природного феномена, і предмет справжнього спецкурсу. Крім того, власне педагогічна складова освіти не буде мати такого значення, якого набуває в контексті мети та завдань справжнього дослідження поняття «освіта» (*едукологія*).

Передусім, освіта розглядається нами як *специфічний соціальний інститут*, що посідає особливе місце та відіграє найважливішу роль у порівнянні з багатьма іншими соціальними інститутами. Однією з найбільш яскравих ознак освіти як інституціонального утворення є її *системний* характер, причому ця системність, насправді унікальна, вона не притаманна іншим інститутам суспільства.

Саме системний характер освіти як соціального інституту дає можливість розглядати її і як особливий *предмет правового регулювання*, і ширше – як специфічний сегмент *правового простору*. Такий методологічний підхід робить освіту, з одного боку, привабливою не тільки для управлінської науки (адміністрування), але й для права. З іншого боку, з'являється можливість регулювання відносин, що формуються у сфері освіти правовими засобами та способами. У такому ракурсі освіта може і повинна розглядатися як своєрідний згусток правової матерії (правової енергії), в якому гармонія (або ж, навпаки, дисгармонія) правового та освітнього начал соціального життя вельми чітко характеризує як ступінь цілісності соціуму, так і направленість його цивілізаційного розвитку. Іншими словами, обидва ці начала суспільного життя – правовий та освітній – настільки своєрідно взаємопроникають і взаємодоповнюють один одного, що саме ці особливості (звісно, разом із іншими – економічними, політичними, технічними тощо) і дають у наш час

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

доволі об'єктивну картину конкретно-історичного рівня цивілізаційного розвитку суспільства.

Узагальнюючи сказане, можна достатньо впевнено стверджувати, що освіта, яка розглядається як соціальний інститут, є одним із найбільш актуальних об'єктів правового пізнання (філософсько-соціологічний та теоретико-правовий аспекти дослідження) і предметів правового регулювання (прикладний аспект аналізу управління у сфері освіти). <...>

Системний підхід до пізнання освіти. У методології сучасного природно-наукового та гуманітарного пізнання, у тому числі й у галузі філософії та соціології освіти, системний підхід до об'єктів, що вивчаються, заслужено посідає особливе місце. Його суть може бути зведена до одного, але важливого постулату: *немає простих речей, предметів, явищ, все має системний характер.* Тим самим, центральним поняттям теорії систем виступає категорія «система». При цьому потрібно мати на увазі, що поняття «система» не тотожне за змістом і обсягом близькому поняттю «структура», оскільки останнє виражає зв'язок між елементами системи, сукупність яких формує склад останньої. Відтак поширені поняття «системний підхід» та «структурний (структурно-функціональний) підхід» – поняття не рівнозначні, хоча обидва можуть і повинні використовуватися при аналізі освіти як системи і системи освіти.

Розгляд освіти як елемента правового простору суспільства і, водночас, предмета правового регулювання, неможливий без характеристики освіти як системи. Справа в тому, що, по-перше, освіта як соціальний інститут не є якоюсь аморфною, розмитою та еkleктичною соціальною конфігурацією. Навпаки, всі елементи освіти чітко інституціоналізовані, визначені; визначені і зв'язки (відносини) між ними, що і дозволяє говорити про системний характер освіти. По-друге, природа правового регулювання така, що передбачає існування виразно окреслених смислових, змістових та формальних меж того чи іншого матеріального або ж нематеріального об'єкта, а також настільки ж чітко визначених ознак та критеріїв правової поведінки суб'єктів. Без такої чіткості та визначеності правове регулювання суспільних відносин просто втрачає сенс. Тим самим, суб'єкт правового регулювання, передусім суб'єкт нормотворчості, повинен

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

або встановити наявність ознак системності соціального об'єкта, зміст та особливості соціального буття якого обумовлюють необхідність його врегулювання правом, або, у випадку відсутності таких ознак чи їх слабого вираження, визнати, що цей об'єкт є предметом регулювання інших соціальних норм. Але, у будь-якому випадку, зміст, характер і, головне, результати правового регулювання повинні чітко корелюватись не тільки з об'єктом, що регулюється в цілому, але й з кожним його елементом та його структурними характеристиками.

Освіта як сфера життєдіяльності людей і як соціальний інститут являє собою вельми складний соціальний організм, що діє за об'єктивними законами природи та суспільства. Саме ця складність та соціальний характер дозволяють зарахувати освіту до числа *складних соціальних систем*, чи, інакше, *соціальних підсистем*.

У теорії систем поняття системи розглядається як взаємопов'язана єдність окремих частин (елементів, компонентів) об'єкта реальності, що формує нову, в порівнянні з кожною частиною або їх сукупністю, якість, яка належить системі як цілісному організму, і якому притаманні свої специфічні властивості і ознаки. Таку нову якість, що належить якості в цілому, прийнято називати *системною якістю* (В. Г. Афанасьєв), або ж, інакше, властивістю емерджентності системи (від англ. *emergence* – виникнення, поява нового), якою не володіє жоден із елементів (компонентів) самої системи, хоча якісні та кількісні параметри їх властивостей (адитивні властивості), що потерпають від певних змін при входженні їх до системи, в цілому зберігаються. Водночас кожен елемент та компонент, особливо у таких складних соціальних системах, якою є освіта, також являє собою не менш складну систему (підсистему освіти). У свою чергу, елементи останніх також можуть бути представлені як системні утворення до «останнього» елемента – індивіда – учня, вчителя, керівника освітнього закладу тощо, кожен із яких, як відомо, уособлює складну біосоціальну систему. Іншими словами, у цьому випадку наявний принцип «матрьошки», що не дозволяє досліднику обмежуватися вивченням лише однієї чи навіть декількох систем (підсистем), а потребує йти до кінця, щоб отримати справді повне та глибоке об'єктивне уявлення про об'єкт, що вивчається.

Аналіз досліджень у галузі системної характеристики освіти

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

дозволяє виділити такі її основні сторони.

Освіта – *складна система*, вихідними елементами якої виступають педагог та ті, хто навчається, як органічно взаємопов'язані, взаємообумовлені, взаємодіючі фундаментальні та смислоутворюючі складові всієї освіти як соціального інституту. Окрім цих елементів, складність яких сама зумовлює складність усієї системи, виділяються й інші елементи, про які йтиметься далі.

Освіта – *відкрита система*, що виражається у її взаємодії, взаємообміні матеріальними, інформаційними, людськими та іншими ресурсами з іншими соціальними підсистемами та з соціальним середовищем у цілому. Сфера освіти сприймає, інтерпретує, моделює та екстраполює свої елементи та осередки процесів, що відбуваються в усьому суспільстві та природі, повертаючи їм ті ж людські ресурси та інформацію, вже опосередковані її (освіти) впливом.

Освіта – *нерівноважна система*. Ця сторона характеризує те, що в освіті постійно та об'єктивно зростає внутрішнє різноманіття та змінюється зміст і характер елементів, що її утворюють. Водночас для освіти притаманна і певна статичність, стабільність, консерватизм, які протистоять інноваційним процесам. Такі протиріччя, колізії, за певних умов, можуть «вирости» до конфліктів різного ступеня гостроти та тривалості, і характеризують освіту як систему нестійку. Але саме через таку нестійкість, нерівновагу ця система здатна як до саморозвитку, так і до інтегрованості з іншими соціальними системами, їх елементами та процесами, що в них відбуваються.

Освіта – *нелінійна система*. Ця грань освіти проявляється в її неоднозначності, не зважаючи на відому стабільність та стійкість. Нелінійність освіти як системи проявляється, зокрема, в тому, що окремі її компоненти та елементи можуть функціонувати та розвиватися різними темпами, в інших напрямках, відносно системи в цілому.

Спеціальний аналіз освіти як складної соціальної системи не є завданням авторів. Тому обмежимося окремими зауваженнями-роздумами.

По-перше, системний характер освіти зумовлює її дуже тісний зв'язок із іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною, культурною тощо. Тому актуалізується вивчення різних

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

аспектів (у нашому випадку правових), складу, структури та структурно-динамічних характеристик інших соціальних підсистем.

По-друге, увага до освіти як до соціальної системи логічно передбачає аналіз явища, яке охоплюється поняттям «система освіти» (або «освітня система»). Це поняття та комплекс явищ у ньому відображених виступає предметом дослідження та дає можливість обмежитися лише короткою характеристикою поняття та основних рис системи освіти, необхідною та достатньою в контексті мети та завдань, поставлених перед сучасністю.

Склад та поняття системи освіти як соціального інституту. Дефініції, що використовуються будь-якою науковою дисципліною, в тому числі правовою, класифікуються по-різному і залежать від обраних мети, завдань, методології та методики дослідження. Зокрема, привертають увагу два різновиди дефініцій, що прямо стосуються справжнього дослідження.

Передусім, ідеться про *нормативні (законодавчі, офіційні, легальні)* дефініції понять та визначень, які вироблені та використовуються у науці. Відомо, що часто нормативні та наукові дефініції не збігаються, що, з однієї сторони, цілком зрозуміло і, навіть, природно, з іншої – веде до відомих суперечностей як у науковому середовищі, так і в практиці нормотворчості.

Аналіз наявних дефініцій освітньої системи і, відповідно, її змістових, формальних та функціональних характеристик, є, з наукової та практичної точки зору, цікавим та плідним предметом дискусій.

Аналіз різних точок зору щодо поняття системи освіти дає можливість висунути ряд положень, які можуть бути покладені в основу її дефініції. По-перше, як уже відзначалося, освіта – складна, відкрита, нерівноважна і нелінійна соціальна система, саме це робить її перспективною для вивчення з позицій синергетичної методології. <...> Такі ж властивості відображаються і в понятті «система освіта», оскільки, якщо не зважати на певні відмінності, що не мають у цьому разі принципового характеру, воно практично збігається з поняттям «освіта як соціальна система».

По-друге, до складу системи освіти потрібно включити такі інтегративні елементи, які максимально могли б відтворити її інституціональний та структурно-функціональний аспекти буття і, тим

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

самим, актуалізувати саму цю систему одночасно і як предмет, і як результат правового регулювання. До таких елементів належать:

- *інституціональний (суб'єктний)* елемент, що охоплює всіх основних суб'єктів освітньої діяльності, до яких належать у найбільш широкому розумінні, ті, хто навчається (вихованці), педагогічні працівники, освітні заклади, органи управління освіти, суб'єкти нормотворчості і правозастосування з питань сфери освіти та ін.;

- *нормативний* елемент, що складається, передусім, з міжнародних та національних нормативно-правових актів, актів нормотворчості органів місцевого самоуправління з питань освіти, локальних нормативних актів освітніх закладів, а також соціально-нормативних регуляторів неправового характеру, що склалися та застосовуються у сфері освіти (звичаї, ритуали, традиції тощо);

- *політико-ідеологічний* елемент, що виражає стратегію і тактику освітньої політики та ідеології суспільства і держави на конкретному етапі їх історичного розвитку, а також відображення цієї політики та ідеології у свідомості учасників освітніх відносин;

- *інформаційно-комунікативний* елемент, що характеризує, по-перше, особливості змісту та процеси внутрішнього (між суб'єктами системи освіти) та зовнішнього (між системою освіти та іншими соціальними підсистемами (економічною, політичною та ін.) взаємообміну інформацією як основного знаннєвого джерела, і, по-друге, який відображає специфіку комунікативних зв'язків між суб'єктами освітньої системи;

- *економічний елемент*, що є економічним (трудовим, майновим, фінансовим, податковим тощо) фундаментом функціонування системи освіти як і будь-якої іншої соціальної підсистеми.

Перераховані елементи можна, дещо спрощуючи проблему, об'єднати у дві групи. *Першу* групу становлять названі вище *статичні* елементи системи освіти. Ці складові характеризують, передусім, інституціональні структури системи освіти (органи управління освітою, освітні заклади, два основні елементи – ті, хто вчиться і ті, хто навчає, освітній нормативно-правовий масив, що забезпечує правове регулювання та ін.).

Разом із тим будь-яка соціальна система не може не самореалізовуватися, не функціонувати і розвиватися відповідно до

РОЗДІЛ II. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

своєї освітньої потреби та відповідної соціальної мети. Тому освітня система є *динамічною*, що виражається у здійсненні її суб'єктами різноманітних видів діяльності та поведінки. До цієї – *другої* – групи таких динамічних елементів потрібно віднести:

- *педагогічний* елемент, що власне здійснює педагогічну діяльність, яка включає навчання (учіння), виховання та розвиток особистості тих, кого навчають (хто навчається, вихованців).
- *організаційний та управлінський* елементи, без яких жоден зі статичних елементів не може бути реалізований.

Сказане вище дає можливість визначити поняття системи освіти як *складної, відкритої, нерівноважної, нелінійної соціальної системи, статичні та динамічні елементи складу якої забезпечують процес і результат освіти як соціального інституту.*

Освітній простір. Поняття «освітній простір», яке рідше використовується в літературі та освітній практиці, ніж поняття «система освіти», має, тим не менше, вагоме значення для характеристики як самої освіти, так і її правового регулювання. Справа в тому, що поняття «освітній простір» охоплює не одну, а багато різних освітніх систем (підсистем), які формуються в освітній сфері. Це, наприклад, система (підсистема) дошкільної освіти, система (підсистема) загальної освіти, система (підсистема) професійної освіти, яка, у свою чергу, включає підсистеми нижчого рівня, підсистеми початкової, середньої та вищої професійної освіти і т.д. У такому разі ми стикаємося зі згадуваним принципом «матрьошки» лише з тією відмінністю, що «питома вага» кожної освітньої підсистеми, що входить до освітнього простору, неоднакова. Крім того, це поняття охоплює не тільки системні параметри «найбільшої», інтегрованої системи освіти у масштабі суспільства (країни), але й інші характеристики, які дозволяють, на основі аналізу стану, структури та динаміки освітнього простору, міркувати про напрями та якості розвитку суспільних відносин в цілому. З урахуванням цього в літературі пропонується виділити декілька координат освітнього простору.

Нормативно-регламентуюча координата, покликана характеризувати правові та моральні підстави, що визначають умови функціонування будь-якої освітньої системи у відповідному

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

освітньому просторі. Саме ця координата відображає, з однієї сторони, можливість та необхідність врегулювання відносин у сфері освіти за допомогою правових засобів, а, з іншої сторони, – специфіку правового регулювання системи освіти та різноманітних освітніх підсистем. <...>

Перспективно-орієнтуюча координата орієнтує у визначенні соціальної цінності очікуваних результатів функціонування освітніх систем. Характеристика цієї координати містить, зокрема, аналіз двох найбільш важливих соціально-ціннісних очікувань, притаманних практично будь-якому суспільству – якості освіти та затребуваності випускників різного рівня кваліфікації (мова, звичайно, йде про випускників закладів професійної освіти).

Діяльнісно-стимулююча координата освітнього простору відображає специфіку матеріальних та нематеріальних умов життєдіяльності учасників освітніх відносин у відповідному освітньому просторі в цілому, або ж у певному його секторі чи елементі, зокрема.

Комунікативно-інформаційна координата служить засобом відображення взаємозв'язків між різними освітніми системами, що входять до «великої» освітньої системи і, відповідно, до власне освітнього простору.

Окрім розглянутих координат, освітній простір характеризується ще рядом інших рис: станом, системними ознаками (освітній простір уже є «надсистемою») і рядом інших, характеристика яких виходить за рамки цієї статті. <...>

РОЗДІЛ ІІІ.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТОЛОГІЇ

Освітологія – це науковий напрям, головним завдання якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену.

В.О. Огнев'юк

Фішер Дж. Е.

КОРОТКА ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, ВАЖЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «ЕДУКОЛОГІЯ»⁵⁰

Термін «едукологія» і багатозначність його трактування беруть свій початок із праць кількох науковців Європи, Північної Америки та Австралії. Професор Індіанського університету (Блумінгтон) Елізабет Стейнер користувалася цим терміном у своїй презентації «Логіка освіти та едукатологія: вимір філософії освіти» (1964 р., Лоуренс, Канзас) на конференції з філософії освіченого суспільства (Philosophy of Education Society). Дослідниця у першій праці використала термін «едукатологія», проте, врахувавши критику та рекомендації, <...> вона скоректувала назву до «едукологія». <...>

Варто зазначити, що термін «едукологія» з'явився на 13 років раніше. <...> Професор Університету штату Огайо (Колумбус, Огайо) Лорі В. Хардінг вигдав, використав і представив термін у 1951 році. Фактично Л.В. Хардінг видав чотири книги (1951, 1956, 1964, 1965), у яких послуговувався цим терміном; крім того, учений був помітним діячем організації, яка носила назву «Асоціація едукологів» Університету штату Огайо.

Для того, щоб стати членом цієї організації, потрібно було запропонувати дотепну історію або жарт, що стосувалися б освіти. В усіх своїх працях Л.В. Хардінг вживав термін «едукологія» жартома. Він використовував зміст, характеристику і значення терміна «едукологія» як форму для дотепних анекдотів про освіту, проте під жартом часом приховувалися твердження, які засвідчують, що дослідник серйозно ставився до ідеї розвитку фонду знань про освіту, об'єднаних едукологією. Його книги вийшли обмеженим тиражем і не були широко відомі. <...>

На відміну від Л.В. Хардінга, Е. Стейнер серйозно сприйняла зміст, характеристику і значення поняття «едукологія». Вона

⁵⁰ James E. Fisher. A Brief History of the Development of the Meaning, Reference, and Significance of "Educology" [Електронний ресурс] / A paper used as the basis for a series of seven lectures to faculty and doctoral students in educology at Vytautas Magnus University (VMU) // Pedagogika. – Vytauto Didziojo universiteto leidykla, Kaunas, 2001. – Режим доступу: www.era-usa.net/contributingpapersset1.html

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

запровадила термін незалежно від Л.В. Хардінга, не знаючи про його ставлення до нього. Більше того, її розуміння змісту терміна «едукологія» допомагає вирішити важливі проблеми: як скерувати вивчення освіти на дисциплінарний рівень і як обґрунтувати знання про освіту. <...>

Роботи Е. Стейнер щодо змісту, характеристики і важливості «едукології» стимулювали багатьох інших дослідників попрацювати над розширенням його змісту і значення в контексті пошуку конструктивних рішень проблем, що були пов'язані з едукологією. Дослідниками, які долучилися до цієї роботи, стали Джордж С. Массія (George S. Maccia), Девід Дентон (David Denton), Джеймс Е. Фішер (James E. Fisher), Джеймс Е. Крістенсен (James E. Christensen), Вільям Е. Ітон (William E. Eaton), Джордж Й. Позовіч (Gregory J. Pozovich), Джером А. Попп (Jerome A. Popp), Рассел Еймс (Russel Ames), Джон Мартін Річ (John Martin Rich), Річард Сноу (Richard Snow), Кеннес Страйк (Kenneth Strike), Едмунд Шорт (Edmund Short), Чарльз У. Рейгулус (Charles W. Reigeluth), Девід Мерріл (David Merrill), Діана Бул Хайт (Diana Buell Hiatt), Маріан Рейнхарт (Marian Reinhart) і Джон Уолтон (John Walton).

Стейнер Е.

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ЕДУКОЛОГІЇ⁵¹

Едукологія щонайменше дозволяє усунути невідповідність у нашій мові, а у кращому випадку дає нам владу над навчально-виховним процесом.

«Освіта» – один із тих термінів, який вживають на позначення як певного явища, так і зафіксованих характеристик цього явища. <...> Якщо проаналізувати, то освіта розуміється як процес і як знання про цей процес. Використовуючи термін «едукологія» у значенні знань про освіту, можна уникнути цього подвійного тлумачення поняття «освіта», а відтак і прояснити ситуацію.

⁵¹ **Elizabeth Steiner. Educology: Its Origin and Future.** Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association / Resources in Education (ERIC: Education Resources Information Center): Accession Numbers ED 141201. – New York, 1977. – 37 p. – P.30 – 31.

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

Знання про освіту, неважливо як вони називаються, дають владу над навчально-виховним процесом, тобто, вони дозволяють трактувати освіту раціонально.

Знання про освіту дозволяють діагностувати та прогнозувати. Завдяки їм дослідник знає, як взаємопов'язані окремі частини, тому він може досягнути трансформацію освіти як у минулому, так і в майбутньому. При цьому він ніколи не сприймає майбутнє ідеалізовано. Саме такий підхід завжди потрібний.

Філософія освіти та праксеологія освіти дають можливість розвиватися освітнім курсам і програмам. Філософія освіти визначає провідну мету, а праксеологія освіти – основні засоби.

Освітні програми мають бути актуалізованими. Вони повинні бути адаптованими до освітньої ситуації. <...> Відповідно, все ще необхідними є знання про освіту поза кількісними показниками. Потрібно взяти до уваги сучасну трансформацію освіти, для того щоб адаптувати до неї програми. Але цих якісних знань недостатньо.

Саме перформативні знання (performative knowledge) поставлять фінальну крапку в закріпленні влади над навчально-виховним процесом. <...>

Стейнер Е.

ЕДУКОЛОГІЯ ВІЛЬНИХ⁵²

<...> Усвідомлення того, що науковці міжнародного рівня могли б прийти до коледжу на певний період часу, збільшило б і так високі академічні стандарти університету. <...>

Тезою є едукологія гноблення, тоді як антитезою – едукологія пригноблених. Я ж презентуватиму едукологію вільних як можливий синтез.

Почну з визначення того, що ж таке едукологія гноблення. Пауло Фрейре, який сформулював едукологію гноблення, пропонує відповідь. Він працював із бідним дорослим населенням Бразилії. У контексті грамотності освіти, він створив для цієї бідноти освітню теорію, яку

⁵² Elizabeth Steiner *Educology of the Free*. – Philosophical Library, New York, 1981. – 68 p. – (переклад Сергєєва О. С.)

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

назвав «педагогікою пригноблених». З огляду на те, що едукологія стосується усіх вікових груп, а педагогіка лише дітей, я замінила термін «педагогіка» на «едукологія». П. Фрейре стикався в Бразилії з едукологією гноблення. Традиція бразильської освіти, як стверджує дослідник, працювати над студентом, а не з ним, і в Бразилії такі стосунки між учителем та учнями все ще наявні. «Ці стосунки виявляються як лекції вчителя-оповідача з предметів та пасивних учнів-слухачів». <...>

Через знання освіта розвивається (еволюціонує) від свободи-від до свободи-для. Освіта, що є свободою-для, це освіта вільних. Вона існує для того, щоб надати більшої ваги знанням. Таким чином, з'являється едукологія. <...>

Знання – єдині, оскільки вони зводяться до однієї точки, мають кумулятивний (накопичувальний) характер та відтворюються через тривалий час, а отже, вони є тим, що розвивається. Оскільки знання розвиваються, вони – органічне ціле, що є не лише функцією частин, а й визначають, якими ці частини будуть і яким чином вони будуть взаємопов'язані. І. Кант пояснює нашу концепцію такого цілого через відповідну ідею причини.

Цією ідеєю є концепція, продиктована причиною – формою цілого, що апіорі визначається не лише своїм обсягом різноманітного змісту, але й місцем його частини у взаємозв'язку. Тому наукова концепція причини містить кінцевий результат і форму цілого, які відповідають потребам. Єдність кінцевого результату, що містить усі частини, і в ідеї якого вони знаходяться у взаємозв'язку, дає нам можливість встановити, знаючи інші частини, чи не загублено якусь із частин та уникнути безпідставних доповнень, чи будь-якої невизначеності. Отже, ціле – це організоване поєднання (*articulatio*), а не скупчення (*coacervatio*).

Знання багатогранне, тому воно може бути поділене на галузі. Визначити галузь, за І. Кантом, значить «точно з'ясувати певну рису, якої не має жодна інша наука, і яка утворює його специфічні характеристики. <...> Характеристики науки мають складатися з простої відмінності об'єкту, або з джерела науки, або з виду науки, або, навіть, з усіх трьох складових разом. Отже, від цих характеристик залежить ідея можливої науки чи її сфери».

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

I. Кант, звичайно, вживає термін «наука» у його ширшому традиційному значенні, що об'єднує усі галузі знань.

Оскільки визначення засноване на причині, традиція поширеної практики не є необхідним достовірним шляхом окреслення галузі, що поєднує знання. Те, що не було чи не є необхідним, те є прийнятним. Більш того, будь-що з того, що не було чи не є необхідним, є прийнятним. Однак, здається, що традиція завжди пропонує нову точку зору. <...>

Джерело знання може бути як досвідом, так і причиною. Там, де це досвід, кажуть, що знання – *апостеріорі*; а там, де причина – *апріорі*. Фізика є прикладом апостеріорі, а метафізика – знання апріорі. Знання є двох видів: аналітичне та синтетичне. <...>

Відповідно до змісту є відмінність, на основі якої знання можуть бути лише *експлікативними, такими, що не потребують доповнень, або амплікативними*, що мають бути розширеними; перші можуть бути названі *аналітичним* міркуванням, а другі – *синтетичним* міркуванням. <...>

Розглянемо те, як об'єкт знання дозволяє розмежувати фізику та біологію. Обидві науки є синтетичними та обидві – апостеріорі; але фізика вивчає матеріальні об'єкти, а біологія – живі. Кожна має свою специфіку стосовно об'єктів. <...>

На основі об'єкту знання, я пропоную виокремити «едукологію» для тієї дисципліни, яка підпорядкована знанням освіти. Міл пропонує назвати цю дисципліну «етологія».

Таким чином, сформовано науку, якій я пропоную дати назву «етологія», або «наука характеру» (від гр. $\eta\theta\omicron\varsigma$, що більш-менш відповідає моєму розумінню терміна «характер», аніж будь-яке інше слово тієї ж мови). Назва, можливо, етимологічно нагадує назву загальної науки про нашу духовну та моральну природу; але якщо ми, зазвичай, використовуємо назву «психологія» щодо науки про елементарні закони розуму, то «етологія» стане підпорядкованою наукою, яка вивчатиме типи характерів, основні закони, фізичні та моральні обставини їх формування. Відповідно до цього визначення, етологія – це наука, яка відповідає мистецтву освіти у найширшому розумінні, включаючи формування і національного, й індивідуального характеру.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

«Педагогіка» – поширений термін. Складність етології як наук в тому, що її об'єкт занадто широкий, тоді як об'єкт педагогіки занадто вузький. Об'єктом етології є усі живі істоти, йдеться про вивчення формування характеру засобами освіти. Мілл трактує освіту не обмежено, не як навмисне та кероване учіння. Педагогіка є занадто вузькою, її об'єктом виступає лише освіта дітей (молодих людей). Однак в освіті немає меж, окрім смерті. Освіта дорослих – це теж освіта. Об'єктом едукології є освіта в цілому.

Оскільки існують знання не лише про матеріальні об'єкти, живі істоти, хвилі, характер та навчальний процес (чи то навчання окремого молодого учня, чи то процес навчання в цілому), то фізика, біологія, тайдологія, едукологія, етологія та педагогіка не єдині галузі знань. Також очевидно, що різні науки розглядають той самий об'єкт або більш загально, або менш загально. Фізика і тайдологія займаються матеріальними об'єктами, але фізика більш загальна, а тайдологія більш специфічна. Етологія, едукологія та педагогіка об'єктом вивчення людину, зокрема навчанням людини, де етологія – найзагальніша, а педагогіка – найбільш специфікована.

З метою групування дисциплін відповідно до об'єктів знання і демонстрації їхніх матеріальних взаємозв'язків запропоновано класифікацію. Схема Августа Комте у праці «Cours de philosophie positive» (франц. – «Курс позитивної філософії») демонструє порядок наук щодо зростання їх складності. Органічні явища розглядаються як більш складні стосовно неорганічних; серед неорганічних хімія – найскладніша; а серед органічних – соціологія. А. Комте також переконаний, що в кожній із шести наук з'являється новий вид явищ, який не може бути пояснений наявними термінами. <...>

У межах цієї класифікації Томсон (1911) розглядає психологію як окрему загальну науку; А. Комте зробив її частиною соціології. Більш того, Томсон не зарахував математику до загальних наук. Він правильно поставив математику поза загальними науками, адже математика схарактеризована через об'єкт. Математика за своєю природою є аналітичною, а не синтетичною. Вживані Томсоном терміни «синтетичні» та «комбіновані» не потрібно плутати з термінами «синтетичні» та «ампліативні». Логіка і, очевидно, статистика, галузь математики, є аналітичними. Логіка, математика і

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

статистика не мають об'єкту; їхній предметний зміст складається тільки з форм порядку або відношень. А отже, їх названо «формальними науками».

Більш вдалими категоріями-характеристиками, ніж «неорганічні» та «органічні» науки, можуть бути «фізичні», «біологічні» та «гомінологічні». Термін «органічні» використовується в хімії щодо певних видів сполук, а отже, не стосується живих явищ. Відтак я замінила «фізичні» на «неорганічні», а «біологічні» на «органічні». Я запропонувала «гомінологічні», щоб схарактеризувати науки, об'єктом вивчення яких є люди, тож щоб відрізнити їх від біологічних дисциплін, я вжила термін «гомінологічні», якому надала перевагу перед, зокрема, «поведінкові» та «соціальні». Обидва поняття були занадто широкі. Об'єктом поведінкових наук могла б бути поведінка пацюків так само, як і людей. Об'єктом соціальних наук могли б виступати суспільства мурах так само, як людські суспільства. Також поняття «соціальні» занадто вузьке; воно може виключати психологічні явища.

Підпорядкування фізики, біології, тайдології, едукології, етології та педагогіки: фізика і тайдологія уміщуються у фізичні знання, біологія – у біологічні знання, а едукологія, етологія та педагогіка – у гомінологічні. У межах окремих фізичних знань тайдологія підпорядкована фізиці; у межах гомінологічних – педагогіка підпорядкована едукології, а едукологія – етології.

Термінам фізики, біології та гомінології як категоріям знання, все ж одна галузь не підпорядкована, оскільки її об'єктом може бути будь-що. У схемі 2 Томсон правильно розміщує метафізику як найбільш загальну науку. Адже метафізика не може розміщуватися з логікою, математикою та статистикою. Метафізика синтетична, а не аналітична.

Як вже було зазначено раніше, дисципліни, які є синтетичними у сенсі ампліативу, можуть характеризуватися далі як апріорі, так і апостеріорі. Ті, що є апріорі мають філософську природу, а отже, значною мірою філософські. Буде простіше сказати, що апостеріорі мають наукову природу, а отже є науковими у вузькому сенсі. Але деякі емпіричні узагальнення мають праксеологічну природу. Практиологію потрібно відмежовувати від науки.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Наука складається зі справжнього узагальнення та спостереження об'єктів. Узагальнення описує класи об'єктів та їхні взаємозв'язки. Спостереження аналізує об'єкти як складники класів. Узагальнення утворюють теоретичні знання, а спостереження – фактичні. Узагальнення безцінні, бо вони не дають оцінок ефективності чи значущості; вони не описують ані інструментальну, ані внутрішню цінність. Вони, дають оцінку тому, що має використовуватися для ефективності чи вартості.

Праксиологія складається зі справжніх узагальнень та практичних спостережень. Узагальнення описують класи дій та їхній взаємозв'язок як засобів, спрямованих на обрану мету. Спостереження описують дії як складові класів. Узагальнення складають теоретичні знання, а спостереження – фактичні. Узагальнення не безцінні, вони описують, що є ефективним, що є інструментально-цінним та що для чого придатне. Але вони не описують, що варте, що внутрішньо цінне, що є корисним саме по собі. Цим переймається філософія.

Науки, названі А. Комте практичними, та науки, які Томсон відніс до «прикладних» – це праксеологія. Практиологія – не просто наука, що направлена на вивчення стану речей, які сприймаються як цінні у зв'язку з тим, що мають позитивний ефект. Це звичайна концепція такої технології, як прикладна наука. Поняття «праксеологія» вживається замість «технологія» з метою уникнути небажаних наближень до понять техніки та технології з відповідними специфічними конотаціями. Вірніше, праксеологія – це теоретичне знання практик, що виділене, але не виключене з науки.

Окреслення дисциплін, що складають знання, що вже було презентоване в контексті одного способу знання, кількісне. Крім знання про об'єкти як про приклади класів, з'являється знання про об'єкти, як про унікальні єдності. Отже, існує також кількісне та виконавче знання.

Не завжди зрозуміло, що об'єкти знання як приклади класів, теоретично, через узагальнення, є квантитативними (кількісними). Узагальнення передбачає включення у більші ряди, споріднені з класами. Ряд класу – це складові класу. <...>

I. Кант ототожнював знання і кількісні знання, він не розрізняв шляхи пізнання через об'єкт, джерело та форму, бо різниця, що характеризує дисципліни, складає знання. <...>

Крістенсен Дж. Е.

ЕДУКОЛОГІЯ І ДЕЯКІ ПОВ'ЯЗАНІ З НЕЮ КОНЦЕПЦІЇ: ДІАЛОГ⁵³

Категорія аналітичних знань про освіту об'єднує історичну едукологію (чи історію освіти), аналітико-філософську едукологію (чи аналітичну філософію освіти), і правознавчу едукологію (чи освітнє право). До категорії нормативних знань про освіту входить нормативно-філософська едукологія (чи нормативна філософія освіти). Категорія емпіричних знань про освіту включає наукову едукологію (чи науку про освіту) і праксеологічну едукологію (чи праксеологію освіти). <...>

Розглянемо аналітичну едукологію. В її контексті виникають питання: у чому сутність освіти? у чому сутність навчання? У чому сутність навчальної програми? Ці питання вимагають визначень, і, щоб відповісти на них повною мірою, необхідно скористатись відповідними аргументами. Верифікація відповідей на ці питання потребуватиме забезпечення доказів імплікації мови. Перевірені відповіді на ці питання стануть частиною сукупності знань з аналітико-філософської едукології. Аналітико-філософська едукологія, як і історична едукологія, пов'язана з 1) відповідними стандартами верифікації; 2) видами необхідних аргументів; 3) видами відповідних знань. Але вони відрізняються своїми об'єктами пізнання. <...>

Історична едукологія є знанням про минулі події, практики, політику та ідеї в історичному процесі. Об'єктом пізнання є освітні події минулого. Аналітико-філософська едукологія є знанням про імплікацію концепцій та пропозицій в мову освіти (language of

⁵³ James E. Christensen. *Educology and Some Related Concepts: a Dialogue* [Електронний ресурс]. / In Christensen, James E. *Perspectives on Education as Educology*. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – Chapter 6. – pp. 121–158. – Режим доступу: www.era-usa.net/images/8_Chapter_6_to_book_N2.pdf.

education). Відтак об'єктом пізнання аналітико-філософської едукології є мова освіти. <...>

Правознавча едукологія є знанням про імплікацію правової мови, яка направляє та регулює освітній процес. <...> Правознавча едукологія, як і аналітична філософія освіти та історія освіти, пов'язана з 1) відповідними стандартами верифікації; 2) видами необхідних доказів; 3) видами відповідних знань. Вона відрізняється від них своїм об'єктом пізнання. <...> Об'єктом її пізнання є правова мова. <...>

Біггс Дж. Б.

ЕДУКОЛОГІЯ: НАУКА ПРО ЕФЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ ⁵⁴

<...> Якщо судження, що формують зміст едукології, не отримано напряму із «батьківських» дисциплін, то звідки вони запозичені? Я насмілюся припустити, що вони сформувалися у взаємодії між «винахідливим розумом» і змістом його роботи, характером винахідливості, сформованого частково категоріями мислення, психології та інших дисциплін. Очевидно, що такої винахідливості не можна очікувати від усіх учителів: це є, очевидно, місією едуколога. Для того, щоб розібрати дане питання, психологія (<...> економіка, антропологія і багато інших дисциплін) повинна за допомогою аналогії чи метафори вирішити, як конкретні завдання мають бути ефективно вирішені у класі; наступним кроком стануть відповідні дослідження, розвиток цих рішень і їх реалізація. <...>

Я переважно посиляюся на психологію. <...> Звичайно, є кілька інших дисциплін, що можуть бути джерелом такого метафоричного стимулу: соціологія, антропологія, економіка та ще деякі. Крім того, різні дисципліни виявляють своє метафоричне ставлення до різних аспектів освітньої практики: економіка – в управлінні, психологія – у навчанні й учінні, соціологія – у групових структурах тощо. <...>

⁵⁴ John B. Biggs. *Educology: The Science of Effective Education* [Електронний ресурс] / In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – Chapter 8. – pp. 197–212. – Режим доступу: www.era-usa.net/images/7_Ch_8_ps197-212N1.pdf

Крістенсен Дж. Е., Фішер Дж. Е.

ЕДУКОЛОГІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОНЦЕПТ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ, КОЛЕДЖІВ ТА ФАКУЛЬТЕТІВ⁵⁵

Як потрібно організувати навчальні курси та викладацький склад? Це важливо, адже від того, як вони будуть організовані, залежить результативність структури:

- 1) чи досягне вона логічної узгодженості;
- 2) чи збереже гнучкість;
- 3) чи подолає невизначеність;
- 4) чи буде послаблена під тиском традиційних забобонів і групи зацікавлених осіб;
- 5) чи дозволить <...> професійний розвиток, але не допустить експлуатації інституту окремими представниками викладацького складу;
- б) чи забезпечить інтеграцію інституту без придушення креативності і відповідальної свободи професорсько-викладацького складу.

Цей список проблем актуальний для освітніх шкіл, факультетів, коледжів та педагогічних шкіл у складі університетів. З тих пір, як курси, запропоновані цими академічними об'єднаннями, передбачають вивчення навчально-виховного процесу, можливим рішенням стало визначити перелік організаційних принципів щодо видів знань, що впливають із концепції навчання, чи знань про освіту.

Термін, що також окреслює «знання про освіту» це – «едукологія». Він був запропонований для того, щоб уникнути двозначності, викликаній використанням слова «освіта» на позначення як навчально-виховного процесу, так і знань про нього. Термін набув певного поширення в освітньому дискурсі, але, звичайно, такі терміни, як «освіта» та «освітні науки», все ще часто використовуються.

Через недостатню дефініцію терміна «едукологія», виникає питання: чи є переваги у його вживанні? Перше, що варто зазначити, це можливість усунути двозначність із тверджень. У реченні: *Під час своєї освіти студенти – майбутні вчителі, вивчають освіту, математику та історію.*, перше слово

⁵⁵ James E. Christensen, James E. Fisher. *Educology as an Organizational Concept for Schools of Teacher Education, Colleges of Education, and Faculties of Education* [Електронний ресурс] / In Christensen, James E. *Perspectives on Education as Educology*. – Washington, DC: University Press of America., 1981. – Chapter 12. – pp. 263 – 300. – Режим доступу: http://www.era-usa.net/images/8chapter_12_in_book_N2.pdf

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

«освіта» означає навчально-виховний процес, а друге – знання про навчально-виховний процес. Вважаємо, що можлива заміна: *Під час своєї освіти студенти – майбутні вчителі, вивчають едукологію, математику та історію.*

Термін «едукологія» допомагає прояснити значення слів у таких реченнях. <...> Термін і сама концепція можуть також бути використані для класифікації знань про освіту.

Інколи поняття «знання» використовується на позначення режиму мислення, уміння або усвідомленої здатності адекватно діяти у певній сфері. А інколи воно вживається зі у значенням певної сукупності перевірених тверджень. Коли «знання» використовуються у другому значенні, концепція едукології стає могутнім знаряддям для класифікації. Едукологія включає щонайменше три види кількісних знань про освіту: емпіричні, нормативні та аналітичні. Такий поділ зроблено відповідно до вимог верифікації. <...>

Огнев'юк В.О.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ТА ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ ОСВІТИ⁵⁶

<...> Освітологія – це науковий напрям, головним завдання якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства. Освітологія покликана зосередити свій науковий інструментарій на філософії, історії та соціології освіти, практичних завданнях пов'язаних з економікою освіти, освітньою політикою, удосконаленням освіти та прогнозуванням її розвитку, а також на процесі становлення суспільства освіченої людини, формуванні сукупного інтелекту суспільства та розвитку сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки.

Поява освітології зумовлена логікою розвитку суспільства і освіти, а саме:

⁵⁶ Огнев'юк В.О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Науково – методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – №4(54). – С.2 – 6.

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

- зростаючою роллю освіти в розвитку сучасної цивілізації та її впливом на особистісне становлення людини, мікро- і макропроцеси розвитку, а також потребою вивчення усіх потенційних можливостей освіти;

- глобалізацією, яка спонукає до формування єдиного освітнього простору та вироблення універсальї освіти;

- необхідністю вироблення актуальної освітньої політики, принципів та стратегічних напрямів її розвитку;

- переходом до масової освіти, не тільки загальної середньої, а й вищої, що загострює проблему підготовки інтелектуальної еліти суспільства та виокремлює роль освітології в царині суспільних наук;

- інтелектуалізацію економіки та усіх сфер суспільного життя, трансформацією освіти у сферу людського капіталу та її перетворення на рушій суспільного розвитку;

- потребою осягнення наукового спадку філософів, педагогів, психологів, політичних і громадських діячів про освіту як особливу сферу людської діяльності і суспільний інститут, що виокремлює науку про освіту як самостійну галузь знання;

- розмежуванням та окресленням поля наукових досліджень між філософією освіти, педагогікою та іншими науками, а також потребою в інтеграції їх зусиль у межах одного наукового напрямку.

Оскільки освітологія має розглядати освіту як сферу, що перебуває у процесі сталого розвитку, відтак об'єктом її дослідження є сфера освіти, а предметом – наявні системи та підсистеми освіти.

Перед освітологією, як самостійною наукою, можуть стояти такі завдання:

- цілісне дослідження сфери освіти у різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку;

- аналізування процесів, що відбувалися, відбуваються і будуть відбуватися в освіті з метою виявлення «точок біфуркації» та найбільш важливих чинників впливу на освіту з метою футурологічного прогнозування;

- опис і порівняння різних освітніх систем із метою виділення загальних характеристик та притаманних їм особливостей;

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

- прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики;
- окреслення категорій наукового апарату;
- створення методологічної бази для прикладних досліджень у сфері освіти;
- розроблення фундаментальних проблем.

Успішне розв'язання визначених завдань можливе на основі застосування сукупності наукових методів і принципів, що успішно використовуються у царині соціально-гуманітарних наук, насамперед, це стосується таких принципів:

- гуманізму;
- аполітичності;
- плюралізму;
- відносності результатів;
- взаємозалежності та розвитку;
- наукового абстрагування;
- зв'язку з практикою тощо.

Проблемне поле освітології визначається її специфікою, а відтак вивчення специфіки різних систем та підсистем освіти та їх взаємодії, порівняння і визначення місця різних елементів освіти у сфері, а також вивчення історії розвитку освіти в різних суспільствах і культурах, дослідження різних варіантів впливу та взаємопроникнення, наукове прогнозування розвитку освіти – складатимуть зміст досліджень.

Луговий В.І.

ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ СИСТЕМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ⁵⁷

<...> Слід пояснити, обґрунтувати вибір терміну «освіта» для позначення класу явищ, які забезпечують цілеспрямоване окультурення людей. Адже відомо, що для цього часом використовують словосполучення «виховання у широкому розумінні слова». Нам здається останнє застарілим та недоцільним з таких міркувань.

⁵⁷ Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – С. 15 – 18. – 196 с.

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

По-перше, вживання терміну «виховання» у «широкому» і «вузькому» смислі є нормою для побутової мови з її полісемантизмом та інформаційною надмірністю, але аномальним для науки, у тому числі педагогіки, яка потребує точних, недвозначних понять. Таке розведення понять у науці дає змогу адекватніше відобразити специфіку того чи іншого досліджуваного явища. Наприклад, навчання математиці та розвиток абстрактно-раціонального мислення аж ніяк не асоціюються з виховним процесом, проте формування ціннісних орієнтацій, моральних або естетичних почуттів ми називаємо вихованням. Тому офіційно, науково (не побутово) термін виховання вживається у парі з навчанням, які на правах паритетних частин складають освіту. Справді, є закон про освіту, в якому йдеться про навчання та виховання, і немає аналогічного закону про виховання. На державному рівні створено Міністерство освіти (не виховання), яке звичайно займається і виховними проблемами. Основними рубриками науково-практичних педагогічних журналів, збірників давно стали «навчання і виховання».

По-друге, педагогіка, як і всяка справжня наука, що характеризується загальнолюдським статусом, має прагнути не тільки до максимального уточнення свого категоріально-понятійного апарату, а й до його інтернаціоналізації, інтегрування у світову систему наукових знань. З цього погляду цікаво, що взагалі уникають, наприклад, в англійських та деяких інших країнах, терміну виховання у широкому розумінні, де для позначення навчально-виховної діяльності використовується єдине поняття «освіта» (“education” – англ.). <...> В ЮНЕСКО загальноприйнятим є також термін «освіта». І це логічно: у єдиної цілісної науки педагогіки має бути однозначно окреслений предмет дослідження, який доцільно називати одним інтегрованим словом «освіта». Якщо абстрагуватись від деяких не суттєвих у даному випадку нюансів, то можна стверджувати, що подібної позиції дотримуються вчені не тільки далекого зарубіжжя, а й близького. <...>

Системно та контекстуально виведене (а не довільно і надумано введене) поняття освіти, таким чином, набуває науково-категоріального статусу. Справді, зв'язок значення і позначуваного в понятті «освіта» встановлений у процесі точного розкриття місця даної

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

категорії в системі категоріальних понять: природа, суспільство, людина, культура, діяльність, її біогенетична та соціокультурна, стихійна та цілеспрямована детермінація. Це дає теоретичну базу для розвитку філософії освіти, філософської освітології, загального освітознавства. Освітознавство має посісти належне місце в системі наук, що вивчають людину, культуру, суспільство.

Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О.

ОСВІТОЛОГІЯ – НАУКОВИЙ НАПРЯМ ІНТЕГРОВАНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СФЕРИ ОСВІТИ⁵⁸

<...> Освіта розглядається сьогодні як: процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальна сфера суспільного життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей.

Відтак, сьогодні поняття «освіта» розуміється широко та окреслюється різними контекстами: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства. <...>

Динаміка змін у розумінні поняття «освіта», розширення соціального і суспільного контексту цього поняття передусім пов'язано зі зростанням ролі освіти для життєдіяльності сучасного

⁵⁸ Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва // Рідна шк. : щомісяч. наук.-пед. журн. – № 4-5 (988-989), квітень-травень, 2012. – 80 с. – С. 44 – 51.

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

суспільства. Сучасна освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави. Усе більш залежною від знань кожного індивіда стає сучасна економіка, оскільки основним засобом підвищення її ефективності стають людські ресурси (сукупний інтелект та знання людей, їх здатність до інноваційної діяльності, творчі й управлінські якості тощо). «Інтелектуальна» економіка, в умовах, коли знання й кваліфікація стають капіталом й особистим надбанням кожної людини, зовсім по-іншому починає взаємодіяти з підсистемою соціального організму, що «продукує» людський капітал – з освітою.

Інтегрований характер сучасної освіти, складність її як суспільного феномену, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, вимагають якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку сфери освіти.

Дослідженням різних аспектів функціонування освіти сьогодні займаються представники багатьох наук (соціології, економіки, політології, психології, математики, кібернетики та ін.). Усе гостріше відчувається необхідність розробки нового наукового напрямку вивчення самої сфери освіти. <...> Науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти має формуватися як такий, що розкриває спрямованість еволюції самого інституту освіти у напрямі набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, відповідального за випереджальне формування якостей людини, суспільного інтелекту та якості самих освітніх систем. Відтак важливого значення для розвитку суспільства набуває осмислення якісно нових ознак і смислів сучасної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби, розуміння тенденцій її розвитку, внутрішніх протиріч й механізмів прогресу. Отже, сучасність висуває проблеми, вирішення яких потребує розвитку системних наукових підходів у галузі гуманітарного знання. <...>

В Україні ідея наукового напрямку, що базується на інтеграції ряду наук, дотичних до сфери освіти, з'явилася у 1995 році та дістала назву «освітологія». <...>

Об'єктивна необхідність нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти – освітології – зумовлена логікою розвитку сучасного

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

суспільства і освіти, посиленням їх взаємозв'язків та взаємозумовленості, а саме <...>:

- зростаючою роллю освіти в розвитку сучасної цивілізації та її впливом на особистісне становлення людини, мікро- і макропроцеси розвитку, а також потребою вивчення усіх потенційних можливостей освіти;

- глобалізацією, яка спонукає до формування єдиного освітнього простору та вироблення універсальї освіти;

- необхідністю вироблення актуальної освітньої політики, принципів та стратегічних напрямів її розвитку;

- переходом до масової освіти, не тільки загальної середньої, а й вищої, що загострює проблему підготовки інтелектуальної еліти суспільства та виокремлює роль освітології в царині суспільних наук;

- інтелектуалізацію економіки та усіх сфер суспільного життя, трансформацією освіти у сферу людського капіталу та її перетворення на рушія суспільного розвитку;

- потребою осягнення наукового спадку філософів, педагогів, психологів, політичних і громадських діячів про освіту як особливу сферу людської діяльності і суспільний інститут, що виокремлює науку про освіту як самостійну галузь знання;

- розмежуванням та окресленням поля наукових досліджень між філософією освіти, педагогікою та іншими науками, а також потребою в інтеграції їх зусиль у межах цілісного дослідження складного феномену – сучасної сфери освіти.

Сформулюємо основні положення, на яких вибудовується *наша концепція освітології як наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти.*

В освітню практику сьогодні активно впроваджуються різні освітні парадигми. Разом із тим, жодна з них *сама собою* не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які сьогодні постають перед освітою. <...>

Ми виходимо з того, що освітологія як науковий феномен найбільш повно відображає всі знання, що відносяться до освіти, а саме поняття «освітологія», як наукове, ліквідує плутанину *між власне освітою та знанням про освіту* незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримане.

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, за рахунок виходу наукового знання про сферу освіти за межі їх об'єкту й предмету. Немає нічого дивного в тому, що нова гуманітарна наука – освітологія – не підмінюючи собою філософію освіти, все-таки зберігає причетність до філософських ідей. Філософія має справу з граничними, вічними проблемами. Будь-яка наука, хоча і занурюється в конкретності, вирішуючи часткові завдання, також вибудовує відносно цілісну картину світу, а відтак не може не спиратися на філософію. Розглядаючи місце і роль філософії освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти, слід звернути увагу на те, що здійснювані філософією дослідження у сфері освіти, піднесли ідею освіти до рівня вселюдського феномену, проте філософія, в силу своєї місії, не досліджує специфічні проблеми, що належать до інших галузей знання, якщо, звичайно, вони не розкривають загальні тенденції розвитку. Зосереджуючись на дослідженні феномену освіти, розвитку ідеї освіти та ідей в освіті, цілей і результатів освіти, філософія, як наука теоретико-методологічного спрямування, забезпечує досягнення найбільш сутнісних проблем і взаємозв'язків у сфері освіти, і тим самим створює підґрунтя для формування *освітології*. На цій науковій магістралі філософія не тільки зберігатиме, а й посилюватиме свій вплив у пізнанні освіти, оскільки тільки вона спроможна досягнути її цілісності.

З іншого боку, освітологія постала з педагогіки, її педагогічних концепцій й педагогічної методології, а тому її становлення і розвиток щільно пов'язані з тими дослідженнями, які проводилися і проводяться у межах педагогічної науки. Педагогіка, як соціальна наука, зосереджена на теорії та закономірностях навчання, виховання і соціалізації людини, а відтак не спроможна охопити усю сферу освіти, її цілісний феномен та закономірності розвитку.

Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології, культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія спрямована на створення інтегрованого знання про сферу освіти та забезпечення її динамічного розвитку відповідно до суспільних інновацій. На відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія формується як наука, що

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

досліджує освіту як сферу зі складною сегментарною структурою систем, здатних до самоорганізації. <...>

Освіта як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут є складним соціальним організмом, який функціонує відповідно до законів природи й суспільства. Така складність й соціальний характер дозволяє віднести систему освіти до складних соціальних систем. Саме системний характер освіти зумовлює її взаємозв'язок з іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною, культурною тощо і дозволяє при дослідженні сфери освіти звертатися до їх кількісно-якісних і структурно-динамічних характеристик.

Сфера освіти є *складною* системою, оскільки характеризується великою кількістю взаємодіючих підсистем; є відкритою, їй притаманні риси відкритої системи <...>: вона *обмінюється* з довкіллям речовиною (ресурсами), енергією (фінансами) та інформацією (знаннями). Сфера освіти, як складна система, є *нелінійною* (тобто в ній існують обернені зв'язки між змінними в часі та просторі величинами, які описують стан системи), *нерівноважною* (в ній з певною швидкістю відбуваються різні динамічні процеси). Відкритість освіти пов'язана: з відкритістю нашого суспільства, необхідністю діалогу з іншими освітніми системами, вирішенням проблем полікультурної й міжкультурної взаємодії у соціумі, процесами глобалізації й інтеграції, створенням простору для власного освітнього руху кожної людини. Погляд на освіту як відкриту складну систему відображає суттєву ознаку сучасної сфери освіти – об'єктивне перетворення її на окрему самостійну галузь господарства.

Сферу освіти як відкриту, нелінійну, неврівноважену й складну, слід віднести до синергетичних систем, що функціонують відповідно до принципу позитивного зворотного зв'язку, і здатні до зміни власної структури з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування. <...> У сфері освіти, як відкритій, при певних умовах можуть виникати нові впорядковані структури, що підвищують ступінь її самоорганізації.

Відкритість освітніх систем, як вихідний принцип, передбачає якісно нові підходи до розуміння розвитку освіти, сутність яких полягає в тому, що початком є не сама освітня система як ціле в її

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

статичному стані, а людина, з її неповторністю, як постійне джерело стихійності, неупорядкованості (хаосу) і, в той же час, розвитку. <...>

Погляд на сучасну сферу освіти як синергетичну систему змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по-іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах. <...>

Інформатизація освіти сформувала систему доміант розвитку освіти, які можна вважати похідними від неї й призначення яких полягає у «розтягуванні» суспільного інтелекту до границь мегафлуктуації для досягнення ним (суспільним інтелектом) рівноважної форми. До системи похідних доміант розвитку сучасної освіти можна віднести глобалізацію освіти, конвергентність освіти, неперервність освіти, доступність освіти, відкритість освіти, фундаменталізацію освіти, капіталізацію освіти (знання й кваліфікація людини стають її капіталом й особистісним надбанням), інноваційність освіти.

Освітологія, яка вивчає відкриту систему – сферу освіти, є сама відкритою системою, що включає в себе вимогу, зумовленість та ресурс, привнесений в неї із зовнішнього наукового середовища. У такий спосіб, суттєва відмінність освітології від інших гуманітарних наук, зокрема педагогіки, полягає у тому, що освітологія є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти.

Освітологія, як і синергетика, вивчає системи із зворотним зв'язком, досліджує не процеси стабілізації, а механізми розвитку, виникнення нових освітніх структур за рахунок руйнування старих, відтак синергетичний підхід є найбільш доцільним для дослідження освітологічних проблем. Розглядаючи сучасну сферу освіти як взаємодію складних підсистем, здатних до самоорганізації, саморозвитку і самоуправління, синергетичний підхід дозволяє розглянути сучасну освіту і як засіб, що забезпечує інтеграцію різних способів пізнання людиною навколишнього світу, підвищує творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, відкритого сприйняття й цілісного усвідомлення світу. Саме тому освітологічні дослідження завжди носять *міждисциплінарний (мультидисциплінарний, трансдисциплінарний) характер*, а науковий

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

інструментарій дослідження відбирається дослідником залежно від мети дослідження. <...>

Провідним концептуальним положенням проведення досліджень в освітології є розуміння сфери освіти як цілісного динамічного утворення, структура якого включає нерозривно пов'язані між собою елементи (сегменти), сукупність яких, з одного боку, утримує динамічну цілісність сфери освіти, а з іншого, забезпечує її здатність до розвитку й самоорганізації, взаємодії з іншими системами соціального організму та впливу на їх розвиток. <...>

Об'єктом дослідження освітології є сфера освіти у її сталому розвитку. <...> Предмет дослідження освітології включає наявні системи й підсистеми освіти у їх сталому розвитку; умови й чинники, що впливають на цей розвиток; домінанти розвитку сучасної освіти, які визначають вектор розвитку освітніх систем. <...> Такий предмет дослідження є динамічним й залежним від суспільних змін. Відтак освітологія спрямована на дослідження сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинників, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації, як цивілізації освіти й науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – людини освіченої.

В теоретичному ракурсі стратегія досліджень із освітології повинна враховувати сучасні демографічні процеси, ситуацію на ринку праці, ті зміни, які відбулися і відбуваються у самій системі освіти, та чинники (зовнішні й внутрішні), які впливають на її розвиток. <...> До зовнішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем, відносимо економічні, культурно-історичні, демографічні, суспільно-політичні, соціальні. До внутрішніх – домінанти розвитку самої сфери освіти, які визначають напрями інноваційної політики у сфері освіти, спрямованої на підтримку інноваційної освітньої діяльності як відповіді на інновації у суспільстві. У практичній реалізації освітологічні дослідження здійснюються у певному конкретному контексті, оскільки врахувати водночас усі чинники, що впливають на сферу освіти, практично неможливо. Разом із тим, визначення домінант розвитку сучасної освіти, сприяє правильності вибору вектора й обґрунтованості змісту освітніх інновацій.

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

Перед освітологією, як самостійною наукою, можуть стояти такі завдання <...>:

- цілісне дослідження сфери освіти у різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку;
- аналізування процесів, що відбувалися, відбуваються і будуть відбуватися в освіті з метою виявлення «точок біфуркації» та найбільш важливих чинників впливу на освіту з метою футурологічного прогнозування;
- опис і порівняння різних освітніх систем із метою виділення загальних характеристик та притаманних їм особливостей;
- прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики;
- окреслення категорій наукового апарату;
- створення методологічної бази для прикладних досліджень у сфері освіти;
- розроблення фундаментальних проблем.

Успішне розв'язання визначених завдань можливе на основі застосування сукупності наукових методів і принципів, що успішно використовуються у царині соціально-гуманітарних наук, насамперед, це стосується наступних принципів: гуманізму; аполітичності; плюралізму; відносності результатів; взаємозалежності та розвитку; наукового абстрагування; зв'язку з практикою тощо.

Вивчення специфіки різних систем та підсистем освіти та їх взаємодії, порівняння і визначення місця різних елементів освіти у сфері, а також вивчення історії розвитку освіти в різних суспільствах і культурах, дослідження різних варіантів впливу та взаємопроникнення, наукове прогнозування розвитку освіти – складають зміст освітологічних досліджень.

Практичну значущість також можуть мати освітологічні дослідження, спрямовані на підтримку освітньої політики (планування і прогнозування розвитку освіти) та задоволення принципово нових вимог з боку економіки до системи освіти (зорієнтованість на реальні потреби й економічні проблеми суспільства; інноваційність; гнучкість й динамічність; неперервність; забезпечення можливості навчання без відриву від виробництва; рівність за якістю в різних регіонах країни;

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

особистісна зорієнтованість; інтерактивність; відкритість й доступність; зорієнтованість на формування освіченої людини).

Наведемо деякі можливі напрями освітологічних досліджень, спрямованих на подолання суперечностей між вимогами суспільства до сфери освіти й реальним станом її розвитку, які згруповані у дослідницькі модулі:

- Ретроспективний аналіз філософських концепцій формування й розвитку освіченої людини з метою формування взаємовідносин між різними групами людей всередині системи освіти як типу соціальних пріоритетів, що складаються та притаманні лише освітнім процесам.

- Система «вчитель-учень» як співтовариство, в якому відбувається безперервний інтелектуальний та особистісний розвиток суб'єктів взаємодії. Розвиток учня (студента, дорослого тощо), як інваріант освітології й мета кожного освітнього процесу. Дослідження взаємозв'язку цілей різних етапів освіти з рівнем досягнення людиною власної акме-вершини. Освітологічні засади навчання, орієнтованого на поєднання різних рівнів пізнавальної діяльності. Освітологічні аспекти співпраці, партнерства, виховання.

- Створення оптимальних освітніх моделей. Залежність процесу та результату освіти від рівня теоретичних підходів до формування навчальних планів та програм на діагностичній основі, від наявності об'єктивних критеріїв та показників ефективного функціонування навчального закладу.

- Наступність як універсальна філософська категорія. Реалізація наступності як конструктивне заперечення попереднього (етапу, досвіду, знання тощо). Адаптація до нового як найважливіший компонент наступності.

- Економічні механізми розвитку освіти. Дослідження основних категорій ринкової економіки в їх застосуванні до освітніх систем у сфері виробництва освітніх послуг; формулювання основних закономірностей і тенденцій розвитку функціонування освітнього ринку як галузевого; дослідження проблем функціонування освітніх систем в умовах глобальної конкуренції та обґрунтування механізмів їх вирішення.

- Вивчення проблем детермінованості позиції учня (студента, дорослого тощо) політичною та економічною ситуацією в державі:

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

освітній процес завжди «замовлений» і зумовлений конкретним соціумом, потребами суспільства. Такі закономірності передбачають існування зв'язків між основними елементами освітньої системи. Розвиток цих зв'язків є професійно орієнтованим, відрізняється акмеологічною спрямованістю та здійснюється у відповідності, необхідності, цілісності та єдності навчання, учіння та самоосвіти.

- Вирішення протиріччя між необхідністю модернізації змісту освіти та відсутністю відповідних механізмів. Протиріччя постає в наслідок того, що зміст освіти розробляється, як правило, у зовнішньому по відношенню до навчального закладу середовищі. Проте, темп розвитку науки випереджає практику – сферу її застосування. Навчальний заклад виступає посередником між наукою і виробництвом. З іншого боку, такі дидактичні характеристики, як структура, форми, методи є інерційними та можуть гальмувати розвиток усієї сфери освіти. Інноваційна спрямованість освітнього процесу дозволить формувати такий зміст освіти, який буде відрізнятися соціальною новизною та можливістю використання його як критеріїв освітньої діяльності та рівня практичної спрямованості освіти.

- Дослідження освітніх систем економічно розвинених країн.
- Імпульси, що зароджуються у самій сфері освіти.

Окремо підкреслимо, що одними з найважливіших завдань освітології є дослідження умов формування людини нового типу – «*homo educatus*» (людини освіченої). <...> Особлива місія *homo educatus* полягає в тому, що вона покликана гармонізувати своє буття і свою духовну сферу з буттям світу, що вигідно відрізняє її від *homo sapiens*. Поява *homo educatus* це, насамперед, результат інтелектуально-духовного розвитку сучасної людини, що вирізняє її серед своїх попередників в еволюційному ряді. Звісно, що це не виключає впливу природних, біологічних та соціальних чинників, але чинники інтелектуально-духовного змісту в появі *homo educatus* є визначальними. До найбільш важливих із них варто віднести усвідомлення біологічно-духовної сутності людини, розгортання процесу пізнання через самопізнання, володіння системними знаннями про цілісність та єдність світу, вироблення системи цінностей на

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

основі якої розгортається власна світоглядна та життєва позиція, розуміння своєї відповідальності за світову гармонію.

Можна визначити та спрогнозувати надалі такі етапи розвитку освітології:

- *філософський* (обґрунтування філософських засад нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти, об'єкта, предмета та завдань освітології);

- *емпіричного знання* (визначення точок дотику сфери освіти до інших сфер життєдіяльності суспільства, їх взаємовпливів і взаємозв'язку, визначення прикладних освітологічних контекстів, місця і ролі освітологічного знання для розвитку суспільства);

- *визначення освітології як наукової дисципліни* (визначення принципів і критеріїв освітологічного знання, його структури, створення ідеальних освітологічних об'єктів, побудова освітологічних теорій, методології освітологічних досліджень);

- *розгортання прикладних освітологічних досліджень* (визначення складових освітологічної підготовки, розробка програм і змісту навчальних курсів та спецкурсів з освітології, визначення актуальних напрямів освітологічних досліджень, розгортання міждисциплінарних та мультидисциплінарних досліджень у галузі освітології, моніторинг впливу результатів освітологічних досліджень на різні сфери життєдіяльності суспільства);

- *системних досліджень у галузі освітології* (започаткування в Україні напрямку наукових досліджень з освітології, створення системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з освітології, розробка системи моніторингу впливу результатів освітологічних досліджень на ефективність розвитку різних сфер суспільства).

Підготовка з освітології, на нашу думку, повинна реалізуватися на рівні магістерських програм. Починатися така підготовка повинна навчальним курсом «Освітологія», що складається з трьох модулів, зміст яких спрямовано на розгляд сфери освіти як об'єкту наукового дослідження, здобутків і суперечностей у теорії і практиці функціонування сучасних освітніх систем, складових освітологічної підготовки і методології дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену. Далі послідовно вивчаються такі навчальні

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

дисципліни, як: «Філософія освіти», «Історія освіти», «Освітня політика», «Освітнє право», «Економіка освіти», «Управління освітою», «Соціологія освіти», «Культурологія освіти», які розкривають взаємозв'язки та взаємовпливи сфери освіти і дотичних сфер життєдіяльності суспільства. При цьому навчальні дисципліни «Філософія освіти» та «Історія освіти» можуть розглядатися як такі, що дають уявлення про розвиток самої ідеї освіти й історичних витоків становлення й розвитку освітньої сфери. Навчальні дисципліни «Освітня політика», «Освітнє право», «Економіка освіти», «Управління освітою» спрямовані на розкриття інноваційних механізмів розвитку сучасної сфери освіти. Навчальні дисципліни «Соціологія освіти», «Культурологія освіти» розкривають соціокультурні технології створення освітньо-соціально-культурного простору розвитку людини, сутність освіти як складової культури, унікального соціокультурного феномену, взаємозалежність і взаємозумовленість множинності культур і освітніх систем, що їх відображують, взаємовпливи суспільства, культури та освіти.

Цілісність освітологічної підготовки забезпечується тим, що останній модуль навчального курсу «Освітологія» (Методологія дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену) вивчається після вивчення всіх дисциплін, що й сприяє не тільки формуванню цілісного освітологічного знання, а й розумінню інтегрованого підходу до досліджень сфери освіти (на рівні міждисциплінарних, мультидисциплінарних та трансдисциплінарних). Підготовка з освітології через вивчення освітологічного контексту дослідження освітніх процесів та явищ дозволяє в іншому науковому ракурсі зрозуміти характер та сутність суспільного феномену – сфери освіти.

Відтак освітологія, концептуально огортаючи багатоаспектні проблеми освітньої сфери, пропонує методологію досліджень феномена сучасної освіти та напрям підготовки фахівців, які здатні системно вирішувати проблеми розвитку сучасної сфери освіти. Вважаємо, що освітологія, поступово долаючи інерцію нашого мислення та кордони міждисциплінарних наукових досліджень, може перетворитися на нову продуктивну світоглядну парадигму, спрямовану на розвиток суспільства засобами освіти.

Субетто О.І.

**ПРИНЦИПИ, ЗАКОНИ І СТРУКТУРА НАУКИ ПРО ОСВІТУ
– «ОБРАЗОВАНИЕВЕДЕНИЯ». ІМПЕРАТИВ НЕКЛАСИЧНОГО
СИНТЕЗУ⁵⁹**

В останні десятиліття чітко визначилася тенденція становлення комплексної науки про освіту – «образованиеведение» (О. І. Субетто, 1991 – 1994 рр.) або едукології (Г. Бордовський, Б. А. Извозчиков, Н. П. Литвинова, В. І. Прокопцов, 1001 – 1004 рр.). <...> Становлення нової науки завжди є відповіддю на певний соціальний запит, незалежно від того, наскільки він усвідомлюється. Поява авторського терміну «образованиеведение», або його іноземної кальки – «едукологія», постає як символ зміни парадигми в основах блоку наук, що так чи інакше обслуговували інститут освіти в минулому, – педагогіки, соціології, філософії, культурології та ін. <...>

Ця зміна парадигм, за версією автора, має глибоке цивілізаційне «коріння», пов'язане із глобальною системною кризою. <...>

Суспільний інтелект як нова суспільствознавча та філософська категорія у функціонально-еволюційному плані є управлінням майбутнім з боку суспільства. В інституційному плані суспільний інтелект є єдністю науки, культури та освіти, єдністю суспільної свідомості та знання, що забезпечують реалізацію функцій управління майбутнім чи творенням майбутнього: прогнозування, проектування, планування, програмування тощо. Перехід до нової форми стійкості соціоприродної еволюції є переходом до соціоприродної еволюції, якою управляють на базі суспільного інтелекту, у ній суспільний інтелект стає частиною соціоприродного гомеостазу, трансформується у ноосферний суспільний інтелект. Освіта як соціальний і цивілізаційний інститут – головний механізм відтворення суспільного інтелекту. Знання – субстанція суспільного інтелекту. <...>

Освіта та сім'я виконують функцію відтворення суспільного інтелекту через забезпечення процесів «кругообігу інтелекту», у якому

⁵⁹ Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма». – М., 2003. – Эл. № 77-6567, публ.10892. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

освітній процес у широкому смислі слова, як єдність освіти – трансляції знань, виховання та навчання, несе функцію суб'єктивізації (сприйняття тим, хто навчається, знань, їх репродуктивне відтворення) та об'єктивізації знань (творчість, проблемно-проектне або інноваційне навчання). <...>

Освітнє товариство є результатом експансії функції освіти на всі соціальні інститути і сфери діяльності суспільства, є результатом освітньої революції, що відбувалася наприкінці ХХ століття і набула характеру формаційної революції. На зміну освітньо-педагогічної формації Просвітництва та освітніх послуг (що проіснували більше 300 років) приходять освітньо-педагогічна формація освітнього суспільства, у якій на місце освітньо-педагогічного виробництва освітніх послуг і «часткової людини», «людини-засобу» для капіталістичної економіки стає освітньо-педагогічне виробництво «універсальної людини», всебічно, гармонійно розвиненої, універсально-цілісної, творчої особистості, «людини-цілі» (людини як самоцілі історичного розвитку). При цьому неперервна освіта стає суттєвим атрибутом освітнього суспільства, у якому вона набуває характеру механізму соціалізації особистості і забезпечення її адаптивності, мобільності у «світі змін», тобто у світі високої інноваційної динаміки. <...>

«Образованиеведение» за своєю «науковою будовою» поліструктурне. Тому його структура може бути представлена у формі визначеної множинності системно-структурних профілів «образованиеведения» (такий підхід реалізований автором при розкритті структури людинознавства і науки про класифікації – метатаксономії та класиології <...>).

Предметом «образованиеведения» є освіта, його експлікація відбувається через категорію освітньої системи. <...> Освітня система – узагальнена назва будь-якого навчального закладу і будь-якої організаційної системи, де реалізується освітній процес (комплексний процес, що об'єднує навчання, виховання і власне процес трансляції та генерації нових знань, тобто творчість). <...> Освітня система належить до категорії складних систем, до неї відносять освітні системи різних рангів, типів і видів. <...> Ця характеристика стосується освітніх систем різної масштабності, не тільки систем

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

освіти у планетарному, регіональному та станових вимірах, але і будь-якого навчального закладу, будь-якої господарської системи чи соціального інституту, в яких реалізується освітній процес, підготовка, перепідготовка, перекваліфікація кадрів. Отже, виникає ієрархія уявлень про предмет «образованиеведения» у категоріях освітньої системи: освітня система планетарного масштабу як цивілізаційний інститут, освітня система масштабу країни як соціальний інститут, що втілює особливості соціальної будови суспільства і національно-етичного архетипу, освітня система регіонального масштабу, <...> навчальні заклади різних типів і видів.

Кожна із освітніх систем є єдністю педагогічної або соціопедагогічної, соціальної, економічної (господарської) і науково-дослідницької систем. Їх роль, домінантність у цій єдності змінюється відповідно до рангу і масштабності. Якщо для освітньої системи масштабу країни посилюється соціально-економічний аспект їх функціонування і розвитку, що експлікується в освітній політиці, доктрині і концепції освіти, то для окремого освітнього закладу виходить на перший план соціально-педагогічний, педагогічний аспект, що експлікується освітніми програмами, навчальними планами, педагогічними технологіями та ін. Правда, це зміщення домінант має відносний характер.

З огляду на таке уявлення про предмет «образованиеведения», у якому розкриваються закони розвитку і функціонування освітніх систем (при цьому людина в освітній системі постає, у свою чергу, як самоосвітня система, що підпорядковує законам розвитку людської психіки, інтелекту, всього організму), можна виокремити засади структурування науки про освіту. <...>

Педагогічні засади освітніх систем базуються на всій потужності сучасної педагогічної науки. При цьому становлення «образованиеведения» супроводжується трансформацією засад самої педагогічної науки. <...>

Важливим у блоці педагогічних засад «образованиеведения» є фактор фундаменталізації знань і освіти за різними педагогічними або освітніми маршрутами того, хто навчається у системі освіти. <...>

**ОСВІТОЛОГІЯ ЯК СИНТЕТИЧНА НАУКОВА
ДИСЦИПЛІНА:
ПРОБЛЕМА ЗАВДАНЬ, ОБ'ЄКТА, ПРЕДМЕТА, МЕТОДУ⁶⁰**

До історії питання. Ідея освітології як синтетичної наукової дисципліни, котра б інтегрувала знання різних наук (щонайперше філософії, соціології, психології, фізіології, педагогіки, антропології) на якісно новому рівні їх об'єднання і співорганізації, була неодноразово артикульована у 1995 – 98 роках на курсах директорів опорних шкіл та керівного складу освітньої галузі в Державній академії керівних кадрів освіти (м. Київ). У результаті її багаторазового комунікативного опрацювання з'явилася схема структури освітології, що датується 30.08.1997 р. і взаємодоповнює епістеми, методологеми, технологіями та інші складові чотирьох науково-змістових модулів – соціально-культурної парадигми (доктрини) національної освіти, теорії освітньої діяльності (як окремого проекту), модульно-розвивальної системи інноваційного навчання та фундаментального соціально-психологічного експерименту. Проте, перша публікація під назвою «Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства» з'явилася лише на початку 2003 року в газеті «Влада». Незважаючи на науково-популярний стиль викладу матеріалу, вона все ж чітко окреслює як проблемно-предметне поле освітології, так і вказує на основні закономірності та факти розвиткового перебігу невидимого освітнього метапроцесу.

Власне наукова стаття побачила світ під завісу 2003 року під назвою «Постання освітології, або похід за горизонт відомого». Вона є *програмною* у повному розумінні цього слова, адже не просто констатує, що «наука, об'єктом якої є освіта, виокремлюється у самостійний напрямок – *едукологію*», як це роблять Н.В. Бодровська, А.О. Реан, а аргументовано окреслює онтологічний формат надскладного *освітнього театру-простору глобального вітакультурного повсякдення* у діалектичній єдності його видимої і

⁶⁰ Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин: методологічний альманах, 2006 (Модуль 3). – 52 с. – С. 4 – 9.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

невидимої соціумних стихій, що описується системою нових гносеологічних конструктів (формальна і змістова освітологія, вітакультурний простір освітньої сфери, організоване культуротворення, психодуховний світ Я людини тощо). Загалом термін «освітологія», на наше переконання, вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, щонайперше збагачує еталонну ковітальну практику його мовленнєвого етикету. <...>

Епістемологічні одиниці освітології. У системно-мислєдїяльнїснїй методологїї Г.П. Щєдровицького встановлено, що у будь-якому науковому предметі є принаймні дев'ять рїзних епістемологічних одиниць: 1) проблеми, 2) задачї, 3) «дослїднї факти», 4) «експериментальнї факти», 5) сукупнїсть тих загальних знань, що побудованї у цьому науковому предметї, 6) онтологічнї схеми і картини, 7) моделї, 8) засоби (мови, поняття, категорїї), 9) методи і методики.

Однак, наш методологічний аналіз проблеми з позицій вітакультурного підходу показав, що пропонуваний набір епістем є неповним, оскїльки потребує, принаймні, фіксацїї ще трьох одиниць – *об'єкта і предмета дослідження, технологїї*. Перших двї варто додати до базового («горизонтального») блоку «проблеми – задачї», а третю – до блоку «розробка засобів і методів». У результатї отримаємо 12 епістем методологічно обґрунтованого наукового предмета. <...>

Основнї завдання освітологїї:

1) обґрунтувати освітологію як *синтетичну наукову дисциплїну*, котра інтегрує на якїсно нових рївнях теоретизування-методологування щонайменше вісім сфер упредметненого наукового знання – філософїю, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію <...>;

2) розробити три дисциплїнарних сегменти освітологїї залежно від її змістовного спрямування – *загальна, традиційна, інноваційна*, а також створити чотири предметних гїлки, зважаючи на критерїї головного функціонального навантаження їмовїрного наукового знання – філософська, теоретична, прикладна і практична освітологія <...>;

3) інтегрувати нове міжпредметне наукове знання на взаємодоповненнї чотирьох її метасистемних складових: а) теорїї

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

освітньої діяльності, б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування, в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти, г) фундаментального соціально-психологічного експерименту на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору ..., а в перспективі – «заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду на українській землі».

Об'єктом освітології є вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) *видимий* освітній процес, або так звану *формальну освіту* (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) *невидимий* освітній процес, тобто *неформальну освіту*, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини. Звідси закономірний поділ освітології залежно від спрямування пізнавальної творчості – на *традиційну* та *інноваційну*.

Предмет освітології – ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової).

До здобутих *дослідних фактів* належать дві тенденції, котрі мають достатнє обґрунтування: по-перше, реально визначальною для духовної аури суспільства завжди є невидима сфера освітнього процесу, хоч інституційована зовні стимулює чи гальмує її певний розвитковий характер; по-друге, завжди існує певна суперечність між цими сферами, котра може набувати форм невідповідності, діалектичної чи антагоністичної протидії. У будь-якому разі *злоякісний конфлікт* між видимим і невидимим пластами глобального освітнього поліпроцесу в українському суспільстві очевидний, на що наочно вказують симптоми його хронічного захворювання: корупція, хабарництво, злочинність, хамство, заздрість, підлабузництво. На диво прикметно, що ці симптоми не можна зліквідувати навіть найрадикальнішими заходами у царині формальної освіти, видимої політики. Ось чому вони не тільки паразитують на культурному тілі

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

соціуму, а й розвиваються у симптомокомплекси, тобто є самодостатніми руйнівними проблемами держави і суспільства.

Серед об'ємного набору власне *експериментальних факторів*, що отримані нами упродовж п'ятнадцятирічної практики фундаментального експериментування, визначальними є ті, що свідчать про: а) *реальність модульно-розвивального навчання* як якісно нового способу і типу організації освітнього процесу в середній і вищій школі за психосоціальними принципами і закономірностями безперервної полідіалогічної взаємодії наставника і наступників; б) *можливість особистої причетності до повноцінної освітньої діяльності* не лише вчителів і викладачів, а й учнів та студентів, яка оргтехнологічно розгортається від теоретизування і нормонаслідування до світоглядного збагачення досвіду, культуро- і самостворення кожного; в) *наявність неочевидної освітньої дійсності*, що присутня у будь-якому вітакультурному доквіллі, що аж ніяк не означає, що вона не впливає на функціонування, розвиток та самоуправління колективної та індивідуальної суб'єктності; навпаки, пояснення її природи, організованого наукового проектування і конструювання потребують високодосконалого теоретизування та професійної методологічної рефлексії.

Виявити внутрішні лінії та інваріанти психокультурного розвитку людини в освітньому просторі доквілля у складній картині її дій і вчинків дає змогу *основний метод* освітології – *вітакультурного обґрунтування*; він виконує дві глобальні функції: а) є *мисленнєвим інструментом* пошуку, з'ясування і ґрунтового розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів (траєкторій) психокультурного розвитку; б) реалізується як *наукова програма* соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі. <...>

ЕДУКОЛОГІЯ: ІНВАРІАНТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ⁶¹

Нині, у першому десятилітті ХХІ століття, спостерігається пошук шляхів інтеграції наук про освіту. Ще в Декларації V Міжнародної конференції ЮНЕСКО (Гамбург, 1997) зазначалося, що урядам світу необхідно проводити таку освітню політику, реалізація якої дозволить Людству в ХХІ столітті вчитися пізнавати, вчитися робити, вчитися бути і вчитися жити разом. Така мета може повною мірою бути досягнутою, якщо її розглядати в контексті комплексної теорії освітніх процесів, яка, за пропозицією Елізабет Штайнер (1964), отримала назву ЕДУКОЛОГІЯ. <...>

Наша позиція полягає в тому, що предмет едукології як науки – міждисциплінарний і не може бути обмежений кордонами лише однієї з уже існуючих педагогічних наук. Він містить закономірності міждисциплінарних зв'язків з іншими науками, що сприяють оптимальному визначенню шляхів і способів придбання людиною конкретного рівня освіти. <...>

Принциповою основою є розгляд освітнього процесу як центру, в якому інтегруються знання, накопичені іншими науками. Це означає, що едукологія – відкрита система, яка містить вимогу, обумовленість і ресурс, привнесений в неї із зовнішнього середовища. Базовим способом для адекватної організації та впорядкування категорій едукології, з урахуванням існуючих наукових дисциплін, є холістичний підхід, який дозволить цілісно розглянути як проблеми створення теорії, так і способи її реалізації на практиці. <...>

Освіта як об'єкт едукології розглядається в таких ракурсах: як громадська та особиста цінність, як система різних навчальних закладів, як особливий процес, як різномірний результат.

Цей об'єкт має громадську і юридичну зумовленість, розглядається як діяльність, і лише частково може вивчатися науками про людину і суспільство: гуманітарні науки відтак стають «прикладними». Вони служать для вивчення людинознавчих проблем, що мають місце в

⁶¹ Мицкевич Н.И. Эдукология: инвариантные характеристики / Н.И. Мицкевич // Адукатар, 2010. – №1(17). – С. 21 – 26.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

освітніх процесах (взагалі у сфері освіти). Знання, накопичені цими науками, можна вважати базовими для едукології. <...>

Відмінними компонентами предмету і об'єкту едукології є взаємозв'язки, які утворюють предмети таких наук, як антропологія освіти, психологія навчання, андрагогіка, менеджмент освіти. <...>

Кожен щабель освіти, будучи підсистемою макросистеми, має властивість зберігати всі особливості системи в цілому. Розглянемо загальне на прикладі дидактичних характеристик, виділивши їх інваріантні особливості. Поняття «інваріант» будемо застосовувати з метою встановлення незалежності конкретних характеристик від специфіки освітнього процесу.

Сучасна освітня парадигма в центрі всієї системи безперервної освіти розглядає Людину як цілісність. Системоутворююча роль цих понять реалізується в практичній діяльності, де здійснюється безпосередня взаємодія інтелектуальних можливостей людини з розвитком її мотиваційно-діяльнісної сфери. Такий підхід дозволяє стверджувати, що розвиток учня, як мета, є едукологічним інваріантом кожного освітнього процесу. Специфіка прояву цього інваріанта в конкретному випадку полягає у встановленні сутнісного взаємозв'язку цілей різних етапів освіти з рівнем досягнення людиною вершин професіоналізму.

Перетворення об'єктивних зовнішніх впливів – змісту, форм, методів і засобів навчання – в суб'єктивний стан людини відбувається у процесі діяльності та спілкування. Оскільки в освітніх процесах переважає навчальна діяльність, яка поєднує вчення, пізнання, спілкування і працю, то створення оптимальної моделі навчання – інваріант едукології. <...>

Інваріантом едукології, спрямованим на розвиток людини в освітньому процесі, є така структура, яка дозволить побудувати його дедуктивним способом, посилити роль теорії, долучити слухача до наукового аналізу явищ соціальної дійсності. Дедуктивний підхід до організації та здійснення освітнього процесу дає можливість моделювати дидактичну систему динамічною, гнучкою, сприяє, з одного боку, її стабільності і стійкості, з іншого – можливості варіювання, адаптації до змін, пов'язаних із суспільними потребами та умовами. Усе це дає підстави зробити висновок про те, що динаміка

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

освітнього процесу з точки зору едукології буде прогресивною за наявності спадкоємності між освітніми підсистемами, які є її відповідними шаблями (етапами). В освіті «нове» завжди базується на «старому», оперативно підносить його на вищий рівень. Розглядаючи спадкоємність як універсальну філософську категорію, звертаємо увагу на те, що її застосування в едукології часто пов'язане з конструктивним запереченням минулого. <...>

Одним із основних інваріантів едукології як інтегрованої науки про освітні процеси є її закономірності. Специфіка їх прояву полягає в тому, що освітній процес, маючи тісний взаємозв'язок з реальною практикою, відчуває вплив як внутрішньосистемних, так і позасистемних чинників. <...>

Принцип, як гносеологічне поняття, багатогранний, і тому його інтерпретація може бути виражена разом із значеннями. На нашу думку, принцип – це і знання про дійсність, і засіб пізнання. У структурі педагогічних досліджень принципи мають синтезуючу функцію: дозволяють дотримуватись єдності у тлумаченні понять, є засобом організації пізнавального процесу. Нам близька позиція тих дослідників (В.В. Краєвський, Г.А. Подкоритов тощо), які вважають, що наявність системи принципів забезпечує методологічну основу повторно одержаного емпіричного матеріалу. Принципи виступають гарантом достовірності висновків щодо досліджуваних об'єктів. <...>

Соціально-економічний та науково-технічний розвиток суспільства і відносин у ньому вимагають такого аналізу освітніх процесів, що дозволить здійснити їх розгляд у контексті безперервності. До принципів організації безперервної освіти експерти ЮНЕСКО відносять такі: загальний характер, спадкоємність між різними ступенями освіти, інтеграція всіх освітніх впливів, взаємозв'язок загальної та професійної освіти, можливість перекваліфікації відповідно до індивідуальних потреб, вільний вибір профілю освіти незалежно від перерви у навчанні, рівноправна оцінка та визнання освіти не за способом отримання, а за фактичним результатом, доступом до будь-яких видів і типів освіти на основі індивідуальних здібностей і схильностей. <...>

Пропонована нами система принципів складається з таких підсистем: соціальні, організаційні, загальдидактичні, кваліметричні.

ЧАСТИНА І. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Кожна підсистема, у свою чергу, є метасистемною і має свою структуру.

Соціальні принципи передбачають право кожної людини на навчання та державну підтримку; спрямованість освіти на поєднання інтересів особистості, соціальної спільності й суспільства в цілому; рівність можливостей усіх у виборі установ безперервної освіти; взаємозв'язок державних та громадських ініціатив у розвитку відповідного шаблю освітнього процесу. <...>

Підсистему організаційних принципів моделюємо відповідно до управлінського циклу: а) принципи планування; б) принципи формування змісту; в) принципи здійснення освітнього процесу як діяльності; г) принципи регулювання. <...>

Загальнодидактичні принципи включають цілеспрямованість, облік освітнього рівня учнів, індивідуалізація в залежності від загальнокультурного та професійного рівня, інтеграція формальних, неформальних та інформальних видів навчання, диференціація, персоніфікація. <...>

Кваліметрична підсистема принципів едукології включає такі: реверсивність суб'єктних вимірів, міцність, взаємно парціальне оцінювання, прогнозування наслідків, особиста відповідальність за результат, подвійна обумовленість рефлексії (метарефлексії), визначення рівня власної професійної позиції. <...>

Зміст кожного з перерахованих вище принципів едукології є базою для організації та здійснення складного освітнього процесу. <...>

Прокопцов В.І.

ЕДУКОЛОГІЯ – ІНТЕГРОВАНЕ ЗНАННЯ ПРО ОСВІТУ⁶²

У неперервній педагогічній освіті педагогічна та інформаційна (власне, як і всі інші) картини світу, будучи відкритими системами, розвиваються від дитячої ігрової картини до картин тих, хто

⁶² Прокопцов В. И. Эдукология: принципиально новая наука образования. В 4 фракталах. Фрактал 1. Эдукология: Ориентировочная основа коллективно-интерсубъектной системомыследеятельности созидателей и пользователей эдукологии. (Авторская версия-навигация) / В. И. Прокопцов. – СПб.: СПб ЛТА, 2002. – 344 с. – С. 304 – 307.

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

навчається у педагогічному класі, педінституті і далі – у процесі самоосвіти та освіти, самовиховання та виховання, самовдосконалення і рефлексії педагога у його практичній роботі.

Під педагогічною картиною світу ми будемо розуміти ідеальну модель навчально-виховного, освітнього процесу у найширшому їх розумінні. <...>

В умовах формування інфоноосфери Землі, коли з'являються нові галузі наукового знання, <...> актуальним постає завдання оволодіння інформаційною картиною світу.

Інформаційна картина світу – це сукупність знакових систем, сигналів та інформаційних зв'язків, потоки інформаційного поля. Вона дозволяє викладачу (а з його допомогою й учням) орієнтуватися в інформаційному просторі, що оточує кожного індивіда, і, за можливістю, управляти ним, використовувати інформаційні потоки і розумно їх аналізувати, реалізовувати прямі та зворотні інформаційні зв'язки з ціллю адаптації людини до навколишнього світу, виживання в ньому і вдосконалення його політичної, соціально-економічної та екологічної структури.

Новітні педагогічна та інформаційна картини світу є атрибутами тієї педагогічної парадигми, яка базується на методології та теорії кібернетичної педагогіки, інформатики, інформаційної педагогіки.

Нова педагогічна парадигма передбачає перехід від домінуючої в останні десятиліття екстенсивно-інформаційного та екстенсивно-репродуктивного навчання до інтенсивно-фундаментального, створення реально функціонуючої системи неперервної освіти, у тому числі педагогічної.

У поняття науково-педагогічного стилю мислення педагога має увійти розуміння природи педагогічного, психологічного, спеціального та інших видів знань, основних законів, закономірностей та тенденцій розвитку педагогічної науки, що виокремлюють на конкретному етапі НТР і людської культури, їх характерних, загальних та специфічних взаємозв'язків і співвідношень, а також способів опису і теоретичного вираження; гуманізм тієї чи іншої галузі знань; місце і роль людини в ноосфері.

Виокремимо найважливіші риси науково-педагогічного стилю: мислення нового часу, його багатоаспектність і широта, зокрема

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

своєрідний дуалізм, осмислення принципу додатковості – сполучення і взаємодоповнення, методологічність, технологічність, і технократизм в широкому позитивному розумінню цього слова.

Вказаний дуалізм мислення не повинен формуватися у «двох світах», коли є розходження між словом і справою, між ідеалом та реальністю, що вже призвело до подвійної моралі та ілюзій «техногенного гуманізму», коли передбачається, що пристосована до технічного прогресу, інформаційного століття (наприклад, до «електронного, комп'ютерного навчання») освіта уже сама по собі може дати всебічний розвиток людини.

Усім цим не вичерпується проблема педагогічної культури викладача, проте викладеного вже достатньо, щоб потрапити у поле зору порівняльної педагогіки та психології вищої школи, якщо вони ставлять кінцевою ціллю формування педагогічної культури викладачів і науково-організаційну перебудову освіти. Їх предметом повинні бути і глобальні освітні процеси, і окремі системи освіти, наукові основи педагогічної кібернетики, наукові засади (із практичною реалізацією) неперервної педагогічної освіти дітей, підлітків, юнаків і дівчат та неперервної освіти дорослих з ціллю вдосконалення особистості і забезпечення людині лінійної та маятникової професійної мобільності в умовах НТП.

Реалізація всього цього передбачає організацію специфічних теоретичних та експериментально-педагогічних системних досліджень, адже передумовою початку управління довільним процесом є необхідність дослідити систему, вибрати інформацію, що її характеризує, і виявити ті особливості, знання яких необхідне для управління.

З таких міркувань та з логіки рефлексії над педагогікою вищої школи і порівняльною педагогікою постає висновок про закономірне становлення комплексу наук, загальним об'єктом дослідження яких є освітні системи і освітні процеси у цілому в їх взаємодії з суспільством. Такий широкий міждисциплінарний комплекс інтегрованого наукового знання про освіту за кордоном отримав узагальнену назву *едукологія*. <...> Термін «едукологія» <...> вносить у науку про освіту ясність і точність, охоплюючи всі знання про суспільство, про людину, про освіту, – тобто всю сферу освіти, у якій

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

кожний елемент дослідження має своє місце. Ми вважаємо, що при такому підході, едукологія за необхідністю може передбачати і розробку сучасних інформаційних технологій навчання в їх теоретичному, прикладному та практичних аспектах.

Як комплекс наук едукологія включає власне дослідження питань освіти – філософію освіти, історію освіти, порівняльну педагогіку; цикл прикладних наукових дисциплін – антропологію, психологію, соціологію, економіку, географію, політику, управління; цикл освітніх наук – теорію освіти, структуру, планування, цілі, зміст, вивчення користувачів і персоналу систем, методика, проблеми консультування, ресурсів і фінансування. У межах едукології належить розробити гуманітарні науки, об'єктом яких є людина і суспільство, і ті науки про освіту, об'єктом яких є вплив освіти на суспільство.

Нова парадигма, нові цілі потребують підкріплення досліджень новими організаційними формами. <...>

Необхідність розробки основ загальної та прикладної порівняльної едукології (порівняльної педагогіки) зумовлена тим, що, на думку спеціалістів, вона дозволяє скласти більш глибоке й адекватне уявлення про систему освіти, краще зрозуміти її і зробити внесок у перебудову освіти, виходячи не з примх и пристрастних вольових рішень чи ідеологічних абсолютів, а з ретельно зібраних даних і аналізу національних проблем.

Проказа О.Т.

ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦІЇ КЛАСИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНУ ІНФОНООСФЕРНУ ЕДУКОЛОГІЮ (ПИТАННЯ ТЕОРІЇ)⁶³

<...> Певні системи знань породжують певні погляди на світ, а це означає, що у свідомості людини формуються певні картини цього світу.

У попередніх своїх публікаціях та ін. ми розглянули та обґрунтували необхідність формування цілісної картини світу (ЦКС)

⁶³ Проказа О.Т. Проблема трансформації класичної педагогіки в сучасну інфоноосферну едукологію (питання теорії) / О.Т. Проказа // Освіта Донбасу. – № 6 (137), 2009. – С. 5 – 7.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

на підґрунті оптимального поєднання природничонаукової картини світу (ПНКС), епіцентром якої є фізична картина світу (ФКС), науково-технічної картини світу (НТКС), соціально-гуманітарної картини світу (СГКС) та релігійної картини світу (РКС).

Тепер ми загострюємо увагу на тому, що ефективним об'єднуючим чинником цих картин світу має стати інформаційна та педагогічна картини світу, які мають злитися в єдину інформаційно-педагогічну картину світу (ІПКС).

ІПКС ґрунтується на такій своєрідній системі знань, які є результатом не стільки екстенсивно-інформаційного навчання, скільки інтенсивно-фундаментального (ІФН).

В основі інтенсивно-фундаментального навчання мають бути інноваційні «тонкі педагогічні технології» (ТПТ), які передбачають не тільки інтенсивну пізнавальну діяльність щодо вивчення науково-навчальних дисциплін, але й інтенсіональну діяльність щодо самоаналізу своєї пізнавальної діяльності (рефлексія, самооцінка).

У межах класичної педагогіки здійснювати таку діяльність досить проблематично, а тому ми акцентуємо увагу на необхідності трансформації класичної педагогіки в інфоноосферну едукологію. Інфоноосферна едукологія – це педагогіка кібернетичного періоду свого розвитку, яка інтегрує в собі інноваційні педагогічні технології та всі науки про освітні системи й процеси, що в них відбуваються у взаємозв'язках з інформаційним суспільством. <...>

Теоретичною основою сучасної освіти вже не може бути тільки класична педагогіка. Такою теоретичною основою має стати саме інфоноосферна едукологія, яка є міждисциплінарним комплексом інтегрованого наукового знання про освітні системи та процеси, що в них відбуваються й мають відбуватися. <...>

Поняття едукології вміщує в собі всі знання про людину, суспільство та освіту, у якій кожний елемент дослідження має свої конкретні роль, місце та значення в освітній (триєдність навчання – виховання – розвиток) діяльності.

Необхідність теоретичних досліджень та розробок загальної й прикладної едукології зумовлена тим, що це дає змогу скласти глибоке й адекватне сучасності уявлення щодо самої системи освіти, виходячи не з примхливих вольових рішень або ідеологічних догм, а на підґрунті

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

ретельно зібраних багаточисленних та різноманітних фактів і проблем, які постають перед регіональними, національними та світовими інститутами.

Нова парадигма сучасної освіти розширює та поглиблює поняття едукології, наголошуючи на необхідності інфоноосферної едукології як науки про освіту в сучасному інформаційному суспільстві з цілеспрямованими та стихійними циркуляціями знань.

Риси наукового теоретико-методологічного фундаменту інфоноосферної едукології набуває кібернетично-синергетична педагогіка, а теоретико-практичного підґрунтя – інноваційні педагогічні технології.

Взаємозв'язок та співвідношення кібернетичного та синергетичного аспектів у сучасній педагогіці висвітлювалися нами на сторінках Всеукраїнського науково-практичного журналу.

У межах інфоноосферної едукології реалізується системний кібернетично-синергетичний підхід до освіти, її закладів та окремих учнів (студентів). Учні (студенти) в системі неперервної освіти – це є своєрідні системи, які адаптуються й потребують організації та управління в специфічних об'єкт – суб'єкт – об'єктних відносинах.

Матеріально-технічною базою інфоноосферної едукології, безумовно, мають стати арсенали сучасних технічних та дидактичних засобів навчання.

Принцип доповнюваності, обґрунтований у фізичній науці великим фізиком-філософом Нільсом Бором, став уже загальнонауковим методологічним принципом. Згідно з цим принципом інфоноосферна едукологія має розбудовуватися не замість класичної педагогіки, а на її підґрунті. Педагогічні інновації та динамізм мають поєднуватися з розумним консерватизмом, самокерованість – з цільовим плануванням і т. ін.

Система знань, що лежить в основі ІПКС, має виконувати загальні функції інфоноосферної едукології: пояснювальну, аксіологічну, прогностичну, практичну. <...>

**ОСВІТОЛОГІЯ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ
ФЕНОМЕНУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ⁶⁴**

В Україні ідея такого наукового напрямку, що базується на інтеграції ряду наук, з'явилася у 1995 році і дістала назву «освітологія». <...>

Освітологія покликана зосередитися на дослідженні сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинниках, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти й науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – людини освіченої.

Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології та культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія покликана досліджувати освіту в процесі її динамічного розвитку. Але на відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія має формуватися як наука, що досліджує освіту як сферу зі складною структурою самоорганізованих систем. <...>

Відтак об'єктом дослідження освітології є сама сфера освіти, а предметом – домінанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем та підсистем освіти.

Розуміючи, що у ХХІ столітті роль освіти в житті сучасної цивілізації стала визначальною, філософія та освітологія мають звернути увагу на процес еволюційного формування людини нового типу – «homo educatus» (людини освіченої). Поява homo educatus це, насамперед, результат інтелектуально-духовного розвитку сучасної

⁶⁴ **Огнев'юк В.О. Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу у наукових дослідженнях феномену сучасної освіти / В. О. Огнев'юк // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наукове видання за матеріалами першої Всеукр. наук.-практ. конференції «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; Авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, В. М. Ткаченко, П. Ю. Саух, Д.І. Дзвінчук, С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 53 – 62.**

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

людини, що вирізняє її серед своїх попередників в еволюційному ряді. Звісно, що це не виключає впливу природних, біологічних та соціальних чинників, але чинники інтелектуально-духовного змісту в появі homo educatus є визначальними. До найбільш важливих із них варто віднести:

- усвідомлення біологічно-духовної сутності людини;
- розгортання процесу пізнання через самопізнання;
- володіння системними знаннями про цілісність та єдність світу;
- вироблення системи цінностей, на основі якої розгортається власна світоглядна та життєва позиція;
- розуміння своєї відповідальності за світову гармонію.

Особлива місія homo educatus полягає в тому, що вона покликана гармонізувати своє буття і свою духовну сферу з буттям світу, що вигідно відрізняє її від homo sapiens. <...>

Вироблення стратегії досліджень з освітології може стати адекватним доробком у Рік освіти. Така стратегія покликана врахувати сучасні демографічні процеси, ситуацію на ринку праці, ті зміни, які відбулися і відбуваються у самій системі освіти, та чинники, які впливають на її розвиток. <...>

Свирідов О.А.

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ⁶⁵

<...> Едукологія – нова системна теорія, що розглядає освіту цілісно з тенденціями її розвитку, внутрішніми протиріччями, механізмами прогресу, методами управління, у тому числі й на державному рівні. Предметом цієї науки є процес функціонування освітніх систем. <...>

Перший і найбезпосередніший вплив сфери освіти на розвиток економіки пов'язаний із формуванням ринку праці, зі змінами у зайнятості населення, зі зростанням прибутків громадян. Цей вплив є

⁶⁵ Свирідов О. А. Теория и методология функционирования образовательных систем: дисс. ... д-ра экон. наук: 08.00.01 / Свирідов Олег Александрович. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

короткочасним. Другим, довготривалим, більш суттєвим, є вплив на розвиток економіки держави через формування кваліфікованих та інтелектуальних трудових ресурсів, через формування людського капіталу, який впливає на стан усіх основних макроекономічних показників.

У той час, як перший короткочасний економічний вплив системи вищої освіти допомагає забезпечити формування робочих місць, інший вплив є важливішим у довготривалому періоді, так як вища освіта здатна змінювати якість робочої сили. Це відображається, по-перше, на прибутку дипломованих спеціалістів. По-друге, система вищої освіти, врешті-решт, впливає на всі основні макроекономічні показники. Потретьє, як показують дані статистичних досліджень, <...> кожен доданий до освіти співробітника підприємства навчальний рік збільшує його продуктивність на 3 – 4%. <...>

Відтак внесок системи освіти в економіку будь-якої держави є більш істотним у порівнянні з іншими галузями промисловості. Фактично, сума трьох років економічного впливу системи освіти на економіку набагато перевершує, за цим показником, усю нафтогазову галузь або сферу високих бізнес-технологій. Система освіти об'єктивно виокремилась у самостійну галузь народного господарства.

Теоретичною базою розгляду процесів розвитку освітніх систем в умовах ринку стали роботи класиків економічної теорії. <...> Особливий інтерес представляють дослідження із загальної та галузевої теорій ринку, в яких розглядається той чи інший аспект взаємовідносин ринку та його суб'єктів. <...>

Аналіз існуючих економічних теорій показав, що в них не розглядалися проблеми ринку освітніх послуг (з причини практичної відсутності предмета дослідження) як галузевих (відповідно, сфера освіти як галузь), тим більше у взаємодії з освітніми системами як господарюючими суб'єктами. Але саме на основі теорій, що сформувався вже в останній чверті ХХ ст. з'явилася можливість здійснювати дослідження національних та регіональних освітніх систем на ринку та функціонування самого ринку освітніх послуг.

Аналіз наукових джерел показав, що нині не дослідженою залишається проблема формування системи показників, які характеризують якість освітніх послуг. Не досліджувалась, також,

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

проблема функціонування освітніх систем і ринку освітніх послуг як метасистем, хоча дослідження у цій сфері відіграли б суттєву роль у розвитку стратегій протистояння глобалізму у сфері освіти. <...>

Освіта – це сфера послуг (як дія, праця, що має споживчу вартість), результатом надання яких є новий рівень діяльності споживача. У цьому сенсі освіта стає товаром (а також економічною категорією) за умови розгляду єдності її споживчої вартості та ціни. <...>

Сисоєва С.О.

МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ ОСВІТОЛОГІЇ⁶⁶

<...> Поняття «концепт» (від лат. *conceptus* – «думка», «поняття») є міждисциплінарним або ж «парасольковим», оскільки «покриває» предметні галузі декількох наукових напрямів, що займаються проблемами мислення та пізнання, збереження й переробки інформації (О.С. Кубрякова). Концепт ще визначається як інформація, що виступає критерієм ідентифікації, розпізнавання об'єкта навколишньої дійсності носієм певної концептуальної системи. Важливого значення для розвитку кожної наукової галузі має виокремлення базових концептів. <...>

Сьогодні поняття «освіта» розуміється широко, окреслюється різними контекстами, які можна узагальнити таким чином: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства.

Щодо розведення двох достатньо близьких, але не рівнозначних понять – «педагогіка» й «освіта», наведемо думку С. У. Гончаренка, який пише, що «освіта є найбільш загальним педагогічним поняттям, яке означає одночасно і соціальне явище, і педагогічний процес. З

⁶⁶ Сисоєва С.О. *Методологічні концепти освітології* / С.О. Сисоєва // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр. / за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, В.М. Ткаченко, П.Ю. Саух, Д.І. Дзвінчук, С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 123–137.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

одного боку, поняття освіта вводить об'єкт педагогіки в загальний соціальний контекст, а з іншого – відкриває можливість його тлумачення в конкретних поняттях. Але багато вчених наполягали і наполягають на використанні для позначення об'єкта педагогічної науки слова «виховання», а не освіта». <...>

Таким чином, динаміка змін у розумінні поняття «освіта», розширення соціального та суспільного контексту цього поняття передусім пов'язані зі зростанням ролі освіти для життєдіяльності сучасного суспільства. Сучасна освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави. Набуває все більшої залежності від знань кожного індивіда сучасна економіка, оскільки основним засобом підвищення її ефективності стають людські ресурси (сукупний інтелект та знання людей, їх здатність до інноваційної діяльності, творчі й управлінські якості тощо). «Інтелектуальна» економіка в умовах, коли знання й кваліфікація стають капіталом та особистим надбанням кожної людини, зовсім по-іншому починає взаємодіяти з підсистемою соціального організму, що «продукує» людський капітал – з освітою. <...>

Система освіти є відкритою, оскільки їй притаманні риси відкритої системи. <...> Відкритість системи освіти як вихідний принцип передбачає якісно нові підходи до розуміння розвитку освітньої системи, сутність яких полягає в тому, що початком є не сама система освіти як ціле в її статичному стані, а людина, з її неповторністю, як постійне джерело стихійності, неупорядкованості (хаосу) і в той же час розвитку. Погляд на сучасну сферу освіти як синергетичну систему змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по-іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах. Так, флуктуації у суспільному розвитку й у суспільному інтелекті (інновації, винаходи), що відбиваються на системі освіти й сприймаються часто освітянами як «хаос», відповідно до синергетики мають розумітися як особливий вид регулярної нерегулярності, а не як руйнування системи освіти, оскільки розвиток та самоорганізація відкритих систем здійснюються через хаотичність і невірноваженість. Прикладом може слугувати винахід сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, який став тією мегафлуктуацією

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

суспільного інтелекту, яка не тільки змінила контури майбутнього, а й стала точкою біфуркації для всієї земної цивілізації, викликала всі ті цивілізаційні процеси, про які ми сьогодні говоримо, перетворила сферу освіти на синергетичну систему. Тому провідним системоутворювальним чинником доміант розвитку сучасної освіти є, безперечно, інформатизація суспільства. Століття, в якому ми зараз живемо, є початком нової інформаційної цивілізації, з новою системою життєвих смислів, цілей і цінностей. «Інформаційна революція» радикально перетворює топологію освітнього простору, зникає розподілення його на метрополію й периферію. <...>

Інтегрований характер сучасної сфери освіти, складність її як суспільного феномену, її розвиток, зумовлений не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, потребує якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку освіти. Постає необхідність розробки нового наукового напряму вивчення самої сфери освіти як відкритої синергетичної системи. Становлення нової науки завжди є відповіддю на певний соціальний запит, незалежно від того, наскільки він усвідомлюється (О. І. Субетто). Сьогодні дослідженням різноманітних аспектів освітнього процесу намагаються займатися представники багатьох наук (соціології, економіки, політології, психології, математики, кібернетики та ін.), тобто вчені, які за родом своєї діяльності не пов'язані з теорією освіти й педагогічними науками. <...>

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, за рахунок виходу наукового знання за межі їх об'єкту й предмету. Освітологія, як і синергетика, вивчає системи зі зворотним зв'язком, досліджує не процеси стабілізації, а механізми розвитку, виникнення нових освітніх структур за рахунок руйнування старих, тому синергетичний підхід є найбільш доцільним для дослідження освітологічних проблем. Розглядаючи сучасну сферу освіти як взаємодію складних підсистем, здатних до самоорганізації, саморозвитку та самоуправління, синергетичний підхід дозволяє розглянути сучасну освіту і як засіб, що забезпечує інтеграцію різних способів пізнання людиною навколишнього світу, підвищує творчий

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

потенціал людини для вільних і осмислених дій, відкритого сприйняття й цілісного усвідомлення світу. <...>

Сфера освіти є цілісним динамічним утворенням, яке складається з нерозривно пов'язаних між собою елементів, що створюють її динамічну структуру, має тенденцію до розвитку й самоорганізації, характеризується доцільністю, взаємодіє з іншими системами соціального організму та впливає на їх розвиток. Системний аналіз як метод підготовки й обґрунтування рішень з розв'язання комплексних проблем освіти і системний підхід, що висвітлює освітні явища, котрі мають множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління і функціонування, слугують відображенням системного підходу в дослідженнях освіти як цілісного суспільного феномену. Системний аналіз є основою щодо розробки методології дослідження феномену освіти, виявлення цілей і цінностей сучасної освіти, проведення аналізу основних домінант розвитку освіти, а також виявлення інституційних компонентів сфери освіти та їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування.

Діяльнісний підхід у дослідженнях сучасної освіти необхідний для експлікації теоретико-методологічних і методичних положень й узагальнень у педагогічній практиці, суб'єктно-орієнтованій організації й управлінні освітньою діяльністю учнів, студентів, магістрантів, аспірантів тощо. Особистісний підхід може застосовуватися як методологічний інструментарій дослідження при аналізі освіти як особистісної цінності, особистого надбання й капіталу особистості, як її соціального захисту в умовах соціально-економічних трансформацій, ринку праці, безробіття. Компетентнісний підхід у дослідженні сфери освіти слугує визначенню вектору професійної підготовки компетентної особистості, компетентного фахівця, якщо компетенції розглядати як «місток», що з'єднує студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю.

В освітню практику сьогодні активно впроваджуються різні освітні парадигми (особистісно орієнтована, парадигма компетентнісної освіти, відкритої освіти тощо). Разом із тим, аналіз змісту сучасних освітніх парадигм показує, що жодна з них не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які висувуються сьогодні перед освітою. У

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

наслідок динамічності, неоднозначності та нелінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти неможливо відобразити жодною парадигмою, спрямованою на реалізацію власних парадигмальних домінант. Освітологія здатна найбільш ефективно долати суперечності між вимогами суспільства до освіти й реальним станом її розвитку. <...>

Практичну значущість також можуть мати освітологічні дослідження, спрямовані на підтримку освітньої політики (планування та прогнозування розвитку освіти) та задоволення принципово нових вимог із боку економіки до системи освіти (зорієнтованість на реальні потреби й економічні проблеми суспільства; інноваційність; гнучкість і динамічність; неперервність; забезпечення можливості навчання без відриву від виробництва; рівність за якістю в різних регіонах країни; особистісна зорієнтованість; інтерактивність; відкритість і доступність; зорієнтованість на формування освіченої людини).

Фурман А.В.

МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ОСВІТОЛОГІЇ ЯК СИНТЕТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ⁶⁷

<...> *Моделі-конфігуратори складових освітології.* Теорія освітньої діяльності, ВК-методологія, оргтехнологія модульно-розвивальної освіти та авторський фундаментальний експеримент як модуси-складові освітології являють собою *цілісні наукові підсистеми* різнобічних знань про той чи інший об'єкт, що був спочатку переструктурований на єдиних засадах, а потім поєднаний у свої окремі ракурси чи площини ідеального існування, насамперед у вигляді *моделі* або *модельної схеми*, з котрою можна здійснювати будь-яке пізнавальне оперування та виводити нові складні знання проблемно-модульного типу. Останні зображення, стосуючись чотирьох спеціальних об'єктів, за кожним з яких знаходиться довершена сукупність нових знань, у нашому досвіді набули функціональних ознак *моделей-конфігураторів*, що дають змогу, за

⁶⁷ Фурман А. *Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни* / А. Фурман // Вітакультурний млин: методологічний альманах, 2006 (Модуль 4). – 56 с. – С. 4 – 18.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

словами Г. П. Щедровицького, «пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх наступне зведення у єдине надскладне знання-систему». У результаті такої *методологічної роботи із конфігурування* з'являються подвійні утворення – структурні моделі об'єкта і власне теоретичні знання синтетичного характеру, котрі є істинними лише стосовно поданого в моделі *ідеального об'єкта*. Якщо ж ці знання використовуються у практичних цілях, то вони, по-перше, підлягають структурній перебудові і мають перетворитися на знання про окремі об'єкти практичної діяльності; по-друге, такий перехід знакової форми з ідеального об'єкта теорії на реальні об'єкти практики «є *основним процесом життя знань*, котрий характеризується рівневою багатоетапністю і завершується добуванням гіпотетичних або ймовірно істинних знань» (О. Гуменюк). У зв'язку з цим пропонувані нами моделі-конфігуратори заповнюють основні *ступені пізнавальної творчості* у діапазоні «чисте мислення – експериментальне практикування», обстоюючи чотирисхдинкову модель трансформації суто теоретичних знань у практико зорієнтовані, гіпотетичні: теорія – методологія – технологія – експеримент.

Для методологічного обґрунтування особливостей взаємодоповнення під час розробки освітології двох *базових процедур* у реалізації ідеї Г. П. Щедровицького про синтез різнорідних знань – *моделювання*, результатом якого є побудова моделі як відносно простого і зручного елемента наукового предмета, і *конфігурування*, котре поєднує знання на підґрунті спеціально створеного для цього зображення об'єкта, – винятково важливе значення має *коло функцій*, а точніше *функціональних властивостей* моделі-конфігуратора як специфічного засобу, що визначає *методи і схеми* подальших досліджень системного об'єкта. <...>

У підсумку здійснення процедур конфігурування, яке відбувалося упродовж останніх 15 років і не є завершеним, у кожному з чотирьох засадничих напрямках розвитку освітології нами отримане *єдине надскладне наукове знання про відповідний об'єкт*: суто теоретичне – про освітню діяльність як метасистему, *теоретико-методологічне* – про вітакультурні форми мислення, діяльності, мислєдїяння і професійне методологування, *проектно-технологічне* – про модульно-розвивальну освітню взаємодію і *методично-фактологічне* – про

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

контекст, сутність, наукові і практичні умови реалізації фундаментального експерименту в системі освіти України. <...>

Проблема. Наступний важливий аналітико-інтерпретаційний крок <...> треба здійснити логіко-методологічну процедуру переходу від отриманих моделей-конфігураторів до *методологічної план-карти дослідження* (термін Г. П. Щедровицького) освітології. <...>

Нами був опрацьований й аргументовано введений у сферу соціогуманітарної науки авторський *понятійно-категоріальний апарат*, що не лише характеризував самотність нашого методологічного мислення, а й сутнісно змінював способи фіксації та опису системи національної освіти як об'єкта міжнаукового і поліпредметного вивчення.

Методологічна план-карта освітології та її евристичність. Багаторічне рефлексивне зреалізування базової план-карти в розробці структурних складових та елементів освітології як нового, унікально синтетичного предмета в науці, набутий досвід синтезування різноманітних теоретичних, проектних та емпіричних уявлень і знань, а також постійне групове та індивідуальне методологування дали змогу 9 листопада 2005 року побудувати *оновлену версію методологічної план-карти освітології*. <...> Її евристичність стосується як передумов створення, так і результативної фундаментальності у виконанні критеріальних вимог до цього важливого методологічного засобу організації ефективної науково-дослідної діяльності. <...>

Хоружа Л.Л.

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТОЛОГІЇ: ДЕРЖАВА, СУСПІЛЬСТВО І ОСОБИСТІТЬ⁶⁸

У сучасній науці освіта розглядається як сфера людинотворення, інститут соціалізації, інтелектуалізації та розвитку людини, введення її у сакральну-духовний вимір життя, а також механізм формування

⁶⁸ Хоружа Л. Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість / Л. Хоружа // Цілісне уявлення про освіту – на зустріч з освітологією; за ред.: Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. – Варшава: Вища школа педагогічна. 2011. – 242 с. – С. 89 – 102.

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

суспільної свідомості та здатності особистості до сприйняття цивілізаційних змін. На осмислення цих процесів спрямований новий науковий напрям інтегрованого вивчення освіти – освітологія. <...>

Освітологія як наука синергетичного характеру бере на себе відповідальність з позицій цілісності та системності пояснити феномен сучасної освіти, з'ясувати, в першу чергу, її вплив на формування особистості, суспільства в цілому. Які світоглядні, ціннісні засади є методологічним підґрунтям цієї науки? Їх визначення детермінується значно ширшим сучасним розумінням освіти. На думку російського вченого Б. С. Гершунського, *це її цінність, системність, процес та результат*. Розглянемо першу ціннісну характеристику освіти, адже саме освіта виступає сьогодні не тільки державною, а й суспільною та особистісною цінністю, доведена її рентабельність для розвитку не тільки особистості, а й суспільства, і держави в цілому. Тому успіх освітніх перетворень, значною мірою, залежить від гармонізації взаємодії цих трьох суб'єктів освітнього процесу. В його основу мають бути покладені чітко визначені аксіологічні засади функціонування кожного з них, які відображають сучасні тенденції та освітні парадигми. Таке аксіологічне підґрунтя здатне регулювати і одночасно об'єднувати, формувати діалектичний зв'язок між усіма суб'єктами освітнього процесу, які впливають на суспільну свідомість нації, прогрес цивілізації.

Освіта, як і інші соціальні інститути, має свою систему цінностей, що представлена сукупністю ідеалів, цілей та завдань. Сутність освітології в осмисленні проблем формування ціннісно-сислового освітнього поля країни полягає, в першу чергу, у загальнонауковому, інтеграційному підході до розгляду цього феномена, встановлення кореляційних зв'язків між різними суб'єктами освітнього процесу: державою, суспільством, людиною. І це дає свій системний результат, адже кожен із суб'єктів є предметом вивчення різних наук: держава – політології, державного управління; суспільство – соціології, соціології освіти; людина – педагогіки, психології.

Системоутворювальну роль цінностей у формуванні освітнього простору країни можна представити через комплекс функцій, які притаманні освіті: *сенсоутворювальна* (цінності додають смислову значущість явищам і предметам навколишнього світу, формують сенс

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

держави та державного управління); *критеріальна* (формують критерії визначення державної політики, виступають мірилом усього суцього); *орієнтаційна* (досягнення цінності додає ціннісного значення вчинкам і, навіть, життю, є основою прогнозування); *соціалізацій* (впливають на розвиток особистості, суспільства); *оцінювальна* (допомагають оцінювати явища суспільного, політичного життя, управлінські дії та рішення); *контролююча* (забезпечується контроль державної влади та її інститутів); *функція зразка* (за цінностями вимірюється значущість суцього для людини, формуються моделі роботи органів державної влади, місцевого самоврядування); *цілепокладання* (активізують цілі, формують їх зміст, спрямовують діяльність громадян, органів державної влади та місцевого самоврядування); *регулятивна* (регулюється життєдіяльність людей і суспільства, відносини між громадянами, з одного боку, і органами державної влади і місцевого самоврядування – з іншого); *комунікативна* (цінності виступають засобом і предметом комунікацій, забезпечують обмін і взаємодію учасників комунікаційних процесів із різних питань); *інтегративна* (відбувається об'єднання людей у їх діяльності, забезпечується єдність громадян у складі політичних партій, громадських організацій, територіальних громад, держави); *конфліктна* (коли цінності різко не збігаються, вони виступають причиною конфліктів всередині груп і між ними); *прогностична* (дозволяють індивіду або групі передбачати наслідки своїх дій). <...>

Цінність держави завжди характеризується цінністю її громадян. Тому *людина, освіта і освічена людина* є її аксіологічною домінантою, адже саме ці цінності детермінують інші, які лежать у сфері культури, політики, економіки і права. Основним принципом сучасної концепції освіти багатьох розвинених країн світу є визначення ідеалу освіти через знання і пізнання. Таким чином, людина освічена – та, яка знає світ, вміє використовувати свої знання. (За Платоном, необхідним є розвиток інтелекту з метою встановлення єдності з вічним). Також беззаперечною є необхідність піклування держави про саму людину, її людську природу, майбутнє на землі. При цьому, спираючись на міркування Папи Івана Павла II, активно стверджуються інші загальнолюдські цінності, «зростає справедливість, солідарність, суспільна любов, пошана прав людини...». <...>

ЧАСТИНА I. ОСВІТОЛОГІЯ: ВИТОКИ НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Цінності держави у сфері освіти відображають колективну, групову значущість цього культурного феномена для розбудови її майбутнього. <...>

Нині в Україні існують різні підходи до цілей і цінностей освіти, а разом із цим, і різні концепції, які відображають аксіологічні, методологічні підвалини державної політики у сфері освіти. На сьогоднішній день ми маємо змішаний тип реалізації на практиці трьох концепцій: *традиційної, раціоналістичної та гуманістичної*.

Пригадаймо, що основу *традиційної* концепції складає знаннева парадигма, визнання морально-освітнього потенціалу освіти, перевірені часом методи навчання і контролю. *Раціональна* концепція побудована на адаптивно-прагматичній ідеї, спрямованій на вирішення завдань практичної адаптації молоді до наявних соціальних умов шляхом застосування відповідних освітніх механізмів. Сутність *гуманістичної* концепції освіти полягає в тому, щоб створити для людини найбільш сприятливі умови для її розвитку і самовизначення. За словами президента НАПН України В. Г. Кременя, «педагоги, які поділяють «гуманістичну перспективу», у пошуках форм і моделей освітнього процесу спираються на такі цінності, як співробітництво, рівність, довіра, взаємодопомога, толерантність, а не на протилежні – технократичні цінності, які знаходять своє відображення у відносинах залежності, конкуренції, ієрархії влади і контролю над іншими». <...>

Досліджуючи освіту як соціокультурне явище, необхідно звернути увагу на такі моменти: а) визначення сутнісних характеристик інституту освіти; б) виявлення етапів його якісних змін; в) виділення ідеальних типів освітніх систем. Зрозуміло, що інститут освіти має характеристики, загальні для різних епох, які саме й складають його якісну визначеність. Інститут освіти може трансформуватись, регресувати, прогресувати і т.д., але при цьому освіта розглядається, перш за все, як соціальний інститут з функцією культурного відтворення людини або відтворення культури в ній. <...>

У сучасних освітніх трансформаціях особистість стає центром їх перетворень, а її всебічний розвиток – стратегією усіх змін у сфері освіти. Держава і суспільство у відношенні до особистості реалізують принципи доступності і відкритості щодо отримання освітніх послуг, долучення усіх громадян до участі у процесах виховання і навчання

РОЗДІЛ III. Становлення та розвиток освітології

майбутнього покоління (сім'я, громадські організації). Цінності ж самої особистості спрямовані на саморозвиток протягом усього життя, розширення особистісної свободи та відповідальності, вільного доступу до якісної освіти тощо.

Однак, завдання гуманістично-спрямованої освіти не зовсім гармонізуються з деякими тенденціями, які визначились наприкінці ХХ століття. А саме, відчуження освіти від людини та загальнофундаментальних цінностей. Бурхливий науково-технічний прогрес сприяв формуванню у суспільстві гіпертрофованого уявлення про абсолютний пріоритет технологічних і технічних досягнень над гуманітарними знаннями, матеріального багатства над духовним змістом. У різних соціальних сферах на перший план вийшли критерії доцільності, ефективності, конкурентоздатності тощо. Частіше освіта і самоосвіта розглядаються як засоби придбання людиною знань, умінь, навичок, необхідних для засвоєння технологій і техніки, виконання вузькопрофесійних функцій.

У цьому контексті, осмислюючи сучасні завдання освіти, можна констатувати, що розвиток духовного потенціалу особистості не повинен зводитися тільки до інтеріоризації об'єктивної духовності. Він здійснюється у процесі діяльності людини з метою позитивної зміни себе і суспільства у відповідності з вищими соціально-значущими цінностями. Гонитва за знаннями, інформацією, матеріальними цінностями дисонує з генетично закладеними у людини потребами у гармонійному розвитку. Як стверджував Платон, справжня освіта і виховання пробуджують у людини гарні задатки, культуру, яку вона передає іншим поколінням. <...>

ЧАСТИНА II.

**СКЛАДОВІ
ОСВІТОЛОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

РОЗДІЛ І.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Свій фундамент новітня філософія освіти поступово вибудовує на ідеї про необхідність встановлення тісного взаємозв'язку між плинним досвідом у всій його різноманітності та освітою.

Дж . Д'юї

**ФІЛОСОФІЯ – НАУКА ПРО СМИСЛ КУЛЬТУРИ І ПРО
ОСТАННІ ЦІЛІ ОСВІТИ. ПЕДАГОГІКА ЯК ПРИКЛАДНА
ФІЛОСОФІЯ⁶⁹**

<...> Те, що будь-яка педагогічна система, навіть там, де вона видає себе за виключно емпіричну науку, є додатком до філософських поглядів її автора, – основне твердження цієї книги. <...>

Навряд чи хтось буде заперечувати, що цілі освіти тісно пов'язані із цілями життя конкретного суспільства. Життя визначає освіту, і навпаки – освіта впливає на життя. Зрозуміти систему освіти даного суспільства – означає зрозуміти уклад його життя. <...>

Між поняттями культури, історії, філософії, освіти і педагогіки встановлюється тісний взаємозв'язок. Історія є розповіддю про минуле людини, що накопичене нею в її роботі над культурними цінностями. Філософія є наукою про самі ці цінності, їх смисл, склад і закони. Але ці цінності і є цілями освіти. Відтак кожній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки у вигляді, так би мовити, прикладної її частини: логіці – теорія наукової освіти, те, що багатьма не особливо вдало називається дидактикою; етиці – теорія моральної освіти; естетиці – теорія художньої освіти і т.д. Норми, які встановлюються педагогікою, звичайно, не можуть базуватися лише на одних цих філософських дисциплінах, але передбачають також залучення психологічного і фізіологічного матеріалу. <...>

Наведемо кілька думок, що підтверджують наш погляд про тісний взаємозв'язок між філософією та педагогікою, проблемою культури і проблемою освіти.

Якщо педагогіка тісно пов'язана з філософією і певною мірою може навіть бути названою прикладною філософією, то варто було б очікувати, що історія педагогіки є частиною або, якщо хочете, відображенням історії філософії. Так воно і є насправді. Платон, Локк, Руссо, Спенсер – це все імена не тільки реформаторів у педагогіці, але

⁶⁹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа - Пресс», 1995. – 448с. – С.35 – 37.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

і представників філософської думки. Песталоцці був тільки самобутнім відображенням у педагогіці того перевороту, який у сучасній йому філософії був здійснений критицизмом Канта. Фребель, як це визнається всіма, був відображенням у педагогіці принципів Шеллінгової філософії. Звичайно, і розвиток психології, і фізіології не проходять безслідно для педагогічної теорії. Але черпаючи свої керівні принципи і виокремившись із філософії, педагогіка більшою мірою відображає розвиток філософської думки.

Те ж саме можна сказати і про історію освіти, що відображає розвиток культури в цілому. Ті завдання-цінності, сукупність яких складає культуру, далеко не завжди дружньо і гармонійно співіснують. Часто між окремими культурними цінностями розгортається боротьба, у результаті якої одна з них здобуває панівне становище і накладає на всю культуру відповідної епохи свій відбиток. Можна по-різному пояснити причини цієї боротьби, але сам факт міжусобиць у середовищі культурних цінностей безсумнівний. Так, ми по праву говоримо про теократичний ідеал Середньовіччя, проголошуємо верховенство релігії, про етатизм античного Риму, що найвище ставив цінність держави і права, про естетизм Відродження, про інтелектуалізм Просвітництва з його утвердженням всемогутності Розуму. Якщо ми порівняємо панівні системи освіти і педагогічні вчення відповідних епох, то побачимо, що всі вони відбивають цей загальний колорит часу, підпорядковуючи окремі цілі освіти тій, що досягла гегемонії у культурній свідомості епохи. Так, теократії Середньовіччя відповідає релігійна система освіти, етатизму Стародавності – державно-правова система виховання, інтелектуалізму Просвітництва – інтелектуалізоване виховання. Історія виховання та історія педагогіки стають більш зрозумілими з цієї точки зору. <...>

Якщо проблема освіти є проблемою культури, то, очевидно, заперечення культури, пов'язане із запереченням історії, веде і до заперечення освіти. Таким є природній висновок з усього, що було сказано нами вище. <...>

ОСВІТА ЯК ЖИТТЄВА ПОТРЕБА⁷⁰

<...> Маємо суттєву різницю між тією освітою, яку кожен отримує завдяки співжиттю з іншими людьми (якщо він дійсно живе, а не існує), і формальною освітою молоді. У першому випадку вона не становитиме остаточної мети співжиття, хоч і буде важлива для його підтримання. Скажемо без перебільшення, що ця природна освіта є мірилом вартості! будь-якої суспільної інституції (економічної, родинної, політичної, юридичної та ін.), а також слугує збагаченню досвіду. Щоправда, ця функція не належить до її первісних мотивів, які переважно обмежуються практикою. Зокрема релігійні почуття виникли завдяки бажанню людини забезпечити собі прихильність надприродних сил і захиститися від злих впливів; родинне життя – аби задовольнити свої пристрасті й залишити себе в дітях; розподіл праці – через появу рабів. Тільки поступово з'явився побічний продукт діяльності цих інституцій – освіта, що почала підносити рівень усвідомлення життя, поступово впливаючи і на ці інституції. Навіть сьогодні в нашому індустріальному світі мисленнєві й емоційні реакції формують риси характеру, нахили – такий продукт життєдіяльності, на який сучасний світ практично не звертає уваги; йому радше залежить на двох нахилах – ощадливості і працьовитості та й на реальних продуктах виробництва.

Але коли мова заходить про молодь, тільки тоді починають згадувати про важливу роль людських здібностей, нахилів. І якщо дитина може не зауважити нашого впливу на неї у спільній діяльності або підкориться нашим порадам, розуміючи, що це сприятиме досягненню цілей, то з дорослими зробити це значно важче. Потреба в освіті очевидна, а прагнення змінити звички і схильності настільки невідкладне, що ігнорувати ці наслідки неможливо. Допоки штучно, поза докільям, будемо готувати особу до співжиття у спільноті, доти не зможемо виявити, наскільки успішні наші зусилля. І якщо людство зробило крок уперед в усвідомленні того, що головною цінністю будь-

⁷⁰ Д'юї Джон. *Демократія і освіта* / Джон Д'юї. – Львів: Літопис, 2003. – 294с. – С.11 – 13.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

якої установи є її люди, ми можемо сподіватися, що цей крок назустріч буде зроблено і в роботі з молоддю.

Тільки тепер ми наблизилися до основного нашого завдання – виявити відмінності між освітою в широкому сенсі слова і її формальним різновидом, тобто безпосереднім навчанням і вихованням у школі. У нерозвинутих суспільних групах цій цільовій освіті надавали надто мало уваги. Дикі племена здебільшого покладалися на те, що потрібні нахили можна вселити в дитину так само, як і почуття вірності своїй спільноті. Вони не мали спеціальних прийомів, засобів чи інституцій освіти, за винятком церемонії ініціації, яка давала змогу стати повноправним членом спільноти. Навчали переважно шляхом передавання знань від батьків до дітей. Ці знання стосувалися звичаїв громади, емоційної та поняттєвої сфер, а також занять дорослих. Часто виховання здійснювали безпосередньо: через залучення учнів у діяльність дорослих, інколи – опосередковано: через участь у драматичних діях, коли діти, відтворюючи дії дорослих, дізнавалися про них. Для дикуна було б абсурдно домагатися того, чого не видно, але навчання тривало з огляду на те, що це треба знати.

Упродовж розвитку цивілізації розбіжність між здатностями дитини й вимогами дорослих посилювалася. Навчання через пряме залучення дитини в діяльність дорослого утруднювалося, за винятком нескладних занять. Дорослі зрозуміли: наслідування їхніх учинків через гру не корисне для відтворення духу діяльності. Прищеплення здібностей у спільній діяльності з дорослими залежало від навчання саме з погляду діяльності. У відповідь на це виникли школи й уроки. Завдання навчитися якогось виду діяльності відбувалося у спеціальних громадах.

Саме без такої формальної освіти неможливо було б передавати вузькогалузеві знання й досягнення суспільства. Освіта, винайшовши письмо і книжки, відкрила можливість передавати досвід, який до цього часу був практично недоступний для молоді поза шкільними громадами.

Мусимо, однак, застерегти від примітивного погляду на формальну освіту як на продовження опосередкованої. Наслідування дій дорослих у грі, безпосередню чи опосередковано, є, врешті-решт, індивідуальним заняттям, поєднаним із життям. Ці якості почасти

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

компенсують обмеженість можливостей. На противагу цьому, формальне навчання дуже легко може перетворитися на далеке від життя, абстрактне, книжне, а отже, і мертво. Водночас у суспільствах на низькому щаблі розвитку його можна застосувати на практиці, щоб формувати характер, воно має глибокий зміст через повсякденну важливість для членів спільноти.

У розвинутих культурах усі нагромаджені знання зберігаються на письмі. Вони далекі від перенесення у щоденні дії та на повсякденні об'єкти і переважно не мають технічного чи прикладного характеру. Коли за одиницю виміру брати щоденну реальність, то можемо говорити про штучність більшості цих знань. Вони існують у світі самі собою, не пов'язані зі звичними думками, враженнями. Існує постійна загроза, що такі штучні знання увійдуть у шкільні програми, і останні виявляться відірваними від життєвого досвіду через втрату до себе суспільного зацікавлення. Упадає у вічі завантаження навчальних програм великою кількістю технічної інформації, зафіксованої в символах, що не стосується суспільного життя. Саме так ми змінюємо уявлення про освіту, не на користь останній, як про інституцію, що ігнорує суспільну потребу. Замість того, аби ототожнювати себе з усіма можливими зв'язками і стосунками між людьми, вона асоціюється з відірваною, далекою від життя інформацією, що передається за допомогою такого надбання писемності, як вербальні знаки.

Отож однією з найболючіших проблем філософії освіти є вироблення такої методики навчання, що не порушує реальної рівноваги між формальною та неформальною освітою, випадковим і зумисним. Якщо набуття інформації чи технічних, інтелектуальних навичок не буде впливати на формування почуття причетності! до суспільства, тоді звичайний життєвий досвід втратить свій сенс, бо школа тільки надає форми знанням – от таке собі егоїстичне пристосування до життя. Подолання розбіжностей між тим, що людина знає завдяки свідомому навчанню, і що вона знає несвідомо через засвоєння знань у співдіяльності з іншими, у процесі формування власного характеру, – важливе завдання на шляхах розвитку шкільництва. <...>

ПРОВІДНІ ГУМАНІСТИЧНІ ПОНЯТТЯ. ОСВІТА⁷¹

Поняття *освіти* дає змогу якнайвиразніше збагнути, наскільки глибокою є духовна еволюція, що дозволяє нам почуватися ніби сучасниками Гете й, навпаки, змушує нас вважати часи бароко вже чимось подібним до доісторичної епохи. <...>

Для звичного нам значення слова *Bildung*, «*освіта*», перша важлива констатація полягає в тому, що давніше його поняття як «природної будови», як формування зовнішніх ознак (*будови частин тіла, пропорційності тілобудови*) та взагалі створеної природою форми (напр., *Gebirgsbildung*, «*гороутворення*») вже тоді майже повністю відділилося від нового поняття. Тепер слово *Bildung* як «*освіта*» щонайтісніше пов'язане з поняттям культури й означає специфічно людський спосіб *розбудовувати* природні дані й можливості індивіда. В період між Кантом і Регелем закінчилося простимульоване Гердером карбування цього поняття. Кант іще не використовує слова *Bildung* саме в значенні «*освіти*», саме в цьому зв'язку. Він говорить про «культуру» здібностей (або «природних задатків»), що у цій якості являє собою акт свободи діючого суб'єкта. Так він називає серед зобов'язань відносно самого себе зобов'язання «не давати начебто вкриватися іржею» своєму талантові, але не вживає при цьому слова *Bildung*, «*освіта*». А от Гегель, навпаки, вже веде мову про *Sichbilden* («*самоосвіту*») й *Bildung* («*освіту*»), коли ставить те саме, що й Кант, питання зобов'язань стосовно самого себе, а Вільгельм фон Гумбольдт притаманним йому тонким слухом уже цілковито сприймає всю різницю між словами «культура» й «освіта». <...> але коли ми нашою мовою говоримо «освіта», то маємо на увазі при цьому щось водночас високе й, радше, внутрішнє, а саме: якість таке розуміння, що гармонійно проливається на сприйняття й характер, беручи свій початок у досвіді й почутті сукупного духовно-чуттєвого прагнення». Тут «освіта» вже не рівнозначна культурі, тобто розвиткові здібностей чи талантів. Найімовірніше, що виникнення слова *Bildung* у значенні «освіта» пробуджує давні містичні традиції, згідно з якими людина носить,

⁷¹ Гадамер Г.-Г. *Істина і метод* / Ганс-Георг Гадамер; [пер. з нім. Олександр Мокровський]. – К.: Юніверс, 2000. – (Філософська думка). – Т.І : Герменевтика І: Основи філософ. герменевтики. – 464с. – С. 18 – 27.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

плекає в душі образ Бога, за чією подобою її створено. Латинський відповідник цього слова – *formatio*, і в інших мовах йому відповідають, в англійській, наприклад (за Шефтсбері), – *form* та *formation*. Також і в німецькій мові зі словом *Bildung* як «освіта» довго конкурували відповідні похідні утвори від поняття *forma*, наприклад, *Formierung*, *Formation* («формування», «формація»). Поняття «форма», починаючи з аристотелізму Ренесансу, відокремилося від свого технічного значення й інтерпретувалося вже в дусі суто динамічної природності. І все ж перемога слова *Bildung* («освіта») над *Form* («форма») не здається випадковою, оскільки утворено його від кореня *Bild* («образ»). Поняття «форми», «формування» не має тієї таємничої двоїстості, з якою *Bild* («образ») охоплює водночас і *Nachbild* («відбиток», «відображення»), і *Vorbild* («зразок»). <...>

Уже перший погляд на історію слова «освіта» уводить нас у коло історичних понять, які Гегель розташував спочатку у сфері «першої філософії». Однак на практиці Гегель дуже тонко розробив поняття про те, що ж являє собою освіта. За ним ми й підемо. Він помітив також, що для філософії «умови її існування криються в освіті», а ми додаємо: це слушно й щодо гуманітарних наук. Оскільки буття духу якнайсуттєвіше пов'язане з ідеєю освіти. Для людини характерно поривати з безпосереднім і природним; цього вимагає від неї духовна, розумна сторона її натури. «Коли її розглядати з цього боку, вона *не буває* від природи тим, *чим мала б бути*, й тому потребує освіти». Те, що Гегель назвав формальною суттю освіти, засновується на його понятті загального. Виходячи з *концепту* піднесення до загального, Гегель спромігся збагнути й те, що за його часів розумілось як освіта. Піднесення до загальності не обмежується теоретичною освітою й взагалі не має на увазі одного лише теоретичного аспекту на противагу практичному, але охоплює сутнісне визначення людської розумності загалом. Загальна ж суть людської освіти полягає в тому, що людина робить із себе духовну в усіх відношеннях істоту. Хто схиляється до окремоств – той неосвічений, подібно до нездатного погамовувати свій сліпий, непомірний і безвідносний гнів. Гегель відзначає, що в такої людини буває зроду відсутня здатність до абстрагування: вона-бо неспроможна відволікатися від самої себе й

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

бачити те загальне, відповідно до якого й з яким визначається її особливе.

Отже, освіта як піднесення до загальності є завданням людини. Вона вимагає жертвувати особливим задля загального. <...>

У «Пропедевтиці» Гегель, наголошуючи, що сутність практичної освіти полягає у прагненні до загального, показує, що воно постає також і в помірності, яка обмежує безмірність у прагненні до вдоволення по треб і в прикладанні сил до всезагального. Це ж прагнення наявне також у розсудливості, що виявляється відносно окремих спроможностей чи занять, в урахуванні того іншого, що ще може бути необхідним. Це присутнє в кожному виборі професії. Але в будь-якому покликанні завжди присутнє щось від долі, від зовнішньої необхідності, й кожне покликання вимагає віддатися виконанню завдань, що їх аж ніяк не можна розглядати як прагнення до приватних цілей. Практична освіта виявляється також у тому, що професійна справа виконується цілковито і всебічно. Але це містить у собі й подолання того чужого, що є в праці відносно людини, – тобто повне перетворення людиною цього чужого на своє власне. Тим самим віддати себе загальному у своїй справі означає водночас «уміти обмежувати себе, тобто зробити своє покликання цілковито своєю справою. І тоді воно – вже не перешкода для людини».

У цьому описі практичної освіти за Гегелем можна побачити основоположні визначення історичного духу: примиренням із самим собою, впізнавання себе в інобутті. Це визначення остаточно прояснюється в ідеї теоретичної освіти, бо ж теоретична діяльність як така – це вже не відчуження, а саме прагнення «займатися не безпосереднім, чужим, що належить спогадові, пам'яті й мисленню». Отже, теоретична освіта виводить за межі того, що людина безпосередньо знає і осягає. Вона полягає в тому, щоб навчитися надавати значення й іншому, знаходячи узагальнені точки зору, з тим, щоб «сприймати об'єктивне у його свободі», без корисливих інтересів. Саме тому всяке заняття освітою веде через розвиток теоретичних інтересів. <...>

Суть освіти являє собою не відчуження як таке, а повернення до себе, передумовою якого, однак, і є відчуження. При цьому освіту слід розуміти не тільки як такий процес, що забезпечує історичне піднесення духу в царину загального; водночас це й стихія, в якій перебуває освічена людина.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

Що ж являє собою ця стихія? Ось тут і виникають питання, які ми вже ставили до Гельмгольца. Гегелева відповідь не може нас задовольнити. Для нього освіта здійснюється як прямування від відчуження й засвоєння до повного оволодіння субстанцією, до відриву від усіх предметних суттєвостей, чого можна досягнути лише в абсолютному філософському знанні.

Але ж освіта, подібно до стихії духу, аж ніяк не пов'язана з Гегелевою філософією абсолютного духу, достоту як і справжнє розуміння історичної свідомості є мало пов'язаним із його філософією світової історії. Необхідно усвідомити, що й для історичних «наук про дух», які відійшли від Гегеля, ідея досконалої освіти лишається необхідним ідеалом, бо освіта – це саме та стихія, серед якої вони рухаються. І те, що давніше слововживання називає «завершеною освітою» в галузі тілесних феноменів, – це не стільки остання фаза розвитку, скільки стан зрілості, який залишив позаду всякий розвиток і забезпечує гармонійний рух усіх членів. Саме в цьому розумінні гуманітарні науки й припускають, що наукова свідомість стає вже освіченим і саме завдяки цьому вона володіє незрівнянним тактом, якого ні навчитися, ні наслідувати неможливо, і який підтримує формування судження в гуманітарних науках та їхній спосіб пізнання.

Те, що Гельмгольц описує, як робочу специфіку гуманітарних наук, особливо те, що він називає мистецьким відчуттям і *тактом*, передбачає насправді стихію освіти, всередині якої забезпечується особливо вільна рухомість духу. <...>

Те, що Гельмгольц називає тактом, містить у собі освіту, являючи собою і її естетичну, й історичну функцію. Треба мати чуття і для естетичного, й для історичного, чи освічувати це чуття, аби бути в змозі покластися на свій такт у гуманітарних працях. Оскільки цей такт – не просто природний устрій, ми по праву говоримо про естетичну чи історичну свідомість, але не про власне чуття, хоча, вочевидь, така свідомість співвідноситься з безпосередністю чуття, тобто в окремих випадках вона може напевно проводити розчленування й оцінювання, хоча й не спроможна навести обґрунтування для цього. Хто володіє естетичним чуттям, той уміє розрізняти прекрасне й потворне, добру чи погану якість, а хто володіє чуттям історичним, той знає, що можливе, а що – неможливе для

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

конкретної епохи, й володіє почуттям інакшості минулого відносно сучасного.

Якщо все це ґрунтується на освіті, то це означає: воно є не питанням досвіду чи поведінки, а питанням буття, яке пройшло становлення. Допомогти тут не можуть ні точніші спостереження, ні ґрунтовніше вивчення традиції, якщо сприйнятливість не підготовлена до інакшості твору мистецтва або минулого. Саме з цим ми стикаємося, коли слідом за Гегелем підкреслюємо таку загальну прикметну ознаку освіти, як її відкритість усьому інакшому, іншим, узагальненішим точкам зору. В освіті закладено загальне відчуття міри й відстані відносно неї самої, й через неї – піднесення над собою до всезагального. Розглядати самого себе й свої особисті цілі неначе на відстані означає розглядати їх так, як це роблять інші. Ця загальність запевне не є загальністю понять чи розуму. Виходячи із загального, визначається особливе, але ніщо не доводиться примусово. Загальні точки зору, яким відкрита освічена людина, не стають для неї жорстким мірилом, яке завжди діє; скоріше вони мають для неї значення тільки як можливі точки зору інших людей. Освічена свідомість тією ж мірою на практиці дійсно володіє найімовірніше характером чуття, адже кожне чуття, наприклад зір, є загальним рівно настільки, наскільки воно охоплює свою сферу, наскільки широке поле відкривається для нього й наскільки здатне воно робити розрізнення всередині того, що йому відкривається. Освічена свідомість перевершує будь-яке з природних чуттів тим, що ці останні обмежені кожне певною сферою; воно ж володіє здатністю діяти у всіх напрямках – воно є *загальним чуттям*.

Загальне чуття – таке насправді формулювання сутності освіти, в якому чути відлуння широких історичних зв'язків. Осмислення поняття освіти, яке лежить в основі міркувань Гельмгольца, повертає нас до історії цього поняття. Ми повинні простежити такий зв'язок, якщо хочемо вивільнити проблему філософського підходу до гуманітарних наук від штучно створеної вузькості, наданої їй вченням ХІХ ст. про метод. Сучасне поняття науки й підпорядковане йому поняття методу для нас уже не є достатніми. Те, що робить гуманітарні науки власне науками, можна певніше збагнути, коли виходити з традиційного поняття освіти, а не з методичних ідей сучасної науки. Це – *гуманістична традиція*, до якої ми й

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

звернемося. У порівнянні з претензіями сучасної науки вона набуває нового значення. <...>

Варто було б спеціально простежити, як від часів гуманізму критика «шкільної» науки знаходила свою аудиторію і як ця критика еволюціонувала слідом за еволюціями своїх супротивників. Насамперед це були античні мотиви, які тоді відродилися до життя. Ентузіазм, із яким гуманісти пропагували грецьку мову й шляхи ерудиції, був чимось більшим за звичайну пристрасть до антикваріату. Пробудження класичних мов до життя принесло з собою нову оцінку риторики. Вона ж відкрила фронт проти «школи», тобто проти схоластичної науки, слугуючи ідеалом людської мудрості, який був недосяжним у рамках «школи»; таке протиставлення воістину стоїть уже біля витоків філософії. Платонівська критика софістів, а ще більше – його своєрідно амбівалентне ставлення до Ісократів, пояснюють закладену тут філософську проблему. В зв'язку з новим усвідомленням методу в природознавстві XVII ст. ця давня проблема значно збільшує свою критичну гостроту. Перед лицем претензій цієї нової науки на свою винятковість дедалі настійливіш постає запитання: а чи не може бути так, що одне-єдине джерело істини полягає в гуманістичному розумінні освіти? І справді – ми бачимо, що гуманітарні науки XIX ст. черпали свою єдину життєву силу, самі того не усвідомлюючи, з гуманістичної думки про освіту, думки, яка зберігає свою життєздатність. <...>

Довгаль С.А.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК ГАЛУЗЬ НАУКОВОГО ЗНАННЯ⁷²

<...> Філософія з моменту свого виникнення була тісно пов'язана з розробкою педагогічних та освітніх ідей. У деяких випадках саме освітня проблематика й пов'язані з нею питання людського буття та соціальної організації ставали основою стратегічного напрямку розвитку філософської думки – як це було, наприклад, в епоху Просвітництва. Однак ситуації з дослідженням філософських проблем

⁷² Довгаль С. А. Філософія освіти як галузь наукового знання / С. А. Довгаль // Філософія. Культура. Життя: Міжвузівський збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Випуск 32. — 218 с. – С. 146-151.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

освіти у ті часи і в наш час принципово відрізняються. Раніше філософія освіти складала просто своєрідний компонент філософської системи та системного мислення філософів і розгорталася як застосування основних концептуально-методологічних положень загальнофілософського характеру до однієї зі сфер соціокультурної реальності – до системи освіти. Сьогодні ж філософія освіти конституюється як самостійний напрям наукового знання. <...>

Становлення філософії освіти як особливого дослідницького напрямку слід віднести до середини ХХ ст. На початку 1940-х рр. у Колумбійському університеті створюється товариство, метою якого стало дослідження філософських проблем освіти. З самого початку у США філософія освіти розвивалася на прагматично-прикладних засадах і використовувалася для вирішення проблем, пов'язаних із кризою освіти і становленням посткласичних принципів освітньої діяльності.

Можна виділити кілька причин того, що пошуки виходу з кризи фахівці у галузі освіти шукають у філософській сфері. Філософія освіти забезпечує узагальнену відповідь на кризові питання, оскільки займається граничними основами освіти й педагогіки (місце і смисл освіти в культурному універсумі, розуміння людини та ідеалу освіченості, смисл та особливості педагогічної діяльності тощо), і на цій основі здатна розробляти форми оптимізації освітньої практики. Філософське дослідження освітніх проблем також відкриває можливості узагальнюючого аналізу розвитку системи освіти в контексті основних соціокультурних змін сучасного суспільства. Розгляд освітніх проблем у межах філософської методології також дає можливість дослідження взаємозв'язку соціальних та освітніх змін, що принципово важливо для проектування та генерування посткласичних форм освітньої діяльності. Філософія освіти, здійснюючи співставлення різних концепцій освіти, рефлектуючи над їх основами, виявляючи основи кожної з них та піддаючи їх критичному аналізу, знаходить граничні основи освітньої системи і педагогічної думки, що можуть слугувати базою для консенсусу навіть вкрай різнобіжних позицій. Нарешті, слід підкреслити, що сама криза освітньої сфери має не стільки педагогічні, скільки філософські витoki, а тому й пошуки

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

виходу з кризової ситуації мають здійснюватися, в першу чергу, на теренах філософії освіти. <...>

Традиційний підхід до філософії освіти, започаткований насамперед англо-американською філософською думкою, є досить формальним і спрощеним. Філософія освіти розглядається як галузь конкретно-філософського знання, як прикладна філософія. Її завдання – це використовувати (прикладати) загальні філософські положення для вирішення загальних та конкретних проблем освіти. Відтак філософсько-освітні дослідження в основному фокусуються на аналізі успішності чи невдачі застосування тих чи інших філософських ідей в освітній діяльності. Розгорнута критика прикладного тлумачення філософії подається багатьма західними вченими, особливо тих її аспектів, що пов'язані з «ситуативною філософією» та «професійним редуccionізмом».

У сучасній філософській практиці на Заході термін «філософія освіти» вживається вже зовсім не як синонім просто «філософської думки у сфері освіти», а в тому ж значенні, що й терміни «філософія фізики», «філософія науки» тощо. На відміну від невизначеної різноманітності філософських думок з приводу освітніх проблем термін «філософія освіти» пов'язується з певною системністю, яка в даному випадку не просто переноситься із загальної філософії, але формується у взаємодії з нею як особливий тип філософської системності, що спеціалізується у зв'язку з освітою.

Загальний смисл конституювання філософії освіти на системних засадах виражається в тому, що остання зі сфери загальних роздумів та первинних форм узагальнення та обґрунтування конкретних напрямів педагогічної практики переводиться у простір багатогранних міжсистемних взаємодій, де тільки й може когнітивно інституюватися будь-яка галузь філософського знання. Адже світоглядний та методологічно-концептуальний смисл філософських категорій розкривається не стільки в рамках окремих систем знань, скільки у міжсистемному полі їх взаємодії. Саме в такому полі філософські категорії розкриваються як загальні, а філософія освіти може виконувати свої узагальнюючі функції по відношенню до різноманіття сучасної освітньої теорії та практики, створюючи спільний фундамент для інтеграції цього різноманіття.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасна вітчизняна філософія освіти значною мірою йде по шляху розвитку, вже пройденому західною наукою. Принципові відмінності у цей процес вносить відсутність практики філософського та наукового плюралізму, неналагодженість ринкових механізмів технологічного функціонування освітньої сфери і освітніх досліджень та специфіка філософської традиції. <...> На сьогоднішній день можна виділити кілька цілком сформованих методологічних позицій у царині філософії освіти, що слугують концептуальною базою практичних філософсько-освітніх досліджень і різноманітних педагогічних практик.

Найнижчий рівень пов'язаний з підходом, коли філософія освіти розглядається як просто роздуми про пріоритети та сутність освіти як інституту розвитку культури. Зараз, однак, ця точка зору має розповсюдження лише в офіційно-публіцистичних та популярних працях, а в рамках серйозних наукових досліджень практично не зустрічається.

Прямо протилежною даному підходу є позиція ряду авторів, які розглядають філософію освіти як галузь прикладних філософських знань, посиляючись насамперед на домінування відповідного «практично-філософського» підходу на Заході. <...>

Ще один підхід являє собою інтерпретацію філософії освіти і не як філософії, і не як окремої науки, а як гранично широкої рефлексії над освітою та педагогікою, що використовує підходи та знання всіх рефлексивних дисциплін – методології, філософії, аксіології, історії, культурології. <...> У даному випадку філософія освіти виступає фактично як теоретична педагогіка найвищого рівня узагальнення, щось типу метапедагогічної теорії над педагогічною практикою.

З нашої точки зору, думка про інтегративний (міждисциплінарний) характер філософії освіти є однією з найпродуктивніших для розуміння її природи. Об'єднуючою основою при цьому є філософська рефлексія щодо цілком певного предмета – сучасної системи освіти, закономірностей її розвитку та способів функціонування в інформаційному суспільстві. Позбавлена прив'язки до педагогічної теорії, ідея міждисциплінарної природи відкриває можливість когнітивної інституціоналізації філософії освіти. <...>

Ще один підхід є крайньою формою виразу попередньої точки зору і виражається у тлумаченні кожної з педагогічних течій як

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

практики певної філософії. Тим самим педагогіка й освітня практика фактично втрачають свою власну цінність та автономію, перетворюючись на свого роду прикладну філософію освіти. Гносеологічним прорахунком цього підходу є абсолютизація аксіологічної парадигматики освіти як виключно ієрархії цінностей різного рівня, що, по суті, приводить до ототожнення філософії освіти та методології педагогіки і зникнення теоретичного рівня останньої.

Нарешті, є підхід, що логічно не пов'язаний з попередньою класифікацією, а відображає надзвичайну розповсюдженість серед вітчизняних філософів схильності тлумачити філософію освіти як своєрідно спеціалізовану сферу філософської антропології. З цієї точки зору, філософія освіти являє собою галузь філософського знання про людину як суб'єкта пізнання та діяльності в різних структурах освіти. <...> Таким чином, філософія освіти, крім філософської антропології, має включати ще й антропоніміку й антропотехніку, що не змінює суті «антропологічного редуccionізму» і приводить до втрати філософією освіти як своєї специфіки серед інших наук про людину, так і своїх зв'язків з педагогічною практикою, що далеко не завжди організовується на антропософських принципах.

Підсумовуючи аналіз різноманітних підходів до визначення філософії освіти, слід зупинитися як на негативних, так і на позитивних моментах. До перших можна віднести:

1. Обмеження філософії освіти прикладними функціями вирішення конкретних соціальних та когнітивних проблем, що постають перед сучасною освітою.

2. Редукування філософії освіти як сфери філософського знання без самостійного об'єкта та предмета.

3. Редукування філософії освіти як сфери педагогічного знання, також без самостійного об'єкта та предмета.

4. Обмеження когнітивних основ філософії освіти певними світоглядно-методологічними рамками.

5. Визначення філософії освіти як еkleктичної дисципліни, що формується на базі ситуативного використання здобутків інших наук (М.І. Романенко).

Найбільш продуктивними підходами до когнітивної інституціоналізації філософії освіти в рамках вітчизняної науки є:

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

1. Визнання інтегративного, міждисциплінарного характеру філософії освіти і спроби визначення предметного ресурсного потенціалу її становлення.

2. Доведення наявності специфічного об'єкта дослідження (сучасної освіти) та предмета дослідження (розвиток та функціонування системи освіти як елемента і фактора становлення постіндустріального суспільства).

3. Встановлення на основі специфічного предмета та об'єкта наявності самостійного проблемного поля дослідження філософії освіти та на його основі – когнітивної бази синтезу міжпредметних знань як змісту філософії освіти.

4. Утвердження ідеї двополюсності філософії освіти і необхідності синтезу в її рамках філософського та педагогічного знання.

5. Утвердження концептуально-методологічного плюралізму філософії освіти як наукової дисципліни при наявності єдиних предмета та соціального функціонального імперативу.

6. Підпорядкування процесу когнітивної та соціальної інституціоналізації філософії освіти загальним закономірностям розвитку науки.

На основі вказаних положень доцільно розвивати найбільш продуктивні напрями визначення філософії освіти у вітчизняній науці. З одного боку, це загальнотеоретичні (не інструментальні) визначення на основі вже встановленого об'єкта та предмета. З іншого боку – це так звані двополюсні визначення, в рамках яких відбувається синтез філософського та педагогічного змісту філософії освіти.

Гершунський Б.С.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ⁷³

Філософія освіти: статус, проблеми, перспективи

<...> Дослідження статусу і проблематики філософії освіти має першочергове значення не тільки у власне науковому плані, але і в

⁷³ Гершунський Б. С. *Філософія образования для XXI века* (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с. – С.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

плані конструктивному: від ступеня розвитку філософії освіти, безперечно, залежить науковий і світоглядний рівень політики, стратегії й тактики розвитку освітніх систем. <...>

Філософія освіти – це зовсім не прикладна філософія. <...> Це повністю самостійна сфера наукових знань, фундаментом яких є не стільки загальнофілософські вчення, звернені до освіти (хоча і вони, звичайно, повинні враховуватися), скільки об'єктивні закономірності розвитку власне освітньої сфери в усіх аспектах її функціонування.

Універсальні філософські знання самі по собі залишаються лише абстрактною схемою, якщо вони не будуть збагачені знаннями, що стосуються економіки, соціології, етики, естетики, культурології, екології, різних галузей техніки і технології, інформатики, фізіології, медицини, права, демографії, педагогіки, психології тощо. При чому кожна з цих наук розглядає проблеми освіти за своєю логікою, у своєму специфічному ракурсі.

Філософія освіти, асимілюючи всі ці знання у їх найбільш узагальненому, концептуальному вигляді, є, за своєю суттю, науково обґрунтованою і суспільно визнаною науковою парадигмою. <...>

Концептуальне філософсько-освітнє знання покликане відображати принципово прогностичний характер освіти і, у зв'язку з цим, в зону відповідного міждисциплінарного аналізу і синтезу повинні увійти методи освітньо-педагогічного прогнозування, проблеми реалізації прогностичних функцій освітніх теорій, історії освіти, освітньо-педагогічна аксіології, педагогічні технології тощо, іншими словами, весь комплекс проблем, що дотичні до освітньо-педагогічної прогностики.

Філософсько-освітні дослідження, безсумнівно, повинні охоплювати і такі «пограничні» сфери, як взаємовідношення освіти з культурою, наукою, релігією, мистецтвом, економікою, політикою, правом, етикою та ін. <...>

У пошуках вищих пріоритетів освітньої діяльності

Прогностична функції філософії освіти пов'язана із обґрунтуванням найбільш загальних орієнтирів розвитку всіх компонентів освітньої системи – цілей, змісту, методів, засобів й організаційних форм навчання, виховання і розвитку на різних рівнях освіти. Проте найбільш суттєвим завданням такого системного

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

обґрунтування, безперечно, виступають цілі освіти. Очевидно, що не визначившись із цілями, в ієрархічній структурі освітнього цілепокладання, не вдасться із належною логічною послідовністю і наступництвом вести аргументований, доказовий пошук усіх інших змістовно-процесуальних і організаційно-управлінських компонентів освітньої діяльності. Іншими словами, не визначивши мети освіти, неможливо, та і безглуздо шукати засоби її досягнення.

Це по суті аксіоматичне положення, очевидно, не вимагає розгорнутих доказів, тим не менше, береться до уваги далеко не завжди. У реальній практиці освіти доводиться стикатися із трьома основними вадами у системі цілепокладання:

1. Цілі освіти носять гранично прагматичний, утилітарно-прикладний характер, відображаючи ситуативні потреби конкретного навчального предмету, теми чи навчального заняття. <...>

2. Цілі освіти недостатньо конкретні, носять декларативний, лозунговий, значною мірою – ритуальний характер, відображаючи установки тієї чи іншої ідеологічної чи політичної доктрини. <...>

3. Цілі освіти локальні, вони не вписуються у складну ієрархію підпорядкування і спадкоємності цільових установок освіти в цілому. <...>

Проте логіка цілісності освітньої діяльності, зумовлена, перш за все, цілісністю особистості кожного, хто навчається, взаємозв'язком особистісних, суспільних і державних освітніх інтересів і цінностей, принциповою взаємозалежністю кожного локального соціуму і людської цивілізації у цілому, диктує нагальну необхідність не тільки в природній диференціації в системі освітнього цілепокладання, але і в не менш природній, хоча і більш прихованій і складній, інтеграції у цій системі. <...>

Роль філософії освіти полягає саме в тому, щоб надати освітній діяльності інтегративний характер, маючи на увазі, перш за все, найбільш відповідальний блок такої інтеграції – цілепокладаючий. <...>

Саме освітня сфера безпосередньо стосується:

- формування віри людини в істинний смисл свого життя;

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

- розвитку її здібностей, у тому числі і здібностей до самопізнання й адекватної оцінки своїх можливостей і життєвих позицій;

- процесу формування знань, умінь і навичок, що необхідні для повної самореалізації у трудовому і суспільному житті;

- формування моральних якостей особистості, що визначають критеріальну основу її вчинків і поведінки.

Окрім особистісно-орієнтованих впливів, освітня сфера безпосередньо дотична і до формування інтегрального менталітету, що характеризує світоглядні установки, життєві пріоритети і мотиви поведінки малих і великих груп людей, у тому числі таких глобальних колективів, як суспільство, соціум, людство. <...>

Освіта як релігія третього тисячоліття

Призначення філософії освіти – опрацьовувати можливі сценарії розвитку освіти глобального масштабу, виходити за рамки жорстко визначених, і, тим більше, прагматично зорієнтованих завдань, і давати загальний обрис освітньої діяльності в ідеалі, у довгочасній перспективі. <...>

Андрущенко В.П., Лутай В.С.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ⁷⁴

Філософія освіти – розв'язання проблем, що виникають на стику філософії з освітньою діяльністю. <...>

Становлення основних видів філософії освіти збігається з головними етапами розвитку суспільства та відповідних їм філософських та освітніх систем. Однак лише в епоху Нового часу великий чеський педагог Ян Коменський розробив першу систематизовану теорію педагогіки («Велику дидактику»), що спиралась на розроблену ним філософську основу – пансофію. Лише в кін. ХІХ – на поч. ХХ ст. з'явилися перші підручники з філософії освіти і курси з цієї дисципліни (насамперед, Дж. Д'юї). В Радянському Союзі філософія освіти не розроблялась як окрема дисципліна. В

⁷⁴ *Енциклопедія освіти* / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С.960 – 962.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Україні лише в 1996 р. було проведено першу Всеукраїнську конференцію «Філософія освіти у сучасній Україні». <...>

Розроблено перший в Україні проект загальних концептуальних засад філософії освіти. <...> Суть цього проекту полягає у певній системі принципів.

Найважливішим завданням сучасної освіти є формування нового світогляду, який би зміг неантагоністично розв'язати найгостріші суперечності – як глобальні, так і специфічні для кожного соціуму, насамперед українського. Це потребує, у першу чергу, розкриття головної суперечності освітянської діяльності та розробки нової діалектики оптимізації її розв'язання. Така освітня і загально-соціальна суперечність <...> полягає у постійній конкуренції (тобто суперечності) між двома протилежними тенденціями (індивідуальною і колективістською). <...>

Великого значення в новій методології оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей відіграє і принцип діалектичного зведення протилежностей в нескінченості до розкриття їх загальної суті. <...>

Найважливіше значення має застосування як у філософії, так і в освіті в цілому ще одного принципу нової діалектики. А саме – розв'язання найважливіших суперечностей, як у теоретичній, так і в реально-практичній діяльності діалоговими методами замість антагоністичних, що пов'язані з перемогою однієї протилежності над іншою. <...>

Базалук О.О.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ЇЇ РОЛЬ ТА МІСЦЕ В СИСТЕМІ ФІЛОСОФСЬКОГО ЗНАННЯ⁷⁵

Сучасна Україна все ще перебуває в стані пошуку свого шляху розвитку, налагоджує культурні, економічні, політичні, суспільні та

⁷⁵ Базалук О. О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О. О. Базалук // Філософські обрії. Науково-теоретичний часопис Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – 2010. – № 23. – С. 187 – 201.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

інші внутрішні і зовнішні зв'язки. Для прискорення цих процесів необхідно визначитися, яких громадян і для якого суспільства ми повинні готувати, якими мають бути соціальні умови розвитку, щоб громадянин нашої держави був щасливим. <...>

Нова соціокультурна реальність має такі основні характерні риси:

1) суттєві зміни в субординації системи цінностей, що обумовлені формуванням нового типу відносин у суспільстві, потребою в новій світоглядній орієнтації;

2) нові явища у культурі, які надають великі можливості для оптимізації реалізації прихованого потенціалу особистості;

3) суттєве розширення поля диференціації життєвих потреб і здібностей;

4) початок діалогу між основними культурними течіями у сучасному світі.

Усе це вимагає нового рівня рефлексії самого поняття «освіта», змісту, соціокультурних особливостей, визначення сучасного аксіологічного підґрунтя освіти, ролі та місця освіти в суспільстві ХХІ ст. і перспективи його розвитку. Тому найважливішого значення набуває питання про становлення сучасних методологічних засад такої галузі дослідження, як філософія освіти, що є основою для здійснення комплексного підходу до вирішення проблем сучасної освіти, у першу чергу до виконання завдань її гуманізації.

З-поміж причин, які актуалізують філософію освіти сьогодні, виділимо такі:

- необхідність осмислення кризового стану, в якому опинилася система освіти через перехід суспільства від постіндустріального періоду до інформаційного, що передбачає нову класифікацію та відбір предметного змісту знань, які забезпечать інформаційний арсенал особистості, що постійно самовдосконалюється, та ціннісно-сміслову обґрунтування її діяльності;

- актуальність нових загальнолюдських цінностей, що потребують формування нового типу особистості, здатної міркувати категоріями космічних масштабів;

- потребу створювати додаткові спеціально організовані системи та можливості передавання культурного досвіду в умовах загальнонаціональної системи освіти, що постійно удосконалюється.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Адже освітній процес ґрунтується на досить суперечливих формах знання: ілюзіях, утопіях, міфах, стереотипах, які здійснюють відчутний вплив на процес соціалізації особистості. Одне із завдань філософії освіти – врегулювання, прогнозування та екстраполяція найбільш актуальних ірраціонально-інтуїтивних форм знання;

- спрямування та корегування еволюції процесу освіти, використовуючи новітні дослідження інших дисциплін, дотичних до педагогічної діяльності. Філософія освіти формує образ «людини майбутнього», зорієнтовуючи та змістовно наповнюючи педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, котрі через процес освіти втілюються у формуванні внутрішнього світу конкретного покоління. <...>

Інтерес дослідників до філософської проблематики в освітній діяльності спричинений насамперед об'єктивною та усвідомлюваною роллю освіти у вирішенні глобальних проблем. Останнім часом освіта розглядається як стратегічно важлива сфера життя суспільства. Фактор розвитку нації та поглиблення її інтелектуального потенціалу є гарантом її самостійності та міжнародної конкурентноздатності.

Розглядаючи поняття «філософія освіти», наведемо декілька варіантів його тлумачення. Так, одні дослідники надають перевагу філософії і філософствують про освіту, інші пріоритетною вважають педагогіку, здебільшого розмірковуючи про процеси навчання і виховання, хтось намагається охопити і філософську, і педагогічну проблематику. Тож розглянемо етимологію означеного словосполучення. Слово «філософія» у перекладі з грецької означає «любов» і «мудрість», тож поняття «філософія» можна тлумачити як «любов до мудрості», як науку про досягнення людиною мудрості, про пізнання істини та добра. Щодо поняття «освіта», існує багато варіантів його тлумачення. Професори Києво-Могилянської академії розвивали ідею про здобування істинного знання шляхом одномоментного осяяння за допомогою природного розуму, тобто Божих ідей. Така ідея простежувалася у філософських курсах І. Гізеля, Г. Щербацького. На думку учених, природне світло розуму осяює інтелект під час дискурсу. Тобто, професори Києво-Могилянської академії наголошують на пріоритетному значенні осяяння у розкритті істини, контакту людського мислення і буття. Відстежується

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

спадкоємний зв'язок між філософським розумінням академічних учених, їх попередників (культурних діячів Київської Русі, діячів братств і Острозького культурно-освітнього осередку) та наступників (Г. Сковорода). Варто звернути увагу на переклад слова «освіта» російською (яка є також слов'янською) мовою: освіта – образование; освічений – образованный; освітній – образовательный. В. Даль тлумачить «образование» як: надавати чомусь образ, вид, змушувати, вимушено передавати культурні цінності і звичаї від покоління до покоління, у результаті чого утворилася наступність поколінь. Останніми десятиліттями у американсько-європейській системі освіти, як і у напівзруйнованій радянській системі освіти, проблема примусу в освіті викликає гострі дискусії. Висловлюються думки, що поняття «примус» та «демократія» є несумісними. Хоча необхідність використовувати «примус» саме у системі освіти аргументували і довели не лише педагоги-практики, але й психологи. Особливо вражаючими є результати педагогічної діяльності А. Макаренка, теоретичні та практичні психологічні дослідження П. Гальперіна, А. Запорожця, Д. Ельконіна та ін. Зважаючи на усе вище сказане, можемо «філософію освіти» трактувати як філософську дисципліну, що зорієнтовує, сплановано впливає, наперед передбачивши ідеальний образ, заради якого і здійснюється означений вплив, як на конкретну людину, так і на мікро та макро соціальні групи. <...>

Філософія доповнює педагогіку тим основним, чого їй бракує – масштабним баченням соціальних трансформацій і домінуючими у даному історичному періоді світоглядними концепціями, з-поміж яких важливо виділити планетарно-космічну. Саме розуміння кожною людиною закономірності свого виникнення у структурі світобудови дає можливість шукати відповідь на одвічні філософські запитання: «про сутність людського життя», «про сенс людського буття», «про ціль людського буття», «про походження життя і людини», «про перспективи розвитку людського суспільства» і т.д.

Формування творчо-гуманітарного, планетарно-космічного типу особистості можливе з використанням методологічного апарату та потенціальних можливостей «філософії освіти» як навчальної дисципліни. Філософія відображає кризь призму укладених та найбільш актуальних світоглядних концепцій найновіші досягнення різних

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

галузей знань, а педагогіка залучає передові методи навчання та виховання, чим впливає на формування внутрішнього світу підростаючих поколінь. <...>

До найважливіших, фундаментальних, вузлових категорій, що описують сучасну модель освіти, зорієнтовану на формування планетарно-космічного типу особистості, відносяться:

- універсальність, яка в освіті має дві взаємозв'язані сторони: універсальність освіченої особистості, здатної результативно діяти в широкому діапазоні сфер життя, і опора навчання на універсалії, тобто гранично загальні поняття, що об'єднують в єдиний проблемний вузол багато галузей буття;

- цілісність, що має три сторони: зміст освіти, який утримує цілісність буття в переліку навчальних предметів, методи його надання, що спираються на всі здібності людини: її інтелект, відчуття, інтерес до пізнання, а також духовна єдність світу і учня, коли їх неможливо розділити на «об'єкт і суб'єкт пізнання»;

- фундаментальність – концептуальне вивчення законів світу, вироблення фундаментальних сенсів буття, спрямованість освіти на універсальні і узагальнені знання, істотні і стійкі зв'язки, на структурний і змістовний перегляд навчальних курсів та їх узгодження один з одним для вироблення єдиних культурно-науково-освітніх просторів;

- компетентність і професійність за своїм значенням протилежні вузькій спеціалізації і включають таку обов'язкову якість, як етична позиція по відношенню до предмету свого вивчення і дослідження в контексті гармонії практичності й людяності;

- гуманізація та гуманітаризація – це процеси приведення освіти, її змісту і форми у відповідність до природи людини, її душі та духу.

На сучасному етапі розвитку філософії освіти дослідники визначають два основні моменти наявного стану в освіті, а саме:

- 1) освіта не здійснює функцію виховання того типу світогляду, що дасть можливість вирішити глобальні проблеми людства;

- 2) офіційно діюча система освіти постійно відчужується від інтересів та цінностей людей.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

Аби вирішити це двостороннє питання, необхідно розробляти філософську методологію сучасної освіти, що допоможе розкрити взаємодію між цими тенденціями. <...>

Однією з найважливіших складових нової парадигми освіти є випереджувальна функція розвитку системи освіти в сучасному суспільстві. Вона із периферійних в соціальній структурі перетворюється в пріоритетну, оскільки стає глобальним фактором розвитку суспільства. Це обумовлено якісно новим масштабом детермінуючого впливу системи освіти на формування реалій інформаційного типу суспільства, яке визначається характером духовного виробництва і може стати реальністю тільки через розвиток відповідних освітніх тенденцій в суспільстві. Сьогодні процес гуманізації та гуманітаризації освіти є основним напрямом змістовного реформування системи освіти. Особливо актуальними аспектами цього процесу є:

- становлення антисцієнтистської методології освіти, що передбачає не лише формування в учня певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії усіх індивідуальних процесів світосприймання;

- становлення освіти як фактора розвитку культури, в тому числі й розвиток освіти як діалогу культур. Поєднання становлення особистості з оволодінням культурними цінностями сприяє вирішенню багатьох етичних проблем, є безпосереднім джерелом багатогранності та гармонійності, які, у свою чергу, виступають вирішальними критеріями особистісного буття.

Добронравова І.С.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЗА ДОБИ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ НАУКИ⁷⁶

У ХХІ ст. за доби глобальної нестабільності і нерівноважності соціальних процесів філософи мають бути медіаторами серед іншого,

⁷⁶ Добронравова І. С. Філософія освіти за доби постнекласичної науки / І. С. Добронравова // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 116 – 125.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

також і між сучасною нелінійною наукою (зокрема, синергетикою як трансдисциплінарною науковою програмою дослідження самоорганізації) і освітою.

Спільна робота гуманітаріїв і природничників здатна моделювати стратегії людської діяльності зі складними людинорозмірними системами: екологічними, соціологічними, медичними, освітніми. Що стосується синергетичного підходу до освіти, тут скоріш мова йде про практику, ніж про пізнання. Але в будь-якому разі методологія такого пізнання і такої практики має бути постнекласичною. Та більшість освітян потребують практичного застосування синергетики в організації навчального процесу. Щоб дати місце самоорганізації мисленевих процесів в учнів, сприяти їм у кращому запам'ятовуванні, а може, і творчій насназі, потрібно використати результати синергетичних досліджень у психології й роботі мозку в її зв'язку з процесами сприйняття і творчості та у багатьох інших галузях наук про людину.

Синергетика наводить мости між різними дисциплінами, не руйнуючи їхньої дисциплінарної визначеності і не знімаючи специфічності тих характеристик систем, що самоорганізуються, які виступають їхніми контрольними параметрами і параметрами порядку. Єдність методологічних підходів особливо важлива, коли предметом розгляду постає людина – місце перетину всіх природничих і гуманітарних наук. А саме таку ситуацію ми маємо в освіті, коли знання мозкових процесів і психологічних установок сприйняття і розуміння однаковою мірою важливі при виробленні освітніх стратегій. Тепер загальний науковий підхід до цих проблем відкриває нові можливості їх вирішення.

Разом з тим, використання здобутків синергетичних досліджень в освіті не вичерпує впливу постнекласичної науки на освіту. Ставлення філософії освіти до власного предмету тут є вирішальним. Синергетична методологія стає застосовною в освітній галузі, якщо філософія освіти розуміє освітні процеси як процеси самоорганізації. Тоді відомі настанови на ставлення до учня як до особистості, спрямування зусиль на розвиток здібностей до творчості у майбутнього науковця чи митця набуває конкретних методологічних підстав. При цьому підстави ці не перетворюються на набір завчених

прийомів чи алгоритмів діяльності. Адже синергетичні комунікативні стратегії дій викладача передбачають його ж таки творчі зусилля. <...>

Андрущенко В.П., Лутай В.С.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СТАН, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ⁷⁷

Філософія і освіта. <...> взаємодія між філософією і освітою завжди відіграла суттєву роль у розвитку людства, що стало причиною появи такої проміжної між ними ланки, як філософія освіти. Остання вивчає основні закономірності цієї взаємодії, її різні форми. Важливо відзначити, що філософія освіти не обмежується аналізом лише проблем офіційно визнаних педагогічних установ, бо освітня діяльність включає у себе і низку інших засобів формування людини: сім'я, інші малі групи, ЗМІ (особливо телебачення), література тощо. <...>

Сучасна епоха поставила перед освітою, її філософськими засадами принципово нові найважливіші проблеми. Загострення глобальних проблем, яке все більше загрожує знищенню людства, потребує саме суттєвих змін усієї стратегії діяльності останнього, а тому і формування того нового типу практичного світогляду, який і визначає цю стратегію. У вирішенні даного завдання, яке стало найважливішим не лише для сучасних мислителів, політиків, а й для всього людства, головну роль, безумовно, повинна відігравати сучасна освіта. Але вона потребує і найсуттєвішого реформування на основі нової філософії освіти. <...>

Головні проблеми сучасної філософії освіти. Суть справи в тому, що індивідуальні і близькі до них часткові інтереси кожної особистості хоч і можуть у чомусь збігатися з більш загальними інтересами, але між ними завжди виникають і певні суперечності. Дійсно, з одного боку, у філософії, політиці, економіці тощо існує тенденція до надання особистості чи групі людей максимально важливого творчого вибору

⁷⁷ Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Наукові записки АН ВШ України –2004. – № 6. – С. 59 – 72.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

своєї діяльності. Але з іншого боку, такий вільний вибір завжди обмежується певними як моральними, так і правовими обов'язковими для всіх вимогами. Причому в історії суспільства здійснюється становлення соціумів усе більш загального і складного рівня (рід, плем'я, народність, держава, нація, певні типи цивілізації, людство в цілому), що спричиняє і появу тих вимог, які вносять нові обмеження у вільний вибір діяльності особистості та будь-яких їх груп. Тому виникає найважливіша суперечність між двома протилежними тенденціями: 1) до збільшення вільного вибору своєї діяльності будь-якими її суб'єктами і 2) до нових обмежень такого вибору, які повинні забезпечити збереження суспільної організації вищих рівнів.

Ця суперечність стає головною і в сучасній філософії освіти. Так, відомий теоретик педагогіки, учитель-новатор Шалва Амонашвілі вважає, що «основна трагедія виховання» полягає у вирішенні суперечності між тим змістом виховання і навчання, який визначається вимогами суспільства («суспільне треба») і відчуттям вільного вибору дитини («дитяче хочу»). Саме пошук оптимізації розв'язання даної суперечності (причому в процесах виховання не лише дітей, а й усіх інших особистостей будь-якого суспільства) далі і будемо розглядати як найважливішу проблему сучасної філософії освіти. <...>

Становлення нової парадигми філософії освіти. Розробкою цієї нової парадигми вирішення найгостріших проблем сучасного людства, яка б долала односторонність попередніх, згаданих вище, займались багато видатних мислителів ХХ століття. <...> Найважливіші ідеї цієї парадигми полягають у наступному: 1) вимоги «обов'язкового для усіх порядку» повинні бути зведені до того мінімуму, який може бути вільно прийнятий представниками усіх різноманітних видів світогляду; 2) суперечності, що виникають між представниками різних видів світогляду, повинні вирішуватись завдяки їх доброзичливій комунікативній взаємодії; 3) головна мета цієї взаємодії полягає в пошуках кращого вирішення проблеми поєднання обов'язкового для всіх порядку з його проявами в різних формах світогляду. <...>

Але чому ж тоді дані ідеї так і не стали відігравати роль сучасної парадигми освіти, не змогли сприяти формуванню тих нових форм практичного світогляду, які б почали успішно вирішувати глобальні та інші найгостріші проблеми людства нашої епохи? Суть справи полягає

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

в тому, що вже на теоретичному рівні вирішення проблеми оптимізації розв'язанні тієї головної суспільної і освітньої суперечності, про яку йшлося, є гостро дискусійним. Ще більші складності виникають у процесах формування практичної свідомості сучасного людства. <...>

Не лише в минулому, а й зараз найбільш поширеною в практичному світогляді більшості людства вирішальну роль відіграє саме одна з тих протилежних тенденцій, про які йшлося. Так, папа Римський Іван Павло II не раз критикував сучасне західне суспільство за його «економічний егоїзм». Цей егоїзм є не лише індивідуальним, а й корпоративним, державним, цивілізаційним тощо. Тому він відіграє найважливішу негативну роль у вирішенні найгостріших проблем сучасного людства. Наприклад, в 1992 році на Всесвітній конференції ООН була прийнята і рекомендована для всіх держав світу концепція «сталого розвитку», яка була спрямована якраз на оптимізацію вирішення цих проблем, насамперед екологічної. Але ці рекомендації і досі не прийняті багатьма країнами. Зокрема, це стосується того, що США, які давно вже лідирують із досить великим відривом у кількості шкідливих викидів в атмосферу, не погодились з тими рекомендаціями, які пропонують певну програму зниження цих викидів для усіх країн.

Загострення глобальних проблем залишає людству досить мало часу на їх вирішення. Тобто зараз існує дві можливості: або людство знайде нову парадигму такого вирішення та розробить механізми її впровадження через реформування освітніх систем у формуванні нових видів практичного світогляду, або усі ми приречені на загибель. Перший варіант, у свою чергу, потребує розробки методології неантагоністичного розв'язання усієї найскладнішої системи суперечностей, між особистістю і суспільством, між усіма існуючими соціумами, між людством і природою тощо. Чи можливо це зробити? Найскладніший характер цього завдання спричинив широке розповсюдження скептичних та плюралістично-агностичних поглядів на його вирішення. Але у кожній історичній епосі, яка ставить перед людством принципово нові проблеми, виникають і принципово нові засоби їх вирішення. Найважливішу роль, як вважає усе більша кількість сучасних мислителів, нині почала відігравати теорія розвитку

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

складних та надскладних відкритих систем, яка, зокрема, отримала назву “синергетика” (від грецького «спів дія», «співпраця»).

Роль синергетичної парадигми у розробці сучасної філософії освіти. Одним із засновників цієї теорії, який розробляє її принципи як загальну філософсько-методологічну основу вирішення найгостріших проблем сучасного людства, лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожин вважає, що «кінцевою метою» даної нової філософії «повинно бути більше проникнення в складні механізми вирішення, що гарантують механізми виживання суспільства». Саме система принципів синергетичної парадигми зараз починає відігравати найважливішу роль у подоланні тих односторонностей у розв'язанні головної суспільної і освітньої суперечності, про яку йшлося. Тобто її треба розглядати і як суттєво новий етап розвитку попередніх учень про оптимізацію такого розв'язання. <...>

Синергетика уперше в розвитку науки розкрила саме суттєву роль випадкових флюктуацій, які здійснюються на певних етапах розвитку складних відкритих систем. Останні обумовлюють те, що розвиток будь-яких із цих систем, після проходження старою організацією свого критичного стану, може відбуватись у різних, у тому числі протилежних, напрямках. Це і є методологічною основою введення в синергетичну парадигму принципів плюралізму та релятивізму. А звідси і розуміння того, що ми ніколи не зможемо точно передбачити майбутній розвиток відповідних систем, бо останній у значній мірі визначається випадковими флюктуаціями.

Але синергетична методологія ні в якому разі не зводиться до визнання пріоритету лише принципів плюралізму та релятивізму, бо в ній розкриваються і певні закономірності їх взаємодії з сталістю, необхідністю. Так, І. Пригожин, а також ще один засновник синергетики Георг Хакен розкривають велике значення загальнолюдських цінностей, які протистоять будь-яким флюктуаційним змінам. Тобто нова методологія, за І. Пригожиним, «об'єднує у собі флюктуації і стабільність», а синергетичний світ «є, швидше світом процесів, у яких інформація і структура руйнуються й зберігаються».

Ще один найважливіший здобуток синергетики полягає у розкритті того, що властивість самоорганізації є атрибутивною для

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

усіх складних відкритих систем, і що в історичній тенденції здійснюється становлення усе більш складно організованих систем вищих структурних рівнів. Засновники синергетики розглядають ці відкриття як той величезний прорив, який долає існуючі зараз розриви між нашими знаннями про основні галузі реального світу, насамперед про природу і людину, про матерію і дух. <...>

Усі ці ідеї почали відігравати найважливішу роль у вирішенні проблеми «виживання суспільства» в сучасну епоху. Особливо це стосується того, що саме синергетична методологія розкрила ті важливі механізми, завдяки яким розвиток складних систем вищого структурного рівня організації може здійснюватись двома принципово різними шляхами. 1. Швидка (революційно-біфуркаційна) ліквідація даної цілісної системи (яка зараз загрожує людству і організації усєї планетарної системи). 2. Еволюційний їх розвиток при біфуркаційних змінах окремих елементів, частин даної системи, який зберігає певні найбільш загальні принципи її організації. Саме впровадження в життя на засадах синергетичної методології еволюційного шляху розвитку нашої планетарної системи, діяльності людства, основних типів його культури – стала в наш час, на наш погляд, найважливішою задачею сучасних мислителів і усього людства. <...>

Огнев'юк В.О.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ТА ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ ОСВІТИ⁷⁸

<...> Поняття «філософія освіти» вперше з'являється у другій половині ХІХ століття, коли у розвинених країнах Європи і США сформувалися національні системи освіти, але її формування як галузі знання відбувалося упродовж ХХ та продовжує відбуватися на початку ХХІ століття, саме у цей період освіта набула визначального впливу на суспільні трансформації, а наука обґрунтувала необхідність її пріоритетного розвитку.

⁷⁸ Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Науково – методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – №4(54). – С.2 – 6.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Відтак дискусії щодо статусу і змісту філософії освіти, що розгорнулися у другій половині ХХ століття не вщухають і досі. Складнощі у її становленні та утвердженні значною мірою пов'язані із композицією дуалізму – філософією та освітою, що спричиняє певну невизначеність предметного поля досліджень, а відтак дискусії з цього приводу серед різних філософсько-освітніх напрямів. Особливо гостро проблеми філософії освіти точилися в англо-американському середовищі у другій половині ХХ століття. Так, наприклад у США, представники аналітичної філософії освіти під час щорічних зустрічей Товариства філософії освіти, змушені були вести дискусії у готельних номерах, оскільки феноменологи не давали їм доступу до участі у програмах конференцій. З 1966 року, після упровадження серед філософів принципу «живи і дай жити іншим», становище змінилося. Але залишилася проблема різного розуміння філософії освіти представниками основних філософських шкіл. Значні дискусії щодо філософії освіти у другій половині ХХ сторіччя розгорнулися між течіями аналітичної філософії, екзистенціалізму, експерименталізму, марксизму, неолібералізму, позитивізму, постмодернізму, прагматизму, психоаналізу, фемінізму, феноменології тощо. Представники аналітичної філософії сформувавши ставлення до освіти як практичного мистецтва, що спирається на наукове підґрунтя й сприяє просуванню учня в напрямі істинного знання та розвиває його раціональне мислення, а розвиток розумових здібностей для прихильників аналітичної філософії є найбільшою цінністю в освіті. Експерименталісти за базову основу прийняли парадигму ефективних форм діяльності, що має забезпечувати високу якість та глибину набутих знань. Найбільш радикальною формою експерименталізму став соціальний реконструктивізм, що скеровує до перетворення навчальних закладів у провідні центри перебудови суспільства. В екзистенційній філософській рефлексії освіта є процесом розвитку вільних і самоактуалізованих особистостей. Відтак пізнання сутності людини, спірання, як говорили софісти на своє Я та розкриття морального Я для екзистенціалістів є платформою у розвитку освіти. Завоювання внутрішньої духовної свободи кожною окремою людиною є головною цінністю екзистенційної філософії освіти.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

Найбільший вплив на філософію освіти другої половини ХХ століття, як стверджує Стенфордська енциклопедія філософії, мали праці Річарда Пітерса, Пола Хірста та Ізраеля Шеффлера. <...>

Філософія освіти в англо-американському просторі стала однією з найбільш плюралістичних наукових дисциплін, вона об'єднала індивідуальні дослідження, різноманітні філософські школи і течії з властивими для них інтелектуальними рефлексіями над освітою. У різних країнах світу – Нідерланди, Німеччина, Росія, США, Франція, Японія тощо – науковці напрацювали свої специфічні традиції та шляхи інституалізації філософії освіти в академічну науку. <...>

Аналітична філософія освіти, яка домінувала в англomовному світі до 70-х років минулого століття, через свою зосередженість на мовному аналізуванні, була гостро критикованою й поступилася новим підходам – індивідуалізму, комунітаризму, громадянській освіті, інклюзивному навчанню тощо. З початку 90-х років філософія освіти англomовного світу вийшла на якісно новий рівень, а наукові дослідження у цій галузі філософії стали більш співзвучними із проблематикою загальної філософії.

Філософія освіти, у своєму новому форматі кінця ХХ століття, прирівнювалася до інших прикладних галузей філософії – філософії права, філософії науки, філософії медицини тощо. Привертає увагу те, що дуальна природа філософії освіти, оскільки, як зазначалося вище, вона є похідною від двох складових – філософії та освіти, традиційно пов'язаних з теорією та практикою – базовими філософськими питаннями (на зразок природи знань), усе більше впливає на проблематику наукових досліджень, філософи освіти стали перейматися і більш специфічними проблемами, що впливають із освітньої практики. Відтак більшість базових проблем філософії освіти були спрямовані на з'ясування питань: Що є первинними цілями та визначальними ідеалами освіти? Що є визначальним критерієм для оцінювання освітніх зусиль, інститутів, освітньої практики та результатів освітньої діяльності? <...>

На східноєвропейському освітньому просторі проблематика філософії освіти також не залишилася поза увагою дослідників. Одним із перших у форматі філософії освіти стало видання відомого російського філософа і вченого-педагога С. Й. Гессена «Основи

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

педагогіки. Вступ до прикладної філософії». У вступі С. Й. Гессен зазначав: «Завдання цієї книги – з'ясування поняття і сутності освіти». Освіта, у його розумінні, не що інше, як культура індивіда. Як бачимо, розставлені акценти цілковито відповідають сучасному розумінню досліджуваних філософією освіти проблем. Розуміння філософії освіти, як прикладної філософії, близьке до американської та британської філософських шкіл. <...>

Російський учений Б. С. Гершунський, на відміну від багатьох своїх колег, не вважає філософію освіти прикладною філософією, він стверджує, що філософія освіти <...> це цілком самостійна галузь наукових знань, фундаментом яких є не стільки загально філософське вчення, скільки об'єктивні закономірності розвитку власне освітньої сфери в усіх аспектах її існування. Філософія освіти, асимілюючи усі ці знання у їх найбільш загальному концептуальному вигляді, є за своєю сутністю, науково обґрунтованою і загально визнаною науковою парадигмою. <...> Проте далеко не усі російські філософи поділяють твердження Б. С. Гершунського щодо єдиної філософської парадигми освіти.

В українській філософській думці питання єдиної філософської парадигми освіти не ставиться, навпаки пропонується враховувати наявність міжпарадигмального освітнього простору, як явища характерного не тільки для трансформаційних, а й суспільств, у яких домінують ліберальні цінності. Загалом українські вчені не мають загальноприйнятого тлумачення філософії освіти та предмету її досліджень, що може свідчити про незавершеність процесу становлення філософії освіти як науки. <...>

Загалом українські філософи продовжують працювати над виробленням концептуального бачення філософії освіти. Починаючи з другої половини 90-х років в Україні, проведено декілька національних конференцій та методологічних семінарів, видано десятки монографічних досліджень та збірників наукових статей, зі спеціальності «філософія освіти» успішно захищаються наукові дисертації, започатковано видання наукових журналів тощо. Знаковими подіями для філософії освіти стало видання «Енциклопедії освіти» здійснене вченими Академії педагогічних наук України, а також поява у структурі Академії Відділення філософії освіти.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

Виходячи з аналізу надбань вітчизняних і зарубіжних філософів освіти можемо зробити деякі висновки:

- філософія освіти є закономірним явищем у науці, яка адекватно реагує на зміни суспільного статусу освіти в умовах глобальної конкуренції та переходу до моделі сталого людського розвитку, яка ґрунтується на концепції суспільства знань та парадигмі освіти упродовж життя;

- філософія освіти, як наукова галузь теоретико-методологічного спрямування, підійшла до більш чіткого окреслення свого предметно-наукового поля, спираючись на раціональні методи, вона прагне створити цілісну картину сфери освіти та відносин людини у ній, виробити систему знань про фундаментальні засади її розвитку;

- філософія освіти, перебуваючи у тісній взаємодії з педагогікою, психологією та іншими галузями науки, має зосередитися на всебічному осмисленні освітніх ідей <...>;

- філософія освіти, хоч і здійснює найбільш сутнісні теоретичні узагальнення у сфері освіти, але, зважаючи на багатоманітність та специфіку проблем, всебічне й комплексне дослідження освіти має забезпечуватися інтегрованими зусиллями різних галузей наук, що об'єднуюватимуться науковим напрямом освітології. <...>

Сухомлинський В.О.

ЗНАННЯ – І МЕТА, І ЗАСІБ⁷⁹

<...> У практиці навчально-виховної роботи для багатьох вчителів поняття *знати* означає *вміти відповідати* на поставлені запитання. Такий погляд штовхає вчителя на односторонню оцінку розумової праці й здібностей учнів: здібним і знаючим вважається той, хто вміє зберігати знання в пам'яті і на першу вимогу вчителя «викласти» їх. До чого це веде на практиці? До того, що знання мовби відчужуються від духовного життя школяра, від його інтелектуальних інтересів.

⁷⁹ Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 670 с. – С. 452 – 454.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Опанування знань перетворюється для школярів в обтяжливе, надокучливе заняття, від якого хочеться швидше звільнитися.

Треба насамперед змінити погляд на суть понять **знання, знати**. Знати – це значить уміти застосовувати знання. Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтерес. Активність, життєвість знань – це вирішальна умова того, щоб вони повсякчас розвивалися, поглиблювалися. Знання лише тоді і живуть, коли розвиваються і заглиблюються. Тільки за умови розвитку знань, здійснюється закономірність: чим більшими знаннями володіє учень, тим легше йому вчитися. <...>

Прагніть того, щоб знання учня були не кінцевою метою, а засобом, щоб вони не перетворювалися на нерухомий, мертвий багаж, а жили в розумовій праці школяра, в духовному житті колективу, у взаєминах між школярами, у тому живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами, без якого не можна собі уявити повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку. <...>

Дитина стає байдужою, *несприйнятливою* до слова, якщо слово не живе в її душі як засіб творчості. <...> Бійтеся байдужості, бійтеся вимерлого погляду дитини! Навчайте його активно, пристрасно ставитися до слова!

Кремень В.Г.

ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС ОСВІТНЬОГО ЗНАННЯ ⁸⁰

Допоки йде процес становлення громадянського суспільства і формування загальнонаціональної культури, школа, освіта залишається головним каталізатором цього процесу.

В. Межуєв

Сьогодні неможливо зрозуміти будь-яку проблему, не співвідносячи її з подіями світового масштабу. Епоха ізольованого

⁸⁰ Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 480-494.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

існування закінчилася. Світова цивілізація переживає радикальні й досить хворобливі трансформації, зміни багатьох фундаментальних цінностей. Ці зміни найбезпосередніше позначаються на розумінні мети й завдань *освіти* та на її характері. Саме вони є в наш час головним і універсальним каналом історичної трансляції культурних цінностей. Соціополітичні трансформації, які відбуваються в нашій країні, специфічно відображають зміни світової цивілізації, іноді збігаючись з ними, а часто здійснюючись в іншому напрямку. Звідси – нагальна *актуальність проблем освіти*. Разом із тим у тій новій соціально-економічній і культурній ситуації, у якій живе нині українське суспільство, виникає ряд *світоглядних, методологічних питань стосовно сфери освіти*, яких раніше не існувало. Потреба в їхньому розв'язанні привертає загальну увагу до предмета «*Філософія освіти*», який останнім часом особливо актуальний, оскільки сучасна педагогіка й освітній процес виокремлюють багато проблем і всі вони потребують філософського осмислення. <...>

Смисл і мета філософії освіти: традиції і сучасність

У перспективі розвитку сучасної освіти важливе місце займає аналіз проблеми, її суті і значення, яка має не лише світоглядний, а й соціальний характер. Її повноцінне вирішення не під силу жодній формі суспільної свідомості, окрім філософії. Якщо метою і змістом освіти є формування особистості громадянина, що передбачає всебічну розвиненість, гармонійність, високу відповідальність та інші позитивні якості, то зрозумілою є актуальність *філософії освіти*. Очевидно, що з її позицій можна максимально сприяти соціалізації людини, її оптимальній адаптації до життя в суспільстві відповідно до вимог європейського вибору та завдань із реалізації національної освітньої програми.

Необхідність *філософії освіти* зумовлена статусом освіти – вчити й виховувати (в їхній безперервній взаємодії). Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би щонайкраще поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія, з часу свого виникнення, завжди виконувала функцію теоретично-рефлексійного аналізу буття людини та його

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення й у становленні нових освітніх систем.

Освіта також впливає на філософію. Видатний американський філософ і педагог Дж. Д'юї розглядав саме результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських засад, а систему освіти – як найважливіший засіб поліпшення суспільства, розв'язання його найгостріших проблем. Взаємодія між філософією та освітою завжди відігравала істотну роль у розвитку людства, що й зумовило виникнення *філософії освіти*. <...>

Концепт «філософії освіти»: зміст, методологія, предмет

<...> *Філософія освіти* широко використовує аналіз, переважно філософський, але не зводиться до нього. Цей аналіз одержав розвиток переважно у Великій Британії, США, Канаді. Хоча, якщо звернутися до витоків виникнення філософського аналізу освіти можна помітити у працях *Платона*, для якого такий аналіз був частиною його філософської системи. Звернення до філософії не міг уникнути жоден дослідник цієї сфери соціокультурного буття. <...>

В Україні питання про ставлення до філософії освіти й перспектив її розробки закономірно виникло в період кардинальної зміни ідеологічних орієнтирів. Стали актуальними проблеми, які не вкладалися в парадигму педагогічної науки й потребували філософського аналізу, такі як релігія і наука в сучасній освіті; освіта як складова частина соціального механізму виживання людства; індоктринація в освіті, її допустимість і межі тощо. Необхідність філософського аналізу для їхнього вирішення є очевидною. <...>

Постійною проблемою освіти <...> є предметне забезпечення педагогічного процесу. І хоча визначають основи конкретних наук фахівці, проте філософія освіти також впливає на цей процес. Освіта загалом є полем *комплексних досліджень міждисциплінарного підходу й системного аналізу*, оскільки вона є системним об'єктом. Для філософської ж рефлексії, як нема особливих «об'єктів» усередині цієї системи, так нема й заборон – будь-яка галузь відносин світу й людини може стати проблемою філософського осмислення, однак під певним кутом зору зі специфічними й методологічними цілями. А саме – зв'язку *окремого із загальною картиною світу*, необхідною людині для орієнтації в ньому і побудови адекватних систем практичної дії.

РОЗДІЛ I. Філософія освіти

Вимога філософської рефлексії зумовлюється тим, що ця остання володіє високим рівнем свободи вибору позицій та їхніх інтерпретацій. Її множинна концептуальність є виразом багатогранності як об'єктивного світу, так і способів його суб'єктивного освоєння. Тим самим вона передбачає логіку й доказовість – це створює єдине поле діалогу, взаєморозуміння і взаємозбагачення різних філософських тенденцій, що надзвичайно важливо для *філософії освіти*, завдання якої полягає не лише в тому, щоб проблематизувати ситуацію у стилі «вічного запитування» і критичного мислення, а й у тому, щоб виявити альтернативи, позначити можливі напрями дослідження проблемної ситуації та спрямувати як окремого педагога, так і освітні заклади в пошуках вирішення і вибору шляхів подальшого розвитку освітньо-педагогічного процесу. І в цьому аспекті філософи спроможні оцінювати й прогнозувати розвиток педагогічних систем і освіти загалом. Ті ж функції філософія зберігає стосовно *освіти людини*.
< ... >

Виникнення філософії освіти є закономірним результатом розвитку самої освіти, особливо враховуючи її перехід у *людиноцентристський вимір*, зміну ситуації буття і становлення нового типу людини в сучасному світі постмодерну. Він, як вже зазначалося, змінює систему діяльності, адаптацію і життя в якісно інших умовах. Спостерігаючи й осмислюючи результати й наслідки своєї діяльності – як ірраціональної, так і раціональної, – людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на одержаний у наявній системі освіти й культури багаж знань і здібностей. Динамічні зміни в науці, виробництві й суспільному житті багатьох країн світу потребують *оновлення системи освіти*, яка допоможе подолати існуючі перепони в духовному, інтелектуальному розвитку в XXI ст. Це дозволить конструктивно вирішувати проблему «розгубленої людини», здивованої незбігом цілей і результатів своїх дій, які загрожують її біологічному й духовному існуванню, іншими словами, допоможе глибше вивчати людський потенціал у подальшому розвитку соціуму, культури й освіти, потребуючої *філософської рефлексії*, для пошуку відповіді на питання: яка освіта потрібна людині XXI ст.? Якими мають бути цінність самої людини і престиж освіти в

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

суспільстві? Якою за змістом і формою повинна бути освіта, щоб зберігати позитивне з минулого як основу?

У відповідях на екзистенціальні проблеми освіти принципове значення мають вихідні позиції, а саме: у якому цілісному соціокультурному, історичному і національному середовищі існує і розвивається та чи та система освіти? Це важливо для визначення цільових установок освіти, її ціннісних основ і предметного змісту, її рівнів, форм і міри доступності різним соціальним суб'єктам. Чи можливі на її основі продуктивні комунікації, взаєморозуміння та узгодженість дій? Це передбачає *класифікацію і відбір предметного змісту* знань, які забезпечують інформаційний багаж і розвиток особистісних здібностей, а також *аксіологічне смисложиттєве обґрунтування мотивації діяльності*. Усе це передбачає наявність адекватних засобів і освітньо-виховних технологій. Однак і тут потрібна персоналізація, виокремлення образу людини, її ідеалів і прагнень, що створює стійку мотивацію освіти. <...>

В освітньому процесі, крім раціонально обґрунтованих контекстів культури й системи знань, існують також спонтанні, *інтуїтивно-ірраціональні форми* – утопії, ілюзії, міфи. Просвітницько-раціональні надії на те, що всі таємничі куточки людського життя, усі особливості середовища, у якому живе людина, усі властивості предметів, з якими вона взаємодіє, будуть пізнані розумом, і всі дії людини будуть раціональні й доцільні – не справилися. Буття людини, як і вона сама, суперечливе, тому поєднує в собі як смислову визначеність, так і аморфність, і ці крайнощі можуть однобічно домінувати в різних ситуаціях і культурних «полях». А це вимагає залучення концептуальних смислів філософії екзистенціалізму, герменевтики, персоналізму тощо.

Водночас філософія освіти, з огляду на особливості сучасного глобального світу, має орієнтувати освіту все-таки на *раціональні смисли*, людину до раціонального пізнання, спрямувати вміння дисциплінувати емоції на розумній основі, спрямовувати вольові дії розумом. Це має значення для виведення людини за рамки репресивності, зумовленої особливостями прагматичного життя. Тенденція розвитку раціонально осмислених і організованих освітніх і виховних систем виявляється в орієнтації на моделі високої культури,

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

яка перебуває в жорсткому протистоянні з *декультурацією і зразками масової культури*. Раціональний підхід є основою сприйняття того, що освіта й життя здійснюються немовби в різних площинах, несучи в собі протилежні тенденції. Усе вищеназване виявляє проблеми, вирішення яких перебуває в компетенції *філософії освіти*.

Трансформація сучасної освіти, таким чином, передбачає визначення цільових, змістовних і ціннісних аспектів освіти всіх рівнів. Трансформація – це переломні етапи еволюційного розвитку систем. Це своєрідні точки *біфуркації*⁸¹, у яких суперечність проблем досягає гостроти, яка за всієї багатоваріативності вимагає вирішення. Причому такого, яке спрямоване на основні системи та перехід їх на досконаліший рівень, адекватний соціокультурним викликам часу. Філософія освіти дає змогу усвідомити запити часу й правильно визначити шляхи та засоби подальшого продуктивного розвитку. Зокрема, таким запитом є *синергетика* в її залученні до освітнього процесу.

Губерський Л.В.

СУЧАСНА ФІЛОСОФІЯ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ: ПАРАДИГМИ І ДИСКУРСИ⁸¹

<...> Радикальні зрушення в усіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства істотно впливають на процеси, що відбуваються в науці. Змінюються парадигми дослідження, міждисциплінарні межі, уявлення про взаємозв'язки між природничими, технічними та гуманітарними науками, нових форм набувають процеси диференціації й інтеграції соціально-гуманітарного знання. Нова методологія в якості головного пріоритету і самоцінності розглядає людину, вбачаючи саме в ній активне, творче й смислоформувальне начало, звертає підвищену

⁸¹ Губерський Л.В. Сучасна філософія гуманітарного знання: парадигми і дискурси / Л.В. Губерський // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 128 – 142.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

увагу до смислу подій, що відбуваються, а отже, і до соціально-гуманітарного знання. Потенціал цього знання, науково-дослідницьких і освітніх структур, що накопичувався століттями, нині набув принципово нових можливостей і значення.

Гуманітарне знання у ХХ столітті розвивалось у напрямі зміни епістемологічного статусу філософського дискурсу. Філософія проіснувала в зазначений період під знаком завершення новоєвропейської метафізики та перегляду її засад, втіленням чого став онтологічний поворот – як загалом (М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр), так і у його численних модифікаціях – феноменологічній (Е. Гуссерль і М. Мерло-Понті), антропологічній (М. Шелер), герменевтичній (Г.-Г. Гадамер), комунікативній (Ю. Габермас), структуралістській (М. Фуко) тощо. Про зміни в уявленнях щодо сутності та специфіки гуманітарних наук розмірковував Г. Гадамер, який вважав, що ці зміни розпочалися ще у ХІХ ст., з моменту появи самого терміна «науки про дух». Г. Гельмгольц спробував зрівняти у правах гуманітарні і природничі науки і зробити наголос на перевазі гуманітарних наук у їх загальнолюдському значенні. Однак і сьогодні розроблений у філософсько-методологічній літературі ідеал «строгої» науки, як і в попередні часи, «орієнтований передусім на природничо-наукові форми пізнання». Як результат – методологічні дослідження постійно виявляють неадекватність цього ідеалу як соціально-гуманітарним наукам, так і сучасним нетрадиційним науковим дисциплінам. <...>

На перших етапах обговорення невідповідність природничо-наукових та гуманітарних ідеалів і норм знання зводилась до таких двох моментів. Гуманітарна наука вивчає унікальні, індивідуальні об'єкти, а природнича має справу лише з узагальненими випадками, в яких особливості одиничного не представлено. Об'єкти гуманітарних наук мають ціннісну і рефлексивну природу: теоретичне знання про об'єкт, здобуте дослідником, так чи інакше впливає на сам об'єкт. <...>

Подальший досвід осмислення процесу гуманітарного пізнання показав, що у його основі є сполучення двох вимірів: по-перше, витлумачення текстів, а по-друге, – побудови пояснень і теорій. Тобто, у гуманітарних науках дослідник має справу з певними проявами досліджуваних явищ, які він розглядає як тексти і тому передусім формує способи їх опису та витлумачення. А потім у контексті такого

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

вигляду будують ідеальні об'єкти, до яких застосовує стандартні наукові процедури (перевірки, редукції, систематизації, перетворення, моделювання тощо). <...>

Гуманітарне пізнання є не просто вивчення деякого явища, але водночас і його конституювання, привнесення в нього смислу, цінностей. У межах гуманітарного підходу наука переосмислює власні цілі. Окрім пізнання дійсної реальності (культурної або духовної), було поставлене завдання одержати таке теоретичне пояснення, яке враховує позицію і самого дослідника, і особливості гуманітарної реальності. Гуманітарне пізнання конститує пізнавальний об'єкт, який у свою чергу є активним у ставленні до нього дослідника, тому гуманітарне пізнання – це активний процес діалогічного спілкування та взаємодії. <...>

Одним із засадничих для осмислення нового статусу гуманітарного знання є співвідношення понять «гуманітарне» і «соціальне», співвідношення соціального і гуманітарного знання. У відповідності з історичною традицією, з одного боку, найчастіше чітко розрізняються соціальні науки, які повинні відповідати певним стандартам науковості, а з іншого, – виділяються гуманітарні знання – «студії» (як вони називалися за часів гуманістів Відродження), які займають місце, близьке, скоріше, до мистецтва, ніж до науки, і пов'язані з вивченням античної грецької і латинської культури, а також літератури, історії і філософії в аспекті оволодіння ними як майстерністю. Саме на цей бік звертає увагу Г. Гадамер, який розглядає гуманітарну традицію як умову існування гуманітарних наук. Гуманітарна традиція розкривається через освіту (йдеться про освіту як неперервне становлення людського), здоровий глузд, здатність судження, уподобання. Ці основні гуманітарні поняття, за Г. Гадамером, відображають сутність того, що становить передумову для вивчення гуманітарною наукою. <...>

Актуальним у сучасних дослідженнях постає питання можливості виведення наукового гуманітарного знання з індивідуального суб'єктивного розуміння. Іншими словами, чи існує гуманітарна наука як розробка і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність? Чи є підґрунтя, на основі яких можна розглядати результат гуманітарного пізнання як знання, що автентично відображає

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

реальність? Виходячи з природи гуманітарного знання, аргументація в його системі не може бути ні полемічною, ні заснованою на авторитеті, іншого. Фіксація, осмислення і розуміння інших концептуальних засад можливі тут швидше як післядія, що відбувається після з'ясування власного контексту, побудовою свого тезауруса на основі синтезу інформації про певний предмет, доступний суб'єкту. <...>

В інформаційну епоху відбувається сутнісна трансформація ролі й статусу знання. Сучасне знання (в тому числі гуманітарне) характеризує передусім те, що змінюються критерії його оцінки. Логічні критерії «істинне/хибне» доповнюються, а то й поступаються технічним – «ефективне/неефективне» та економічним критеріям «прибуткове/збиткове». <...>

Гуманітарне знання сьогодні виступає своєрідним посередником між культурними досягненнями минулого, теперішнього і спробами соціального проектування майбутнього, взаємно узгоджуючи їх на рівні рефлексивного відношення до можливості конструктивного діалогу в часі. По суті саме гуманітарій має виступати «перекладачем» смислів для носіїв протилежних поглядів на світ: віруючих різних конфесій, віруючих і атеїстів, представників різних етнічних груп та ін. Усі вони співіснують у його світосприйнятті як інша щодо нього, але не конкуруюча реальність. Окремий погляд і лінію поведінки індивіда гуманітарне знання здатне трансформувати в широке світосприйняття і творче буття в культурі людства. Очевидно, що сучасний етап розвитку гуманітарного знання пов'язаний із пошуком шляхів більш чіткого обґрунтування його науково-теоретичного контексту, формуванням дослідницьких підходів, які ґрунтуються на інтеграції міждисциплінарного, міжетнічного, міжпарадигмального рівнів, на діалозі ідей, концепцій, парадигм, що передували цьому процесу.

ЧИ МАЄ ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ СВОЮ ІСТОРІЮ?⁸²

<...> «Філософія виховання і освіти цілком належить сучасності»: докази і заперечення

Як не дивно, але деякі фахівці з філософії освіти та виховання переконані в тому, що їхня дисципліна абсолютно інноваційна, а отже, або не має історії взагалі, або історія ця дуже коротка. Аналізуючи такі переконання, поширені серед філософів, що працюють у департаментах освітніх наук американських університетів, Джеймс Мур наводить кілька версій походження філософії освіти і виховання. За однією з них, філософія освіти і виховання бере свій початок у 1960-х рр., за іншою – у 1935 р., коли було засновано Товариство Джона Д'юї в Атлантик-Сіті. Дехто починає відлік з античної доби (від Платона й Аристотеля), але говорить про велику перерву – аж до 1700-х рр. Хтось веде мову про середину ХІХ ст. Однак, попри розбіжності щодо часу зародження, твердить Дж. Мур, усі ці версії хибують на філософську та історичну обмеженість. З позицій філософії помилка криється в сумнівному способі виокремлення з інтелектуальної спадщини минулого того, що можна вважати філософією виховання й освіти. <...>

Думку щодо відсутності у філософії освіти та виховання історії поділяють і деякі російські фахівці – зокрема Олександр Огурцов і Володимир Платонов. Однак вони спираються на більш виважену аргументацію, ніж американські філософи-освітяни. Початок історії філософії виховання й освіти дослідники пов'язують з її інституалізацією в середині ХХ ст., тобто з часом, коли вона набула статусу автономної філософської дисципліни, зі своїм предметом і особливим професійним інструментарієм – спеціальними дослідницькими програмами з вивчення освіти і виховання. Натомість, наголошують російські вчені, спроби відшукати ознаки філософії освіти в минулому є марними, навіть попри те, що «освітній дискурс»

⁸² Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст.: Монографія / Світлана Кузьміна – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 33 – 46.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

завжди був органічною частиною філософії. Ба більше, такі спроби можуть призвести лише до небажаної модернізації минулого. Філософсько-педагогічне мислення до середини ХХ ст. О. Огурцов і В. Платонов пропонують називати «передісторією філософії освіти», а період із середини ХІХ ст. до початку ХХ ст. – «протофілософією освіти». <...>

На користь своєї періодизації історії філософсько-педагогічної думки О. Огурцов і В. Платонов наводять низку аргументів. Дослідники вказують, по-перше, на те, що «власне філософія освіти» виникла як відповідь на виклики культури і цивілізації ХХ ст., а також внаслідок ускладнення, диверсифікації та виокремлення освіти в автономну сферу громадянського суспільства і перетворення її на предмет особливого циклу наук. По-друге, в сучасній філософії освіти подолано крайнощі позиціонування суб'єктів осмислення освітньої дійсності – як «філософів-трансценденталістів», що створюють свої проекти реформ безвідносно до проблем реальної системи освіти, і як «практиків», що в педагогічному теоретизуванні принципово відсторонюються від філософії. <...>

Існують і семантичні контраргументи «передісторії» та «протофілософії освіти», оскільки ці терміни фактично викреслюють з історії великий етап розвитку філософсько-педагогічного мислення, ставлять під сумнів його цінність і для історії філософії, і для сучасності. Що саме слід розуміти під «первинністю» і «первобутністю», на які вказують префікси «перед-» чи «прото-»? В англійській, українській, російській мовах синонімічний ряд цих слів містить ще «примітивність», «нерозвиненість», «наївність», «некультурність», «відсталість». Такі мовні асоціації, можемо припустити, здатні спровокувати формування хибної дослідницької установки, яка реалізує в історії філософії, кажучи словами українського філософа Сергія Пролєєва, репресивність або тяжіння сучасності до самоабсолютизації, ствердження себе як смислової повноти буття. Отож, поняття «передісторія» і «протофілософія освіти», по суті, заперечують, що сучасна філософія освіти і виховання має історію. Недарма автори цих термінів погоджуються з традиційним для радянської науки поглядом, що дослідження

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

педагогічних теорій філософів античної доби (як і наступних епох) слід відносити до повноважень історії педагогіки. <...>

Натомість припущення можливості історії філософії освіти і виховання, як нам здається, випливає з ідеї «живого минулого», яке, за Робіном Джорджем Коллінгвудом, зберігаючи свою своєрідність, настільки органічно розчиняється у сучасності, що аби розгледіти його, потрібні дослідницькі зусилля. Справді, філософія освіти і виховання не мала інституційних форм аж до середини ХХ ст., але ж і виникла вона не на порожньому місці. Загальновідомо, що педагогічна проблематика стала невід'ємною складовою філософії ще на початку її становлення. Якщо це так, то філософсько-педагогічна думка розвивалася в особливих доінституційних, латентних формах, що потребують дослідження. <...>

Як можлива історія філософії виховання і освіти

<...> З одного боку, філософська думка постійно звертається до «вічних» питань, а з іншого – ці питання щоразу постають перед філософом у всій культурно-історичній конкретиці, вимагаючи нових відповідей і нових теорій. Тож він мусить черпати з історії філософії і досвід, і ідеї, нове осмислення яких може допомогти розв'язати сучасні проблеми. Таким чином, філософський процес органічно поєднує історичний і теоретичний виміри філософського знання, відбувається в постійному діалозі з минулим. <...>

Але якщо філософія діалогічна за своєю природою і не може існувати без історії філософії, то в чому ж полягає відмінність філософування від історико-філософського дискурсу? Для історії освітньої філософії це не другорядне питання, адже, як звертає увагу Дж. Мур, часто плутають звернення до історії філософії *філософів*, які прагнуть визначити нові перспективи теорії і практики освіти, та *істориків філософії*, коли ті хочуть реконструювати й витлумачити філософсько-педагогічну концепцію певної історичної особи або напряму. На думку Вілена Горського, завдання історико-філософського дослідження – діалогічно синтезувати «історію філософів як опис фактів минулого і «філософську пам'ять», у структурах і змісті якої актуальна філософія намагається упізнати витоки своїх нагальних проблем». Це можна трактувати так, що історик філософії свідомо має змінювати власну наукову ідентичність

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

під час досліджень: окреслюючи рамки й опитуючи минуле з позицій сучасності – бути філософом, а розв'язуючи дескриптивні завдання, експлікуючи приховані смисли – перетворюватися на історика. <...>

Таке розуміння сутності історико-філософських досліджень, утім, не заважає історикові філософії залишатися філософом і розглядати філософський процес як постійний діалог, що триває, попри розриви в історичному часі, кардинальні культурні відмінності між філософськими епохами, спільнотами, індивідуальностями. Водночас категорія діалогу долучає сучасного мислителя до багатоголосся філософського «симпосіону» минулого. Можливість подібної наскрізної комунікації Поль Рікер, наприклад, пояснює «апріорною доступністю численних неповторностей одна одній». Вона відбувається внаслідок відкритості філософського розуму, що зумовлена двома його універсальними мотиваціями – відчуттям обов'язку мислити й онтологічної надії «бути в істині». Отож, за П. Рікером, спрямована на осягнення історії філософії діяльність і оригінальна філософська творчість постають різними гранями одного й того ж пошуку буття: «Чистий історик, той, хто не шукає нічого, є абстракція, що симетрична іншій абстракції – чистого автодидакта, який нічого не навчається від іншого, такого, що абсолютно не пов'язаний ані з традицією, ані з філософською пам'яттю».

Філософія виховання і освіти: модель історико-філософської реконструкції

<...> Історичну реконструкцію філософсько-педагогічної думки у всій її багатогранності не можна здійснювати, виголошуючи філософію освіти і виховання різновидом педагогічного теоретизування. Це не варто робити не лише тому, що уводить у крайнощі формалізму (мовляв, якщо педагогічна, то вже не філософська, і навпаки), а й тому, що протиприродно зводить роль філософії до проектної парадигми педагогічного мислення з притаманними їй світоглядною, аксіологічною, методологічною, герменевтичною функціями. В межах цієї парадигми уявлення про цілісний процес філософсько-педагогічного мислення не виправдано атомізують. Відтак, визначаючи характер теоретизування, важливо, на наш погляд, враховувати не стільки його предметність, скільки якість. Щодо проблеми атрибуції педагогічного мислення, то українська

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

наукова спільнота лише починає її усвідомлювати. Зокрема, цю проблему порушує відомий історик педагогіки Ольга Сухомлинська, котра розглядає природу педагогічної думки крізь призму «широкого поняття духовної сфери, куди входять багато складових, серед яких філософія, релігія, ідеологія, мораль та етика і, безумовно, освіта, а також цілий ряд феноменів, що прямо не стосуються науки». <...>

Однак утверджувати філософську ідентичність філософсько-педагогічного мислення потрібно обережно. Це стосується, передусім, дифузного підходу, в межах якого, нагадаємо, філософію освіти і виховання розуміють як «філософські роздуми про освіту взагалі». На наш погляд, розмиваючи предметність філософії, цей підхід стає непродуктивним і в конкретних історико-філософських дослідженнях, адже орієнтація виключно на пошуки «філософських висловлювань про освіту» в культурній спадщині минулого зводить їх до звичайних компіляцій.

На наш погляд, шукаючи модель історичної реконструкції філософії освіти і виховання, що була б адекватна завданням історії філософії як цілісного й автентичного відтворення процесу філософського мислення... <...>

Таким чином, реконструюючи філософсько-педагогічну думку минулого, слід уявляти її як *спеціалізований філософський дискурс, який конститується в дослідницькому полі освіти й виховання засобами певної філософської системи і водночас у міжсистемній взаємодії*. За цим підходом, *філософія освіти і виховання формується навколо понять: «людина як суб'єкт педагогічної дійсності» й «педагогічна дійсність як особлива сфера людського буття, простір становлення людської особистості й самовідтворення культури*». Обидва ці поняття утворюють неподільну єдність, адже філософсько-педагогічна думка завжди пульсує між асимптотами філософсько-антропологічної та практично-педагогічної проблематики. Відтак, здійснюючи історичні реконструкції освітньої філософії, потрібно приділяти особливу увагу тим ідейним і методологічним «переходам», які злютовують її складові в єдине ціле. <...>

КОЛЕКТИВ І ОСОБИСТІТЬ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ⁸³

<...> Звернемось до визначення «філософія освіти», яке серед інших є ключовим, головним. І хоча в пошуковій системі Google сьогодні є близько 349 000 посилань на поняття «філософія освіти», воно з'явилося в західно-європейській науковій літературі нещодавно – у другій половині ХХ ст., але ще у ХІХ ст. такі вітчизняні мислителі як К. Ушинський, М. Пирогов, П. Редкін, Л. Толстой починають обговорювати головні філософсько-освітні поняття. Цей факт відзначив російський філософ В. Розанов у праці «Сутінки освіти» («Сумерки просвещения», 1899), де піддав науково-теоретичному аналізу педагогічну практику і говорив про вплив загальнофілософського мислення на сферу освіти.

Філософія освіти як поняття, як дисципліна, як науковий напрям, як наукова спеціалізація присутня у вітчизняному науковому просторі достатній відрізок часу – уже 20 років, але до сьогодні не вироблено єдиної точки зору не лише на її статус і завдання, але й на предмет цієї науки. Найбільш широковідомими є позиції Б. Гершунського і В. Розіна.

Так, Б. Гершунський вважає, що філософія освіти – це інтегративна наука, що визначає політику в освітній сфері, оптимальні шляхи досягнення виховних і освітніх цілей суспільства. Завдання філософії освіти – обґрунтовувати й маркувати найперспективніші напрями міждисциплінарних досліджень, шляхи координації їхніх результатів та практичних досліджень у педагогіці.

Інший сучасний дослідник В. Розін вважає, що філософія освіти – це і не філософія, і не наука, а рефлексія над освітою та педагогікою. Вона являє собою загальнотеоретичний аналіз кризових явищ сучасної освіти через врахування особливостей сьогоденної культурної ситуації.

Ми у своїх міркуваннях схилиємося до останнього визначення філософії освіти, розглядаючи її через світоглядні, парадигмальні

⁸³ Сухомлинська О. В. Колектив і особистість в контексті філософії освіти / Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр./ за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти». – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – С. 27 – 34.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

засади побудови і діяльності всього освітньо-виховного процесу, причому не тільки під час його кризових станів, які, звичайно, найяскравіше виявляють сутність парадигми, а й, якщо можна так сказати, під час спокійних станів у розвитку системи та науки, але крізь призму їх концептуальних, теоретико-методологічних засад. <...>

Кленко С.Ф.

СТАВАТИ ФІЛОСОФОМ ВЛАСНОЇ ОСВІТИ⁸⁴

Навряд чи однозначно можна погодитися з тезою, за якою в умовах принципової доступності економічних, управлінських, підприємницьких та інших знань і технологій не може бути «бідних країн», а можуть бути лише безпорадні та ліниві країни. Це також справедливо для компаній, усіх видів бізнесу і промисловості, для організацій, для кожної людини.

Тоді чому в Україні не здобувають належної освіти, яку б ми помітили в ефективній роботі державних інституцій, громадських організацій, і, зрештою, у європейському рівні благополуччя українського населення?

Причин невідповідності української освіти викликам сучасного світу бачиться декілька. Передусім індивідуальні. Невдача в навчанні (як особистісна порівняно з однокурсниками, так і глобальна, порівняно з однолітками інших країн) у низці випадків пов'язана саме з тим, що суспільство або школа не готові прийняти культуру або особистість студента.

Студентам повинна бути надана можливість розвивати власні підходи до освіти, що відповідають їхній культурній і особистісній цілісності та ідентичності. Тут мають значення власні міркування особи, що навчається. Студенти можуть спробувати осмислити свій освітній досвід. Вибір власного шляху освіти не завжди може бути вдалим, але, у всякому разі, це буде власна, а не чужа помилка. Тому необхідно розвивати власну здатність до активного самовизначення в освіті, тобто здатність бути філософом власної освіти. Якщо, за К.

⁸⁴ Кленко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Кленко. – Полтава: ПОШПО, 2006. – 328 с. – С. 281 – 284.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Поппером, усі люди є філософами, то тим паче ця всезагальність має стосуватися проблем здобування людиною освіти, відповідної її цілям та цінностям. <...>

Орієнтація на виховання здатності «бути філософом власної освіти» дає змогу по-новому поглянути на «вічних сперечальників» – учнів, що дратують викладачів зауваженнями щодо необхідності учти те або інше. Американці говорять, що такими «сперечальниками» керують три «R»: «resisting» (опір), «rejecting» (відмова), «rebelling» (обурення). Але, найімовірніше, у цій різномірній групі є і філософи власної освіти. Щоб відрізнити їх, насамперед потрібно відокремити нездатність вивчити що-небудь від небажання. І якщо мова йде саме про небажання, то необхідно оцінити здатність, там, де вона має місце, задумуватися про зміст того, що ти учиш.

Здатність бути філософом власної освіти значною мірою залежить від віку. Однак і дорослі мають потребу в розвитку перерахованих вище умінь і навіть молодші школярі здатні до певної свободи в русі від повної підпорядкованості пропонованим освітнім програмам до осмислення власного досвіду. <...>

Здатність *стати «філософами власної освіти»* можна розвивати. Для цього потрібно культивувати три уміння:

- 1) «бачити» предмет на відстані;
- 2) «бачити» його під новим кутом зору;
- 3) переживати моменти «оторопіння».

Про ці уміння говориться в платонівському діалозі «Мено». Юнак Мено зауважує, що Сократ діє на слухача подібно до риби торпедо (torpedo marmorata), яку називають також «електричним променем». Сократ несподіваним зауваженням змушує співрозмовника «оторопіти» і задуматися над речами, що раніше видавалися зовсім зрозумілими. Френк Маргоніс (Університет штату Юта, США) вважає, що і самі філософи як діячі освіти повинні задуматися (можливо, пережити шок), якщо те, з чим вони зіткнулися, суперечить їхнім переконанням, і сміливо вирушити далі в пошуках істини. У цій здатності до переосмислення – базисна сила філософії. Ще краще, якщо цей процес переосмислення викладач може розділити зі студентами. *Головне у філософії не в тому, щоб запам'ятати вчення філософів минулого, а в тому, щоб засвоїти власне вміння*

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

філософувати, навчитися ставити (зокрема і собі) філософські питання, шукати такі світоглядні принципи, що надавали б можливість побачити альтернативні підходи до істини і реальності. <...>

Робота викладача – це в певному сенсі шоу, а також навичка, відмінна від вираження власного Я. Неоконсерватори виступають за право на будь-яке висловлення, будь воно сексистським або расистським, тому що його обговорення і доведення його хибності може відкрити шлях до істини. Тому в довгостроковому плані корисні також і омани. Однак шкідливим може бути не тільки зміст висловлення, але і вплив, що певні символи здійснюють на мислення людини, яка їх сприймає та інтерпретує. <...>

Викладання – це моральне підприємство. <...>

Розвиваючи імператив «стати філософом власної освіти», потрібно зрозуміти, яким чином він може бути конструктивним для педагогів – працюючих та майбутніх. По-перше, їм освіта потрібна з точки зору розробки ними ефективних програм, сценаріїв власного розвитку. По-друге, вони, як правило, стурбовані питанням, як краще навчати, тобто розвитком власної технології, методики, дидактики. У цьому пункті можна очікувати прагматичного бажання дістати розробки конкретних матеріалів для проведення уроків. Але потрібне розуміння, що будь-які конкретні питання і рекомендації реалізуються на знаннєвому потенціалі, на базовому концепті педагога, його ерудиції.

Жодна конкретна рекомендація у своїй реалізації не буде ефективною, якщо її здійснюватиме педагог, не озброєний філософією освіти. І третє. Педагог, щоб бути успішним, повинен розуміти ту реальну модель школи, у якій він працює і повинен знати про можливі моделі. Це не лише справа керівництва шкіл, а й усіх педагогів, тому що без ефективного управління школою залишатиметься неефективним і управління в класі.

Ці питання повинні бути основними і при укладанні освітньої політики, контекстуалізуючи проблеми української освіти в європейському контексті.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ НАУКОВО-ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ⁸⁵

Нагального значення набуває оформлення та інституціалізація специфічного виду рефлексії на освітньо-педагогічну діяльність, на систему освіти в цілому. Такий філософський підхід до фундаментальних основ і парадигм освіти, її зв'язків із практикою йменується філософією освіти. Ця дисципліна з'ясовує значення освіти, ефективність освітнього процесу як механізму розкриття і соціалізації індивідуальних здібностей. Предметом філософії освіти в широкому розумінні є філософське осмислення процесу набуття знань, умінь і навичок, а також тих індивідуальних та суспільних потреб, котрі освіта покликана задовольняти.

Зрештою, педагогіка має право формувати освітні завдання й самотійно, однак у глобальному й довготривалому форматі вони можуть виявитися недостатніми, непереконливими чи навіть хибними й шкідливими, оскільки цей дисциплінарний формат не володіє належним аналітико-синтетичним ресурсом світоглядного масштабування. Зазначену обставину слід враховувати, коли постає освітнє завдання відповідного світоглядного, концептуального, парадигмального чи компаративного рівня.

Філософія освіти визначає місце освіти у структурі життєдіяльності суспільства й становлення людини, досліджує системну цілісність освіти як зі змістовного, так і з процесуального боку, фіксує виклики часу на адресу освіти і знаходить на них адекватні відповіді. У поле зору філософії освіти потрапляють цілі, ідеали та цінності освіти в контексті суспільних тенденцій, критерії загальної оцінки результативності освіти під кутом зору вимог і потреб суспільного розвитку.

Специфічним функціональним навантаженням сучасної філософії освіти в її прикладному українському варіанті є комплексне, системне з'ясування передумов, закономірностей і особливостей перебігу та

⁸⁵ Самчук З. Ф. Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації / З. Ф. Самчук // Філософія освіти. – 2010. – № 1-2 (9). – С. 7, 17 – 18.

РОЗДІЛ І. Філософія освіти

наслідків кризи в освітній галузі. Якщо філософія освіти визначає сутність системи освіти як соціального інституту, його сутнісний зміст і взаємодію з іншими соціальними інституціями суспільства, а також місце в системі виховання, то педагогіка конкретизує форми того, що саме слід викладати і розробляє систему як викладати, щоб реалізувати мету й завдання освіти.

Характерною особливістю кризи освітньої сфери України на даний час залишається обмеженість, жорсткий ліміт засобів її подолання та приведення у відповідність до вимог сучасності. Відтак, часто йдеться лише про завдання гальмування деградації освіти, про недопущення незворотності негативних процесів у її середовищі. Така «аварійна», «пожежно-кризова» філософія освіти з об'єктивних причин не може слугувати ефективним засобом світоглядної концептуалістики і водночас інструментом для гасіння кризових пожеж. Досвід підказує, що сидіння на двох стільцях – як правило – закінчується конфузом.

На прискіпливу увагу заслуговують концептуальні аксіологічні, ідеологічні, політичні та етичні підходи до системи освіти. Для прикладу, фундаменталістські ісламський та християнський підходи до освітньої діяльності цілком можуть мати своєю метою виховання дітей, які ворогуватимуть між собою на релігійному ґрунті. Доти, доки в суспільстві існуватиме протистояння соціальних груп з поляризованими інтересами, система освіти піддаватиметься тиску політиків та ідеологів з метою задоволення їхніх інтересів. Доводиться констатувати, що існуючі норми й правила, традиції та стереотипи педагогічної діяльності та сімейного виховання доволі консервативні й не завжди адекватно сприймають нове, яке має потребу в розумінні й регулюванні як з боку держави, так і інститутів громадянського суспільства.

Розбалансованість гасел і символічної системи держави з реальним станом справ у суспільстві спонукає до збурення протестного мислення, емоційної протидії. Ось чому пошуки ефективних засобів освіти й виховання не можуть здійснюватися без ґрунтового аналізу економічної, політичної та культурної ситуації в суспільстві, без їхнього зв'язку із системою освіти й виховання. Структурно-функціональний підхід дозволяє розглянути будь-яку конкретну систему освіти як окрему соціальну структуру, сферу

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

суспільного життя, тісно пов'язану з економікою, політикою і культурою; виявити місце людини (вихователя – педагога та учня) у цій системі.

Лише таким шляхом ми можемо вийти на розв'язання проблеми:

1) філософії і методології педагогічного знання і діяльності, включно з їхніми соціально-етичними, гуманістичними компонентами;

2) комплексного, міждисциплінарного вивчення системи освіти, де «зовнішні» стосовно неї соціальні науки і «внутрішні» – педагогіка – возз'єднуються під омофором спільного об'єкта пізнання.

РОЗДІЛ II.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

Історія освіти, як і будь-якого іншого суспільного явища, пройшла шлях від ідеї до системної інституції певного рівня досконалості завдяки еволюційним змінам.

В. О. Огнев'юк

ГЕНЕЗИС І РОЗВИТОК ОСВІТИ⁸⁶

Місце і реальну роль освіти в організації та відтворенні суспільні форми життя можна краще зрозуміти у процесі аналізу генези освітньої системи. Генетичний розгляд освіти поглиблює певні уявлення про її природу та сутність, що отримані контекстуально-виводним шляхом, а також рельєфно показує, чому на певному етапі розвитку людства (у філогенезі) виникають потреби в ній і чому вона знову кожний раз стає необхідною (в онтогенезі) для успішного формування окремої особистості. Крім того, історико-генетичний аспект аналізу як необхідний елемент системного дослідження, розкриваючи напрямленість еволюції освітньої сфери, дає певні основи для її подальшого прогностичного вивчення, передбачення перспектив та ймовірного майбутнього. <...>

Так що ж спричинило зародження освіти підростаючих поколінь і виділення її у самостійну сферу? Переконливо відповісти на це запитання можна, якщо зіставити два ряди еволюції людини: біогенетичний та соціокультурний. <...> Біологічне програмування людської діяльності можна вважати по суті сталим або мало змінним. Справді, біологічна еволюція шляхом природного відбору є повільною, інерційною (оскільки потребує зміни десятків і сотень поколінь для надійного закріплення принципово нових біофізичних властивостей живих організмів) і передбачає відносно стабільні зовнішні умови. Щодо останніх, то природне середовище мешкання людини дійсно довгий час зберігалось в основному тим самим.

Цього не можна сказати стосовно соціокультурного формування діяльного буття людей. Хоча точне співвідношення природженого та набутого у людській поведінці що не встановлене, безсумнівним є те, що все власне людське набувається зажиттєво шляхом прилучення індивідів до культури. Сама ж культура, завдяки спроможності накопичуватись, зростає дуже швидко (в цьому її вирішальна перевага над генною акумуляцією інформації через еволюційний відбір). <...>

⁸⁶ Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с. – С. 16 – 25.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Посилення соціокультурної детермінації людського існування автоматично послаблює і на сучасному етапі майже повністю виключає роль біогенетичного відбору: успішне або неуспішне життя індивіда в суспільстві визначається не стільки його біофізичними даними, здебільшого розрахованими на протистояння стихійним силам природи, скільки рівнем і об'ємом культури, якою він зажиттєво оволодів. <...>

Очевидно, тим пороговим станом, при якому відокремлюється освіта, є такий розвиток культури, коли остання, будучи визначальною, домінуючою, головуючою у програмуванні буття людини, в той же час через велике її накопичення не може більше повністю споживатись, освоюватись індивідом у процесі звичайної діяльності упродовж періоду його біофізичного визрівання. Таке виділення освіти як частини культури було необхідним в ім'я найбільш послідовного, ефективного, незалежного від випадкових життєвих обставин забезпечення кожного члена суспільства суттєво важливою для соціокультурного життя культурною спадщиною.

Інакше кажучи, нарощування культури на певному етапі історичного розвитку потребувало якісного удосконалення і трансляції: механізм спорадичного споживання культури більше не відповідав потребам соціокультурного життя, оскільки життєвий досвід, набутий у практиці, мав відомі просторово-часові обмеження. Отже, завдання освіти – спресувати зосереджену в культурі інформацію, відібрати в ній головне, сутнісне, важливе, перетворити її у вид, придатний для швидкої і максимально повної міжпоколінної трансмісії, узгодити природно обмежені потенції конкретного індивіда та глобальний масив неперервно зростаючої культури. Система освіти неначе розсуває межі реального життєвого досвіду людини, доповнюючи його квазіреальним, спеціально організованим в освітніх інститутах, даючи змогу набувати необхідну культуру прискорено і значно повніше.

Очевидно, немає ніякого сенсу ставити питання про якийсь єдиний геологічний чи біологічний час виникнення освіти, оскільки вона з'являлась у процесі визрівання соціокультурних умов у тому чи іншому соціумі людей (тобто в один і той самий соціальний час). Із вищенаведеного випливає, що такі умови становлення самостійної

РОЗДІЛ II. Історія освіти

освітньої системи реалізувались достатньою мірою лише у класовому суспільстві, з його значним рівнем культури, виробництва, розчленування та спеціалізації різних видів і сфер діяльності. Відтоді виникає потужна тенденція стрімкого розвитку системи освіти.

Однак це не означає, що народжена освітня система мала згодом витіснити, замінити собою розчинені у побутовій, матеріально-практичній, ігровій, обрядовій, ритуальній діяльності елементи освіти. Їх вкраплення у будь-яку людську діяльність залишаються назавжди і, незважаючи на обмежені можливості, мають певну перевагу над формалізованою освітою. Ця перевага полягає у їх безпосередньому зв'язку з конкретними діями і потребами, одночасною застосовністю і апробацією у справі, в якій остаточно складаються і закріплюються основні якості людини.

Історико-генетичний кут зору у системному дослідженні освіти передбачає також аналіз її органічних зв'язків з культурою, системною частиною якої вона є. Динаміка цих відносин, котра визначає типологію і періодизацію розвитку освіти на тому чи іншому етапі історії суспільства, звичайно, не проста. Її всебічне вивчення є предметом спеціальних досліджень. <...> Діалектика взаємозалежності освіти і культури може бути розкрита за умови послідовного врахування такого моменту: їх взаємини визначаються, з одного боку, історичними перетвореннями культури як цілого, у складі котрої існує та еволюціонує освіта, а, з другого боку, в силу відносної самостійності освітньої підсистеми, трансформаціями останньої.

Дзвінчук Д.І.

РОЗВИТОК ОСВІТИ ЯК СУСПІЛЬНОЇ ЦІННОСТІ: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС⁸⁷

<...> Поступово стає точнішим і виразнішим уявлення про походження та розвиток освіти та письма. У дуже віддаленому минулому різні підвиди-попередники сучасних людей боролися за своє

⁸⁷ Дзвінчук Д. І. **Розвиток освіти як суспільної цінності: історико-філософський дискурс** / Д.І. Дзвінчук/ **Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр./ за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти».** – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 75 – 93.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

виживання і можливість дати життя нащадкам у складі невеликих груп, які зятят боронили від сусідів-конкурентів територію свого харчового забезпечення. <...>

Адміністративна структура і хоча б гранично примітивна знакова система виникають там і завжди, де кількість об'єднаних осіб значно перевищує вказану вище межу, а тому керівник цього об'єднання вимушений делегувати частину своєї відповідальності довіреним особам. За відсутності можливості фізичного контакту з тим, хто перебуває в іншому місці, лідер змушений чи користуватися гінцями, які можуть спотворити інформацію, чи винайти систему спеціальних сигналів, які кодують інформацію і дають змогу зробити зв'язок надійним.

Як відомо, перехід від нечисленних людських об'єднань до багатотисячних колективів стався внаслідок винайдення людьми аграрного способу власного життєзабезпечення, для чого необхідним було поєднання сприятливих природних умов та існування в певному місці таких рослинних видів, чії зерна чи кореневища були придатними до споживання при мінімальних витратах сил і енергії на їх приготування. Тому центри аграрного виробництва виникали цілковито незалежно один від одного і в різні періоди у кількох місцях планети – у Північно-Східній Африці (долина Нілу), у верхній частині межиріччя Тигру і Євфрату, в долинах річок Верхнього Індостану та Східної Азії, в окремих і порівняно невеликих зонах Північної та Південної Америки. <...>

Для нормальної життєдіяльності аграрного суспільства необхідне виконання великої кількості специфічних умов, адже потрібна була розвинена система запису та збереження інформації про наявні земельні ресурси, їхні характеристики і належність, кількість і характер зібраного зерна чи інших первинних харчових продуктів тощо. Зрозуміло, що великі аграрні об'єднання мали потребу в трансляції сигналів і повідомлень, а також у збереженні розпоряджень для подальшого контролю за рівнем їхнього виконання.

Усе це разом стало тим потужним стимулом, що примусив аграрні соціуми винаходити письмо, геометрію, арифметику і багато з того, що стало основою для формування такої специфічної структури, якою є система освіти. Сформувався певний стереотип: усі вважають якийсь соціум «цивілізованим», якщо він винаходив той чи інший спосіб

РОЗДІЛ II. Історія освіти

письма і накопичував тривалу інформаційну базу різноманітних повідомлень. Якщо ж цього не траплялося, то навіть розвинені в культурному плані народи не вважають «цивілізованими». Найбільше «постраждали» від подібної градації народи Африки, де специфічні природні умови зменшували потребу винайдення писемності та створення основи природничо-математичних наук.

Інформаційна система аграрних суспільств діяла на основі використання спеціально підготовлених до цього людей, котрі могли створювати власні тексти чи інші повідомлення і розуміти чужі. Письмо було одним із різновидів ремісничих професій, а серед інших членів аграрного суспільства ним володіли ті, хто мав потребу в цих навичках, як правило, задля успішного виконання керівних функцій – адміністративних чи духовних (релігійних). Зрозуміло, що мала діяти й система трансляції вміння писати і читати від старших осіб до молодших, від майстрів до учнів. Вважають, що цей елемент структури аграрних суспільств і можна називати справжнім зародком систем освіти.

Саме так, наприклад, розвивалися події в межиріччі річок Тигру і Євфрату, адже прискорення розвитку на цій території аграрних технологій сприяло формуванню прадавніх держав, що змінювали одна одну з періодичністю в сотні років, – Урук, Лагаш, Аккад, Вавилон, пізніше – Ассирія. <...>

Не переривалася і низка все досконаліших винаходів знарядь праці та письма. У Месопотамії, в долині Нілу, Індії та в Китаї для вимірювання полів та оцінки врожаїв високого розвитку досягли арифметика і геометрія, широке застосування мали астрономія, механіка, агротехніка, більшість видів мистецтв. Наприклад, вавілоняни вміли фіксувати не лише тексти, а й музичні твори. У разі потреби споруджували довгі мости, ступінчасті піраміди та будівлі, на сходинах яких висаджували траву, кущі та дерева (приклад – «висячі» сади для цариці Семіраміди).

Писарі стали важливим прошарком ремісників, і школи їхньої підготовки (еддуби – будинки табличок) існували в кожному великому місті. Більшість їх була платною і належала майстрам-переписувачам. Та при палацах і храмах також були школи, де навчання полягало в багаторазовому переписуванні для формування швидкості письма, завчанні напам'ять, зрідка – у написанні диктантів. Навчальні плани

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

включали усні (лекційні) заняття, на яких учні знайомилися з міфами, повчальними історіями, оповідями, легендами, музикою й співом. Учні вивчали звичаї і закони, опановували на практичних заняттях будівельні чи інші ремісничі навички.

До школи записували 5 – 7-річних дітей, здебільшого хлопчиків, до того ж із заможних родин (навчання було платне). В одній школі навчалося 20 – 30 учнів, причому класів не існувало, молодші та старші вчилися разом. Більшість учнів закінчувала школу в 20 – 25-річному віці. Любов до навчання в школі прищеплювали за допомогою засобів фізичного впливу (для цього навіть існувала окрема посада «озброєного палицею»). Найбільше часу й зусиль у школярів забирало нудне переписування на спеціальні глиняні таблички клинописних текстів, яке тривало впродовж перших років навчання щодня від сходу до заходу сонця.

Іншим тогочасним осередком формування письма й основ наук був Стародавній Єгипет, де школи виникли також у III тисячолітті до нашої ери. Скерування різьблених і друкованих текстів на забезпечення релігійних потреб і вславлення бога-фараона обмежило культурні та наукові досягнення єгипетської системи освіти. Греки-мінойці пізніше (II тисячоліття до н.е.) більше запозичили від Межиріччя, ніж від Єгипту. Суворішим у Єгипті був навчальний процес, поширеніші фізичні покарання, для формування первинної грамоти доводилося запам'ятовувати карбування сотень, а ще краще – тисяч ієрогліфів. Регулярність розливів Нілу, причин яких єгиптяни не знали, спонукала до винаходу теорії впливу руху і розташування видимих на небі об'єктів на земні справи. Намагання жерців зміцнити своє панівне становище призвело до виникнення таємних учень і тверджень (езотерики), які приховували від сторонніх і могли передавати тільки тим, кого після тривалих випробовувань обирали жерці. Зрозуміло, що езотеричні тексти практично всі були зашифровані та призначалися тільки для втаємничених. Ці підходи можна виправдати бажанням уберегти ці знання від критики і знецінювання, але одночасно цим гальмувався прогрес, винайдення і використання нових і важливіших знань.

Деякі дослідники вважають <...> що єгиптяни найімовірніше запозичили саму ідею письма у шумерів. Але більшість єгиптологів (В. Афанасьєв, А. Василевич, М. Горелік, Е. Дольбхофер, І. Дьяконов, Дж.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

Ліндсей, І. Фрідріх, Р. Шарру тощо), дуже шануючи об'єкт свого наукового дослідження, схилиються до думки про місцеве походження староегипетського письма. Можливо, що на користь цієї думки свідчить складність «єгипетської грамоти», адже староегипетське письмо було поєднанням піктограм, ідеограм і фонограм. Єгиптяни впритул підійшли до створення алфавіту, проте на цьому й зупинилися. Щоб читати письмо стародавніх єгиптян, доводилося вивчити щонайменше 700 ієрогліфів, загалом же їх існувало кілька тисяч. Грамоту здобували у платних школах, які існували здебільшого при храмах. Школярі не лише вчилися читати й писати, а й опановували тодішні наукові знання. Школи готували грамотних чиновників-діловодів, яким присвоювали звання «писаря, що одержав дощечку». Деякі випускники шкіл досягали вершин чиновницької кар'єри.

Свідченням великого тяжіння стародавніх єгиптян до грамотності і примноження знань є легкість об'єднання власного спадку та освітніх досягнень з тим, що принесли з собою греки під проводом Олександра Македонського. Цей симбіоз дав високі цивілізаційні результати в часи панування Птолемеїв, на які припало не тільки багато відкриттів, але й створення першої пра-академії наук (Мусейону) і формування для її обслуговування та для потреб панівної верхівки унікально великої Александрійської бібліотеки.

Це була гордість Птолемеїв, а тому вона постійно збільшувалася за рахунок придбання рукописів із інших місць чи через тиражування (переписування). У момент найбільшого розвитку, за твердженнями різних історичних джерел, в Александрійській бібліотеці зберігалися від 400 тис. до 800 тис. томів (сувоїв), крім того 40 тисяч переплетених і 90 тисяч окремих томів і конспектів. На жаль, значна частина книжкових багатств загинула у вирі воєнних лихоліть та пожеж 47 р. до н.е., 391 р. н.е. та 641 р. н.е. У наш час за підтримки ЮНЕСКО відбувається відновлення цього давнього вогнища цивілізації.

Слід зауважити, що найвищих досягнень ще до нової ери в математиці і точних науках досягли не месопотамці, мінойці, греки чи єгиптяни, а індуси, котрі винайшли нуль і десяткову систему числення. Є певна історична несправедливість у присудженні пріоритетів. Насправді події розвивалися так: «правильну» та зручну арифметику запозичили від індусів арабські купці і через багато-багато сторіч

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

здивували нею європейців, котрі й досі позначення «0, 1, 2» вважають арабським, а не індійським винаходом.

Виключно цікавим, хоч і дискусійним, є запитання – «Хто ж був першим винахідником письма?». Варта особливої уваги з цього приводу думка Дж. Даймонда, адже він використовував у своїй роботі з датування артефактів новітні знання з радіоізотопної фізики та комп'ютери. Виявилось, що масове аграрне виробництво зернових і одомашнення великих тварин сталося на одну-дві тисячі років раніше того, як було прийнято вважати у виданнях ХІХ і більшої частини ХХ ст. Доведено численні факти дуже швидкого поширення важливих винаходів чи ідей від місць їх появи на відстані в тисячі кілометрів. Сукупність цих відкриттів дала змогу Дж. Даймонду стверджувати, що незаперечно оригінальним і незапозиченим є поява письма у прадавніх мешканців Месопотамії і – через тисячі років – у індіанців Мезоамерики. <...>

Вища середня грамотність населення чи доцільніший вибір моделі письма <...> може розглядатися як вища «цивілізованість», але перемога у військових діях упродовж доісторичного та історичного періодів залежала ще й від багатьох інших факторів. Освіта – лише один із багатьох важливих чинників у минулому, ось тільки його вплив не залишався сталим, а все більше зростав з наближенням до сучасності й зі зростанням кількості людей та тих труднощів, які їм доводилося долати. <...>

Днепров Е.Д.

ПРО РОЗРОБКУ МЕТОДОЛОГІЧНИХ, ІСТОРИОГРАФІЧНИХ ТА ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИХ ПРОБЛЕМ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ⁸⁸

Успішність будь-якої історико-педагогічної роботи переважно залежить від того, наскільки враховуються та реалізуються в ній потреби часу. Ці потреби визначаються трьома основними факторами

⁸⁸ Днепров Э. Д. Школа России накануне и в период революции (1905 – 1907) / Э.Д. Днепров // Сборник научных трудов АПН СССР, НИИ Общественной педагогики. – под ред. Э.Д. Днепров, Б.К. Тебнева. – М.: 1988. – 219 с. – С. 5 – 20.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

– завданнями та загальними тенденціями розвитку наукового знання, запитами педагогічної теорії в практики, внутрішньою логікою еволюції історико-педагогічної науки. <...>

Істинна реалізація цих запитів можлива лише на основі фундаментального знання, знання закономірностей історико-педагогічного процесу. <...>

Розробка історіографічних проблем є невід'ємним елементом кожного конкретно-історичного дослідження. <...> Це – найважливіша частина методологічної роботи, пов'язана з кристалізацією проблематики і постановкою завдань дослідження. Це – одна із основних сил, що рухають розвиток наукового пізнання та самоаналізу науки. <...>

Не менш важливі ті конкретні наукові завдання, які покликані вирішувати історіографічні дослідження. Ці дослідження розкривають характер та рівень розробки окремих періодів та проблем історії педагогіки; рух, зміну чи, навпаки, повторюваність історико-педагогічної проблематики та їх витоки; рух і зміну дослідницьких концепцій, позицій, точок зору, підходів до вивчення тих чи інших проблем. Історіографічний аналіз дозволяє виокремити та оцінити те нове, що міститься в різних роботах, те, чим вони збагачують загальний фонд історико-педагогічного знання. <...>

Сухомлинська В.О.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР⁸⁹

<...> Аналіз історико-педагогічних досліджень свідчить про те, що в останні півтора десятиліття в Україні починає розроблятися новий напрям історико-педагогічної науки – регіональний вимір історії освіти, школи, педагогічної думки періоду кінця (рідше середини) ХІХ – першої третини (половини) ХХ ст. <...>

⁸⁹ Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти, 2007. – № 2. – 56 с. – С. 42 – 49.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Виклад матеріалу в цих працях представлений не в наративному (тобто аналітичний виклад, розкриття наявного досвіду), а в прескриптивному дискурсі (тобто рецептурність, заданість, підпорядкованість результату, який уже попередньо відомий). На нашу думку, не відбувається якісного аналізу стратифікаційного підходу до феномену регіоналізації, де було б проаналізовано характерні ідеологічні, національно-культурницькі, власне педагогічні аспекти розвитку історико-педагогічного процесу в регіоні. Мало того, процеси розвитку українських педагогічних ідей відриваються від загальнопедагогічного тла функціонування педагогічних феноменів. Практично не розглядається, як системотвірні фактори поєднували педагогічну думку різних регіонів у контексті загальних духовно-ціннісних категорій.

Оскільки як показав аналіз, регіональний вимір сучасної історико-педагогічної думки зосередився лише на середині XIX – першій третині XX ст., можна припустити, що саме в цей період регіональні особливості були найбільше представлені в історико-педагогічному процесі. Але це припущення треба довести. І виникає думка: а чи був цей період єдиним і найбільш продуктивним? Чи були ще в історії сплески регіональних соціокультурно-педагогічних особливостей, які взагалі ще не зафіксовані в сучасному історико-педагогічному процесі?

Така постановка питання спонукає до уточнення регіонального виміру, тобто визначення, де ж був центр продукування педагогічної думки, де народжувались педагогічні ідеї? Що вважати центром, а що – регіоном? Які доцентрові чи відцентрові сили на них впливали?

Як певну демонстрацію застосування методології регіонального виміру проаналізуємо загальний розвиток історико-педагогічного процесу в Україні. В інтерпретації подій і фактів спираємось на загальноісторичну концепцію Дмитра Івановича Дорошенка, який відстоював державницький підхід до історичного минулого України.

Розпочинаємо аналіз від періоду розвитку ідей про освіту в часи Княжої доби, вважаючи його початком книгодрукування Іваном Федоровим, який у 1571 р. у Львові видав «Апостол» (перевидання 1564 р.) та «Азбуку», а у 1581 р. – «Острозьку біблію», тобто з періоду друкування книг як основного засобу акумуляції культурних,

РОЗДІЛ II. Історія освіти

духовний цінностей і розповсюдження знань. У Європі книгодрукування започаткувалось у середині XV ст., а на теренах України – у XVI ст.: з цього часу можна спиратися на писемні історичні джерела й на їх основі вибудовувати науковий коментар щодо нашого предмета.

Україна у XVI ст. входила до складу Польсько-Литовського князівства як велике регіональне утворення, що відчувало на собі культурний вплив держави-протекторату. В умовах князівства, коли шкільна політика формувалась у Польщі, яка належала до католицького світосприйняття, а відтак, і до європейської культури, на українських землях почалася багатовікова «боротьба за збереження культурної самобутності як однієї з основних тем в історії українства», бо українці ідентифікували себе спадкоємцями Київської Русі – часом відліку слов'янського православ'я.

Ідеологічна дискусія між православним та католицьким світоглядом вилилась у створення шкіл (Острозька, Львівська, Київська братські школи), розповсюдження друкарень та друкованого слова, діяльність проповідників-просвітників (книжників) (Памво Беринда, Інокентій Гізель, Іоникій Галятовський та ін.). Цей потужний рух був спрямований на захист православ'я як основи культурної самобутності, підвищення ролі церковно-слов'янської мови як запоруки самозбереження, інструментами долучення до якої виступали братські школи, де прищеплювалася українсько-слов'янська православна ідентичність. <...>

Наступний період розвитку національної педагогічної думки – друга половина XVI – XVIII ст. період українського бароко (козацької доби) – з позицій регіональних підходів характерний тим, що попередня православна духовно-культурна парадигма, збагачена західноєвропейськими здобутками, поступово зміщується, власне, з галицько-волинських земель на порубіжжя, Київщину та Брацлавщину (Вінницька й частина Хмельницької обл.) аж до Дикого поля (на схід і південь від Білої Церкви), де сформувалося козацтво як новий суспільний стан. На цих землях відбувалося православне відродження: з'явилися друкарня Києво-Печерської лаври, Київська братська школа та Києво-Могилянська академія, пізніше ряд колегій, які підтримували більш або менш тісні зв'язки із Запорізькою Січчю.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ці інституції стали осередками розвитку духовно-культурної традиції Козацької доби з постійним відстоюванням православної традиції, розвитком полемічної релігійної літератури, поезії та панегіриків, з штучною бароковою мовою та елементами народної («простої») мови, народної творчості при уживаності церковнослов'янської. Характерними рисами цього періоду є риси порубіжжя, коли своє витворювалося із залученням ідей західноєвропейського гуманізму і раннього просвітництва, але з опорою на власні пошуки сутності людини.

У регіональних вимірах даний період, знову ж таки майже не досліджений, можна представити як перетікання, перехід з Галичини й Волині, але в основному з Галичини до Києва, носіїв мудрості й знання вчителів-деміургів, носіїв і творців культури: там, де був такий учитель разом з книгою, часто ним і написаною, і формувалась школа послідовників, школа учнівства. Так, архімандрит Києво-Печерської лаври Єлісей Плетенецький, виходець із галицької знаті, сприяв групуванню навколо лаврської друкарні освічених церковнослужителів, переважно галичан – Захарія Копистенського, Лаврентія Зизанія, Іова Борецького та ін. Пізніше Петро Могила зміцнив православ'я, створив умови для духовного зростання українців через створення шкіл, друкарень, бібліотек, зближення християнських церков. Таким чином, регіональний центр переміщувався до Києва. Залишаючись регіоном стосовно Польщі, саме Київ ставав центром, а відповідно Галичина, Волинь виступали регіонами щодо Києва.

З часу офіційного встановлення над Козацькою Україною панування Москви (1654) відбувалася поступова експансія Росії над Україною не лише в соціально-політичному, економічному, а й у культурному плані. Українська церква перестала грати виключну роль у розвитку культурної самобутності українців, а, перейшовши у 1686 р. під московський патріархат, почала захищати й пропагувати російський варіант православ'я. <...> А оскільки культурні (і педагогічні) смисли цього часу асоціювалися виключно з релігією, то поступово Україна вливається в російсько-православну парадигму світосприйняття, стаючи регіональним виміром Російської імперії.

Але перед цією трансформацією, зважаючи на рівень освіченості українців і розвиток освіти на українських землях, Петро I запросив

РОЗДІЛ II. Історія освіти

Феофана Прокоповича, Стефана Яворського, Дмитра Туптала, Симона Полоцького очолити в Росії церковні та освітні установи. За ними перейшло і багато інших просвітників, які визначили засади розвитку освіти в Російській імперії, як про це писав І. Огієнко у своєму курсі «Українська культура». І тут ми бачимо, як регіональне, порубіжне стає визначальним, починає розвиватися іншими шляхами, вихолощуючи й збіднюючи регіональне й наповнюючи новими смислами, витворюючи нову культурно-релігійну самість.

У ХІХ ст. українські землі перебували в складі двох імперій, і ця майже півторастолітня імперська історія, яка й до сьогодні існує у вигляді традиції і поділяє українців умовно на Схід і Захід, значною мірою впливає на вибір історико-педагогічних досліджень та на інтерпретацію розглядуваних процесів. «Малороси» та «русини» – так називали українців у Російській та Австро-Угорській імперіях – жили в регіонах, над якими імперська влада проводила політику асиміляції з більшим чи меншим успіхом, залежно від інтенсивності тиску влади та спричиненій цим тиском протидії. Ці процеси можна розглядати у взаємозв'язках із державними, територіальними й суспільними чинниками як з єдиним культурним простором, так і у вигляді опозицій, протилежностей.

Так, з ХVІІІ ст. частина української козацької старшини відмовляється від українства, тішачи своє самолюбство належністю до величезної імперії, до її знаті, й вороже налаштовується на ідею особистості й специфіки України, розглядаючи українськість як провінційність, регіональність, меншовартість на користь великоімперському мисленню.

Водночас із такими тенденціями на початку ХІХ ст. з'явилися і відцентрові сили, коли осередком культурного життя став Харків, де в 1805 р. з ініціативи Василя Каразіна коштом місцевого дворянства й купецтва було засновано університет, який об'єднав українськи налаштоване громадянство, дослідників літератури, історії, етнографії.
<...>

Історик Дмитро Дорошенко стверджував, що на початку ХІХ ст. «правобережна Україна зі своїм польським або спольщеним дворянством не брала участі у цьому (українському) відродженні.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Навпаки, вона була тереном відродження польської національно-державної ідеї...». <...>

Наступний період, як уже зазначалося на початку, досить репрезентативно представлений у сучасному історико-педагогічному вимірі саме як регіональний, але невикористаність відповідної методології дослідження не дали можливості розкрити повністю всю багатоманітність і унікальність регіональних педагогічних проявів. Адже саме в цей період – середина ХІХ ст. – зароджується український регіональний вимір (стосовно Російської та Австро-Угорської імперій) як національний, що набуває до кінця ХІХ ст. – початку ХХ маятникового, хвилеподібного характеру коливань між двома імперіями. Коли репресії та утиски щодо вільного викладу позицій, розвитку мови, освіти, культури доходили певної межі (наприклад, у кінці ХІХ ст. в Росії), то центр переміщувався до Львова, де Наукове товариство імені Т. Шевченка (1873) об'єднувало інтелігенцію з Наддніпрянської України та Галичини на сторінках своїх численних видань з питань розвитку мови, науки, літератури, мистецтва, етнографії. О. Кониський, В. Антонович, М. Грушевський були ініціаторами й фундаторами цього товариства, активно працювали там разом з О. Барвінським, І. Франком, В. Гнатюком та ін.

Коли ж утиски були більшими з боку Польщі (початок ХХ ст.), то західноукраїнські педагоги орієнтувалися й спиралися на наддніпрянців, які в цей час дістали можливість друкувати й видавати. Кожен з них привносив локальні виміри в український контекст, який, у свою чергу, виступав регіональним стосовно загальноімперського. <...>

Ранній радянський період, період непу (1921 – 1928), також мало відрефлексований з позицій регіонального виміру (крім Волині), коли кожне обласне, повітове місто випускало власну педагогічну пресу, коли не було стабільних підручників і навчальної літератури, коли буяла ініціатива, творчість, але й непередбачуваність, хаотичність, невизначеність і некомпетентність. Не завжди і не всі дослідники підкреслюють, що в цей період Україна мала свою власну систему організації і діяльності освіти, яка не тільки не копіювала російську, а й була багато в чому її антиподом, за що нещадно критикувалася російським партійним керівництвом. З огляду на регіональну

концептуалізацію великий інтерес становлять Одеса, Київ, Полтава як окремі, локальні осередки, оскільки центр, як ми пам'ятаємо, перебував у Харкові.

Білою плямою є стан освіти під час Другої світової війни на українських землях, в окремих регіонах. Епізодично з'являються деякі публікації щодо цього періоду, але в цілому він оцінюється в концепції радянської історико-педагогічної історіографії, хоча тут регіональні підходи можуть виявити багато нового й досить несподіваного.

Після Другої світової війни всю Україну було об'єднано в СРСР. Вона виступала регіоном у контексті загальносоюзної державної політики, і практично регіони УРСР не відрізнялися не тільки один від одного та від Києва (начебто центру), а й від Москви, Саратова, Хант-Мансійська тощо. Єдине, що відрізняло Україну від метрополії – це викладання української мови (далеко не скрізь) і курсів історії України, які редагувалися й коригувалися центральними союзними партійно-державними органами. <...>

Сучасна українська історико-педагогічна думка в регіональному вимірі перебуває між минулим і майбутнім і, як засвідчив аналіз, не набула якісної визначеності, що свідчила б про присутність концептуальних, науково аргументованих регіональних підходів до історико-педагогічної проблематики. Ми стоїмо на початку значної роботи в цьому напрямі й від нас залежить її наповнення. <...>

Огнев'юк В.О.

ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПОСТУП ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТОЛОГІЇ⁹⁰

Історія освіти, як і будь-якого іншого суспільного явища, пройшла шлях від ідеї до системної інституції певного рівня досконалості завдяки еволюційним змінам. Стосовно розвитку освіти, найбільш прийнятним у контексті моїх філософських поглядів, є поняття

⁹⁰ Огнев'юк В. О. Еволюційний поступ освіти в контексті освітології / В. О. Огнев'юк / Освіта у полікультурних суспільствах: зб. наук. праць / за редакцією Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоевої. – Вища педагогічна школа (м. Варшава, Республіка Польща). – 2012. – С.117 – 129.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

«*еволюційного поступу*». <...> Використовуючи поняття «*поступ*», я хочу підкреслити, що внаслідок нарощування змін та їх поширення відбувався супроводжуваний позитивними змінами цивілізаційний розвиток. Зважаючи на філософське осягнення історичних реалій та логіки розвитку освіти, відбулося шість, а нині відбувається сьомий, еволюційний поступ освіти.

Філософи, педагоги та історики практично одностайні в тому, що першою ланкою освіти завжди була сім'я. <...> Найдавніші батьки, вводячи дітей у контекст життя, прагнули передати дітям свій досвід, зрештою, вони хотіли, щоб діти успадковували їх спосіб життя та діяльності, вірувань і традицій. Відтак вони навчали дітей усьому, що вміли і знали самі. На цьому етапі у зародковій формі виникла педагогічна діяльність, виділилися навчання і виховання. <...> Власне сім'я сформуvala ідею школи і стала її прообразом. Зародження ідеї навчання, виховання і розвитку дитини у сім'ї, виокремлення відповідних функцій та ролей стали *першим еволюційним поступом освіти*.

Але пройшли тисячоліття важких зусиль людини, які підготували другий поступ освіти. У XII – III тисячоліттях до Р.Х. людство створило перші пам'ятки писемності. Їх і сьогодні можна бачити на території України, поблизу сучасного Мелітополя. Нині там функціонує Державний історико-культурний заповідник «Кам'яна могила». <...>

Загальновідомо, що близько 5 тисяч років тому в стародавній державі Шумер, виникли перші школи. Було започатковано професійну педагогічну діяльність, системне навчання з визначеною метою, а глиняні таблички стали першими засобами навчання. <...>

Винайдення людиною письма і створення школи, як соціального інституту, – дві події, які стали визначальними для усього подальшого розвитку людства, вони визначили напрям культурного розвитку цивілізації. <...> Це був *другий еволюційний поступ освіти*. <...>

Трансформація ідеї школи та пошук моделей її діяльності відбувався в добу античності та продовжує відбуватися нині. Виплекана родиною ідея та практика навчання, виховання і розвитку дитини, підштовхнула до появи когорти людей, які стали першими, хто зробив навчання і виховання своєю професією. Фалес та інші мудреці, Піфагор і члени піфагорійського союзу сформували засади, на яких

РОЗДІЛ II. Історія освіти

розвивалася професія педагога. Беручи за основу батьківські функції та, висловлюючись словами Сократа, досвід «повивального мистецтва» софісти і Сократ у Європі, а Конфуцій у Китаї, як перші професійні вчителі, які забезпечували себе засобами для життя тим, що навчали молодь, сприяли *третьому еволюційному поступу освіти*. Їх діяльність розгорнула ідею школи до масштабу суспільного явища, педагогічна діяльність стала професійною, з'явилися перші навчальні заклади. Цей еволюційний поступ завершили Платон і Аристотель, які розвинули ідею школи, створивши Академію та Ліцей – навчальні заклади, що стали базовими моделями в реалізації не тільки ідеї школи, а також ідеї університету, еталонами, за яким створювалися навчальні заклади ще багато століть поспіль. У цей період було виокремлено теоретичну і практичну підготовку, сформовано навчальні плани, з'явилися підручники і посібники, було започатковано підготовку учителів, визначено обов'язки держави стосовно навчання і виховання молоді, започатковано ідею законодавчого регулювання освіти, вперше сформульовано освітні вимоги для різних вікових груп населення тощо.

Четвертий еволюційний поступ освіти відбувся під безпосереднім та визначальним впливом християнства. Потреба християнської церкви у навчених читати, писати і тлумачити релігійні тексти священнослужителів спонукало до відкриття шкіл при церквах та монастирях, а відтак суттєво розширило можливості для поширення освіти. Відбулося зміщення освіти у бік морально-етичних засад, в основі яких були морально-етичні цінності християнства. Освітнім ідеалом стає людина віруюча, але така що вміє читати і писати. Зважаючи на це світсько-релігійна влада в особі короля франків Карла Великого (787 р.) зобов'язувала утворювати школи в усіх єпархіях, при кожному монастирі. Київський князь Володимир Великий відразу після запровадження християнства (988 р.) зобов'язав своїх підданих віддавати дітей на навчання. У кінці X століття започатковано перший університет Європи у м. Болонья (Італія). Так було закладено підвалини для розбудови системи шкільної та університетської освіти у Європі.

П'ятий еволюційний поступ освіти пов'язаний із великим впливом гуманістичних ідеалів епохи Відродження та добою промислового виробництва. У цей період ідея школи та освіти набула багатогранного

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

розвитку. Еволюційний поступ в освіті відбувався під впливом конституційованої педагогічної науки Я.А. Коменським, а запропонована ним класно-урочна система якнайкраще відповідала потребам народжуваного індустріального суспільства. <...>

Слід зазначити, що школа добре послужила індустріальному суспільству, але й воно урізноманітнило школу, вивільнивши її з-під панівного впливу церкви та ввівши у контекст потреб світського суспільства. Із винайденням способу друкування книг у Європі відкрився шлях для самостійної освіти, чому, зокрема, активно сприяв протестантизм, адже обов'язком кожного батька було навчити дітей самостійно читати Святе письмо. Книгодрукування розширило доступ до освіти та переходу до масової шкільної освіти, яка, у свою чергу, дала поштовх розвитку шкільної індустрії: будівництву шкіл, виробництву меблів і засобів навчання, що у наші дні є доволі важливим сегментом бізнесу. Окрім того, поширення шкільної освіти сприяло створенню великої кількості робочих місць. <...>

Відтак школа стала не тільки освітньою інституцією та механізмом соціалізації особистості, а й важливим чинником суспільного розвитку, вагомим споживачем товарів і послуг. Але це, так би мовити, супутні фактори її діяльності. Важливим її надбанням у період зародження індустріального виробництва став гуманізм, пріоритет загальнолюдських цінностей і ліберальна педагогіка. Зусиллями таких європейських мислителів, як Руссо, змінювалося ставлення до дитини. <...> Його ідеї мали значний вплив на поширення гуманізму в освіті. Відтак школа мала переорієнтовувалася на освітні запити людини, враховувати її природні здібності, потреби індивідууму, унікальність та особистісність кожної людини. Проте заради об'єктивності потрібно зауважити, що гуманізм у шкільній освіті утверджувався доволі непросто. Якщо говорити про українську школу, то завдання її гуманізації залишається актуальним й донині. <...>

У межах п'ятого еволюційного поступу освіти було сформовано мережу університетів та навчальних закладів, пов'язаних із набуттям різних професій, утворено початкові заклади, основним завданням яких була підготовка учителів. Так, зокрема, починалася історія Київського університету імені Бориса Грінченка. Для п'ятого еволюційного поступу освіти характерним також є утворення інституцій з управління

РОЗДІЛ II. Історія освіти

системою освіти. Саме в цей період виник перший у Європі прототип сучасних міністерств освіти, в 1773 році у Варшаві, а з часом і в інших європейських столицях.

Якщо раніше можна було говорити про якийсь певний тип освітнього ідеалу, то віднині він диференціюється. Освітній ідеал це – людина енциклопедичних знань, але з'являються також освічений та підприємливий джентльмен (Локк), а також інженер, майстер, конторський службовець і робітник: кожен володіє відповідним рівнем знань та може бути освітнім ідеалом у відповідному середовищі.

Шостим еволюційним поступом освіти стало запровадження обов'язковості початкової, а пізніше повної загальної середньої освіти. Цей поступ хоч і відбувався в рамках індустріальних трансформацій, але за своїм значенням він виокремлюється як найбільш системотворчий. Цей процес відбувався у період найбільшого промислового розвитку, у більшості країн Європи – перша половина ХІХ – початок ХХ століття. В Україні він охопив період 20-х – 70-х років минулого століття. Запровадження обов'язковості шкільної освіти в Радянському Союзі, до якого належала тоді Україна, стало значним цивілізаційним зрушенням. Безперечно, що воно мало значний історичний вплив на розвиток країни. Але разом із тим, варто також зазначити, що цей процес здійснювався на консервативних засадах комуністичної ідеології та авторитарної педагогіки, він не передбачав розмаїтості освітніх моделей і свободи вибору в освіті. <...>

Але повернемося до суті шостого еволюційного поступу в освіті, внаслідок якого шкільна освіта стала не тільки масовою, а й обов'язковою, а відтак – важливим рушієм суспільних трансформацій у сучасну епоху. Чим більше запропоновані моделі загальної середньої освіти відповідатимуть освітнім запитам Людини освіченої, тим більше розвинутиме суспільство. Відтак абсолютно зрозумілою є наша рефлексія щодо школи та її місії у швидкозмінюваному світі, адже *нині ми перебуваємо у руслі сьомого еволюційного поступу освіти*. Для нас в Україні важливим є те, наскільки наша освіта відповідає передовим позиціям нового еволюційного поступу освіти.

Якщо у стародавні часи від появи перших зразків писемності до створення школи, пройшло приблизно дев'ять тисячоліть, а від появи

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

писемності до технології друку не менше 12 тисячоліть, то нині, час настільки прискорився, що будь-які взаємопов'язані події спричиняють масштабні та надзвичайно швидкоплинні зміни. Найбільш яскраво про це свідчить розвиток цифрових технологій. Нині вони проникли практично в усі сфери людської діяльності. І якщо школа, з часу своєї появи, практично не змінювалась упродовж декількох тисячоліть, але при цьому майже повністю відповідала потребам суспільства, то нині вона потрапила у круговерть постійних змін і має постійно докладати зусиль, щоб зберігати свою актуальність для суспільства.

Власне сьогодні мова повинна йти не стільки про школу у класичному розумінні цього поняття, скільки про різні моделі отримання освіти. Загалом освітні послуги все більше переходять у віртуальний простір. Подібні тенденції були описані Е. Тоффлером ще у 80-ті роки минулого століття. Сучасні засоби передавання інформації змінили функції школи. Якщо раніше діти ішли до школи за знаннями, то сьогодні – не стільки за знаннями, як за способами їх отримання, опрацювання та використання. Діюча школа втратила монополію на знання, яке стало широко доступним завдяки різноманітним способам накопичення та передавання інформації. Сьомий еволюційний поступ, якщо вести мову про українську шкільну освіту, покликаний завершити з рудиментами авторитаризму єдиних навчальних планів і програм, забезпечити варіативність, гнучкість, максимальну свободу форм, методів, технологій та методик, подолавши таким чином певні негативні наслідки масовості та усереднення освіти, її орієнтацію на середньостатистичного учня та сумнівні результати навчання.

Зашкільняк Л.О.

ІСТОРІЯ «СВОЯ» Й ІСТОРІЯ «ЧУЖА»⁹¹

<...> Немає сумніву в тому, що історичне знання в системі індивідуальної та суспільної свідомості відіграє структуротворчу роль, допомагаючи людині орієнтуватися в сучасному світі, усвідомлювати

⁹¹ Зашкільняк Л.О. Історія «своя» й історія «чужа» / Л. О. Зашкільняк // Критика. – 2009. – Число 9 – 10 (143 – 144). – С. 24 – 27. – С.24.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

своє місце в соціальних процесах, розуміти функціонування природи, соціуму та індивіда. <...>

Якими нам бачаться майбутні покоління громадян України – свідомими патріотами й захисниками етнокультурних надбань українського народу, чи високоосвіченими громадянами, котрі зуміють поєднати найкращі світові культурні здобутки з національними?

Найпростіша відповідь – потрібне і те, й інше. <...>

Згідно з сьогоденними уявленнями науковців про людське пізнання, історичне знання є не інформацією про об'єктивний характер міжлюдських узаємин, а суб'єктивними конструкціями істориків задля певної інтерпретації цих узаємин відповідно до світоглядних позицій і соціально-культурного багажу самих істориків та їхніх суспільних середовищ. Це породжує уявлення про жорстку ідеологічну зумовленість історичних знань, а разом із нею – про відносність історичної істини, яка набуває ідеологічного виміру. Не вдаючись до розлогих епістемологічних міркувань, підсумуємо попередні твердження висновком про неунікненну *дихотомію історичних знань*: з одного боку, вони є продуктом певної соціально-культурної спільноти, яка прагне усвідомити і злегітимізувати себе, посівши, відтак, своє місце серед інших соціальних спільнот (колективів, націй, держав тощо); з другого боку, вони, з необхідності, прагнуть вийти за рамки цієї спільноти й усвідомити себе в загальнолюдському вимірі, у порівнянні з іншими. Звідси й нерозв'язна епістемологічна суперечність між соціально-культурною залежністю, схильною до ідеалізації себе та своєї спільноти, і загальнолюдським поглядом на світ, де «я» і моя спільнота взаємодіють з іншими «я» і спільнотами і, на жаль, не завжди виглядають привабливо. Іншими словами, це суперечність між науковим історичним знанням, що виходить зі світового досвіду пізнання людських узаємин, і «ужитковим» історичним знанням, яке обслуговує практичні інтереси окремої спільноти. <...>

ІСТОРІЯ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ⁹²

Однією із найактуальніших і найгостріших проблем людства на межі тисячоліть є проблема освіти та виховання. <...>

Подальше зростання обсягу знань не виправдало себе – воно однаково не зможе наздогнати стрімке зростання інформації. Не є виходом також вузька спеціалізація та професіоналізація. Навпаки, сучасні проблеми найчастіше виникають на зіткненні різних дисциплін, вимагаючи широкого, різнопланового погляду, уміння бачити взаємозв'язки та їх динаміку. <...>

Об'єктивно спільною справою для людства у ХХІ ст. стають освіта та виховання, формування покоління, що готове до стрімкості та глибини змін, що відбуваються. <...>

Для того, щоб глибше зрозуміти сучасні проблеми і перспективи освіти, необхідно звернутися до історії освіти та педагогічної думки, яка має бути не просто хронологічним описом історично змінних освітніх ідей та педагогічних поглядів, механічним запам'ятовуванням імен їх авторів, а являтиме собою їх аналіз у максимально широкому і багатоплановому соціально-культурному контексті.

Аналіз історії освіти та її сучасного стану підтверджує її нерозривність із конкретним часом: у будь-яку епоху і в будь-якому суспільстві сама система освіти, її ідейні основи, цілі та завдання, методика та методологія, структура та організація втілюють як встановлений стан суспільства, так і тенденції його розвитку. У свою чергу, саме освіта виявляється вирішальною для реалізації тих чи інших соціально-культурних тенденцій, перспектив суспільного розвитку.

Важливо усвідомлювати, що не тільки глобальні проблеми освіти, але і найчастіші та найконкретніші питання педагогіки, її методи, прийоми, «технології», є похідними від загальної концепції освіти, її основних принципів, провідних ідей та положень, тобто, походять у своїх основах із філософських проблем. Різні педагогічні школи та течії – не що інше, як вираження різних концепцій освіти, що мають глибоку соціально-культурну зумовленість. <...>

⁹² Торосян В. Г. *История образования и педагогической мысли: учебник для вузов* / В. Г. Торосян. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 351 с. – С.3.

Піскунов А.І.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ. ВІД ЗАРОДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ У ПЕРВІСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ДО КІНЦЯ ХХ СТ.⁹³

<...> Осмислення історичного досвіду людства у сфері виховання, освіти та навчання підростаючого покоління допомагає студенту-педагогу усвідомити значимість індивідуального стилю роботи вчителя з учнями, зрозуміти, що його діяльність не може обмежуватися простим слідуванням набору рецептурних рекомендацій, кому б вони не належали.

Є підстави стверджувати, що саме історико-педагогічна освіченість дозволяє сучасному педагогу краще орієнтуватися у різноманітті ідей та підходів, які існували та існують у педагогічній науці та освітньо-виховній практиці. Історико-педагогічні знання допомагають і майбутньому учителю, і учителю-практику в осмисленні професійно-педагогічної діяльності як такої і своїх поглядів щодо неї.

Разом із усім суспільством педагогічна наука і педагогічна практика беруть участь у переоцінці минулого та спробах прогнозувати з його урахуванням майбутнє. У такій складній ситуації історико-педагогічні знання дозволяють мислячому педагогу розумно діяти у сучасних умовах, з огляду на майбутнє. <...>

Радул О.С.

ВОЛОДИМИР ВЕЛИКИЙ. ЯРОСЛАВ МУДРИЙ⁹⁴

Київський князь Володимир, якого в билинах називають Красним Сонечком, був видатним реформатором, будівником держави. Саме в

⁹³ **История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с. – С. 3.**

⁹⁴ **Радул О. Історія педагогіки України X-XVII століть: персоналії: навч. посібн. / О. Радул. – К.: Основи, 2005. – 238 с. – С. 7 – 14.**

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

роки його в загальних рисах князювання завершується формування давньоруської державності. <...>

В історію освіти Володимир Святославич увійшов як організатор школи «книжного навчання». Літопис пов'язує це із запровадженням християнства. Під 988 роком сказано: «...І почав він ставити по городах церкви, і попів [настановляти], і людей на охрещення приводити по всіх городах і селах. І, полавши [мужів своїх], став він у знатних людей дітей забирати і оддавати їх на учення книжне. А матері ж дітей своїх оплакували, бо іще не укріпилися вони були вірою і, як померлого, вони оплакували».

Суттєва особливість нових шкіл полягала в тому, що навчання там велося за книгами, завезеними з Візантії, а це значно розширювало межі пізнання й можливості освіти. Через перекладну літературу на Русь проникали античні знання й античні педагогічні ідеї, візантійська книжність і наука. Нова освіта насаджувалася зверху, дітей знатних батьків забирали з дому і віддавали на вчення книжне вчителям, очевидно, грекам і болгарам, а також русичам, які володіли книжною мудрістю. І те, що матері плакали за відданими в школу дітьми як за померлими, не є метафорою літописця – за їхніми уявленнями, сини дійсно помирали для життя устрою, що минав. Ці юнаки ставали опорою князя в різноманітних релігійних, політичних, економічних справах.

Педагогіка того часу ще не виражала свої поняття науковими термінами, вона вдавалася до визначень, якими намагалася адекватно відобразити педагогічний процес за допомогою його опису. Так у давньоруській педагогічній термінології з'явилася фразеологічна одиниця «книжне вчення». Однак уже в XI столітті паралельно з терміном «книжне вчення» став складатися точніший термін «училище» (від дієслова «учити»), який наявний майже в усіх слов'янських мовах, що свідчить про його давнє походження. <...>

«Вчення книжне» – це не просте навчання грамоти, а викладання наук в тодішньому візантійському розумінні терміна, викладання, яке давало серйозну (на той час) освіту. Грамоти навчалися не в школі, створеній Володимиром. Проста грамотність була відома на Русі задовго до Володимира. <...> Дітей знатних батьків – старших дружинників, бояр набирали не для того, щоб виховати з них

РОЗДІЛ II. Історія освіти

паламарів чи навіть рядових священиків, а для того, щоб готувати освічених людей і державних діячів, здатних підтримувати стосунки з іншими країнами.

Відомо, що програма візантійської підвищеної освіти будувалася на «семи вільних мистецтвах». Очевидно, що обсяг знань шкіл «книжного вчення» теж складався з цього традиційного комплексу предметів. На зміст і обсяг знань, які давала школа Володимира, вказує «Хроніка» польського історика XV століття Я. Длугоша, який користувався давніми південно-руськими літописами, які не збереглися до наших часів. <...>

Центром релігійно-культурного життя Русі в той час була Десятинна церква. Тут велись хронологічні записи подій і створювалася історична праця про минуле, внаслідок чого храм перетворився на місце зосередження перших руських книжників. Можливо, і двірцева школа Володимира була відкрита саме при Десятинній церкві. Немає жодних вказівок на те, що навчання було платним, Очевидно, школа утримувалася за рахунок князівської казни. Вона готувала своїх вихованців до діяльності в різних сферах державного, культурного та церковного життя. <...>

Ярослав Мудрий – великий князь Київський, видатний державний діяч Київської Русі, організатор школи вищого типу. <...>

Тривале князювання Ярослава принесло Русі могутність і бурхливий розвиток в усіх сферах політичного й культурного життя. <...>

Ярослав довершив справу батька: на сході Європи сформувалася велика слов'янська держава з могутньою армією, високим рівнем культури, широкими економічними та політичними зв'язками зі світом. <...>

З ім'ям Ярослава пов'язаний і не бачений доти розквіт давньоруської культури. Він продовжив роботу Володимира із створення на Русі шкіл «книжного вчення». Зокрема, про організацію такої школи у Новгороді свідчить літопис під 1028 роком. Київська ж школа «навчання книжного» переростає у вищий навчальний заклад, своєрідну середньовічну академію, і розташовується в одному з приміщень Софійського собору. Про навчання тут учнів свідчить виявлене на стінах собору графіті XI століття. Так, один із учнів

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

повідомляє, що його навчав не один учитель, а кілька педагогів. Загальновідомо, що саме в школах вищого типу працювало кілька вчителів, які спеціалізувалися на різних науках; один вчитель працював у школах грамоти. У двірцевій школі Ярослава навчалися діти «нарочитою чади», тобто діти князів, старших дружинників, бояр, щоб стати освіченими людьми, державними діячами, дипломатами, перекладачами книг, упорядниками збірників тощо.

Дуже швидко слава про школу Ярослава поширилася далеко за межі Русі. Літописи, латинські хроніки, скандинавські саги називають претендентів на корони європейських монархів, які через різні політичні ситуації змушені були залишити батьківщину і виховуватись при дворі Ярослава. Серед них – сини англійського короля Едмунда Залізобокого Едуард і Едвін, угорські королевичі Андрій і Левенте, датський королевич Герман, польський – Бистрим, шведський – Інге, юні скандинавські конунги Улаф, Геральд та інші. Отже, двірцева школа Києва XI століття мала певне міжнародне значення.

Фундаментальною навчальною базою школи стала бібліотека. Для її створення Ярослав у церкві Святої Софії організував скрипторій – майстерню перекладів на давньоруську мову грецьких текстів, привезених із Болгарії, Моравії, та їх переписування. Прагнучи звільнитись від візантійської церковної опіки, Ярославові книжники, відбираючи для перекладу матеріал, звертались не до сучасної їм візантійської літератури, а переважно до авторів IV – VIII ст., до грецької церковної класики. Тут були церковні піснеспіви патріарха Софронія, Іоана Дамаскіна, Григорія Нізіанзіна, твори Афанасія Олександрійського, Василя Великого, Іоана Златоуста, Єфрема Сіріна, «Златоструй», написаний у X столітті.

Великим розмаїттям вирізнялись і твори історичного та природничого характеру. Давньоруський читач міг ознайомитись із «Хроніками» Григорія Амартола, Іоана Малали, Георгія Сінкелла, «Християнською топографією» Козьми Індикоплова, різними шестодневами, патериками, фізіологами тощо. Не були забуті і апокрифи – народні релігійні книги.

Загальна кількість книг Софійської бібліотеки сягала 500 томів. Фонд цей постійно збільшувався, тому що робота, розпочата

Ярославом Мудрим, продовжилась і пізніше. В X – XIII століттях в користуванні знаходилось близько 140 тисяч книг кількохсот назв. <...>

Сірополко С.О.

ОСВІТА ВІД УПАДКУ КИЄВА ДО ПОЛОВИНИ XVI СТ.⁹⁵

<...> Татарська навала, на погляд деяких істориків, привела Наддніпрянську Україну до повного запусріння, так що, мовляв, не може бути мови не тільки про дальший розвиток освітньої справи, а навіть про будь-яке культурне життя в безлюдній пустелі. Однак уже р. 1882 В. Антонович своєю розвідкою «Києвъ, его судьба и значеніе съ XIV по XVI ст.» переконливо довів, що загальноприйнята думка про запусріння Київської Русі від XIII до XVI ст. «є не більше, як історичне марево».

Отож правильнішу позицію щодо цього питання займають ті історики, які гадають, що татарська навала, безперечно, затримала успіхи нашої освіти, але не тому, що татари ніби вороже ставилися до церкви і школи, а тому, що під час татарських наїздів гинули в огні пожеж церкви та бібліотеки і школи при них. Проте школа продовжувала своє існування і надалі, як це видно, наприклад, з життєпису Св. Степана Мокрицького, де вказується, що у Києві в XIV ст. були школи; хоча татарська навала не зруйнувала нашого шкільництва, як і не знищила нашої літератури, однак потягнула за собою підупад культурного життя на Наддніпрянщині. <...>

Щодо освітньої справи в Галичині та на Волині до часу прилучення першої до Польщі (1387), а другої – до Литви (1377), то можна твердити, що Галицько-Волинська держава зберігала культурно-національну традицію Київської Русі, а рівночасно все більше зближалася з західною культурою. Живучи в тісних зносинах із західними сусідами, галицько-волинські князі завели латинську мову в

⁹⁵ Сірополко С. О. *Історія освіти в Україні* / С. О. Сірополко; Підготував Ю. Вільчинський. – [2 вид.]. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с. – С. 41 – 48.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

дипломатичних зносинах, а саме населення толерантно ставилося до католицизму і католицької віри. <...>

Розбиті білоруські та українські землі (між іншим, Поділля, Чернігово- Сіверська і Переяславська землі) підпадають протягом XIV ст. під владу Литовської держави, а Галичина від другої половини XIV ст. стає провінцією Польського королівства. Згодом, внаслідок Люблінської унії (1569), до Польсько-Литовської держави прилучилися усі українські землі, за винятком Чернігівщини, що ще залишалася за Московією (від 1503 до 1618), Буковини, що підпала під владу Молдавії, та Закарпатської України, що підпала під владу Угорщини.

Литовська держава, що протягом мало не двох сторіч була державою і українського народу, не вносила значних змін у його культурно-національне життя, і це з тої причини, що литовська культура стояла нижче української. Отож литовські князі та магнати підпали під вплив освіченіших українців, що дали їм свою мову, літературу, віру і взагалі культуру. Українська мова стає мовою управи, законодавства та суду. У статуті литовським прямо узаконювалося: «Писар земський мав по-руському, літерами і словами, всі листи й позви писати, а не іншою мовою і словами». <...>

Але не довго тішився український народ вільним культурним життям. Уже в половині XV ст. повстала боротьба українського народу проти литовських князів на ґрунті церковних справ, а водночас і освіти: литовські князі, прийнявши згодом католицьку віру, присвоїли собі право «подавання», себто право призначати осіб на посади православних єпископів і архімандритів. Уділяючи ті посади за гроші, як те робили також польські королі на українських землях, литовські князі часто призначали на посади єпископів і архімандритів зовсім невідповідних осіб, тому православна церква втрачала авторитет в очах вірних. <...> Малоприслатне до своїх пастирських обов'язків православне духовенство не дуже ретельно ставилося також і до своїх учительських обов'язків, та й самі литовські князі були малозацікавлені в розвитку українського шкільництва.

До того саме на той час припадав майже цілковитий розрив у зносинах українців з Візантією. Втративши свою самостійність, Візантія сама звернулася до Заходу, де почали квітнути пишним цвітом

РОЗДІЛ II. Історія освіти

наука й мистецтво. Правда, для українського громадянства відкривалася тепер можливість вступати через Польщу в безпосередній зв'язок із європейською куптурою. Так, уже 1397 р. польська королева Ядвіга, маючи на думці культурно зміцнити майбутню унію між Польщею та Литвою, заснувала своїм коштом при Празькім університеті (відкрито його 1348 р.) спеціальний інтернат для студентів із литовських та інших сусідніх земель, а 1409 р. такий самий інтернат утворено при Краківськім університеті. Українські магнати почали посилати своїх синів до Краківського університету (заснований 1364 р.) та інших польських шкіл. Захоплення польською культурою, презирство до своєї рідної мови й віри були звичайним наслідком навчання українського панства в чужій школі. Серед синів заможного міщанства також є чимало осіб, що набули вищу освіту в чужих школах. Так, у XV ст. серед бакалаврів і студентів Українського університету були особи родом з Перемишля, Берестя, Пинська, Вільніта інших міст Литви. Є дані про те, що немало студентів з українських земель вчилося в XV – XVI ст. у Празькому університеті. Проте українське незаможне міщанство і селянство міцно трималося своєї віри, бо вбачали в ній запоруку збереження своєї національності, вчили своїх дітей у церковних школах або у мандрівних дяків. Наприклад, за свідченням пастора Одерборна, який довгий час перебував у Великім Князівстві Литовськім, православні завжди мають при церквах школи.

Учителями в церковних школах були тепер переважно дяки, паламарі, демественики, що дістають також назву «бакалара», або «дидаскала». За свою педагогічну діяльність учителі одержували деяку нагороду від батьків учнів після закінчення певного курсу науки. Перехід від букваря до часослова, від часослова до псалтиря і т. д. був справжнім святом і для вчителя, і для учнів. Учитель отримував від батьків горщик каші та гривну грошима. Саме свято відбувалося так: учень приносив до школи горщик каші з грошима зверху, ставив його на стіл. Учитель, відібравши гроші, разом з учнями йшов на площу біля школи. Там ставили горщик на землю та починали кидати в нього кілками, поки не розбивали його на черепки. Далі відбувалися всякі ігри та забави.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У XV – XVI ст. з'явилися у нас т. зв. мандрівні дяки та світські майстри грамоти. Назву мандрівних отримали ті вчителі, які не мали свого постійного осідку, а переходили з села до села, з хутора до хутора і там учили дітей читати, писати й співати. Головною причиною появи у нас мандрівних учителів (такі учителі були і в Німеччині), треба думати, було те, що в Україні по хуторах не було церков, а отже і шкіл. Отож мандрівні учителі виконували велику культурну місію, організовували пересувні школи. <...>

Щодо підручників – треба думати, що в той час першим підручником був буквар, але до нас ні один з тих букварів не дійшов. Підтвердження, що букварі, безперечно, уже були в той час, знаходимо в листі новгородського архієпископа Генадія до московського митрополита Симона в кінці XV ст. У тім листі є згадка про азбуку-границю. Нема сумніву, що азбука-границя могла дістатися до Московії лише з України, що вже у той час постачала їй свою культуру.

Назву «азбука-границя» надано буквареві тому, що абетка подавалася там у формі вірша, кожний рядок якого починався з літери в абетковім порядку, при чому на «границю», себто на край кожного рядка вірша виносилася ще окремо його перша літера. Як зразок, наведу тут уривок з азбуки-границі пізніших часів:

А. Азь словомъ симъ молюся Богу:

Б. Боже, всея твари зижителю –

В. Видимья и невидимья.

За букварем йшов часослов як перша читанка. Слід мати на увазі, що наприкінці XV ст. з'явилася перша друкована кирилицею слов'янська книжка, і то був якраз «Часословець», виданий німцем Швайпольштом Фіолем у Кракові 1491 р. Мова того «Часословця» має багато ознак живої української мови. Шв. Фіоль був першим друкарем слов'янських книг кирилівськими черенками. <...>

Школа в той час зберігала церковний характер, як і вся наша тодішня література. За найвизначнішу літературну друковану пам'ятку тих часів слід признати «Біблію руску», що її видав у Празі 1517 р. білорус «изъ славного града Полоцка» Франциск Скорина. <...>

Визначніші монастирі, як і раніше, зберігали скарби літературної творчості. Так, є відомості, що Печерський монастир 1554 р. мав

РОЗДІЛ II. Історія освіти

значну кількість книжок не лише церковнобогослужбових і всіляких збірників, але й книги «посполитыя», себто світські. Ще більшу бібліотеку мав Супрасльський монастир, що налічував за описом 1557 р. 203 книжки, в тім числі 5 «битихъ», себто друкованих, не рахуючи дарованих книжок від якогось Яцька. <...>

Освітню справу на українських землях за вказаний тут період – від половини XIII до половини XVI ст. – можна було б стисло охарактеризувати так: вищі верстви українського громадянства, спонукані привілеями шляхетського стану, почали швидко і помітно підпадати під вплив польської культури та користуватися польською мовою, залишаючи рідну мову та церковну школу лише для простолюття. Цей розрив вищих верств українського громадянства з його основним ядром спричинився до ослаблення розвитку української культури, що особливо виявилось як у відсутності середньої і вищої української школи, так і в занепаді оригінальної літературної творчості.

Але це ще не дає права твердити, що українська культура за вказаний тут період цілковито загинула перед саявом польської культури. А саме таке твердження висловлює проф. Станіслав Кот, говорячи, що у шкільництві православної Русі XV ст. «панує похмура темрява». Не був причиною цього упадку татарський наїзд, але культурна закамелість самого громадянства, темного і пасивного. Тільки вступ Польщі на Галицьку Русь за Казимира Великого, а на Литовську Русь Ягайла – впровадив там перші промені західної культури.

Не треба забувати, що в XIII – XIV ст. староруська культура сама зближалася до західної культури ще перед прилученням Галичини до Польщі, а Волині – до Литви, що шкільництво на українських землях і українська культура до половини XVI ст. підтримувалася нижчою верствою українського громадянства, – народними масами та нижчим духовенством, яким власне і завдячує той освітній рух, що веде свій початок від другої половини XVI ст.

ДИТИНСТВО ЕПОХИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ: СТАНОВЛЕННЯ ХРИСТИЯНСЬКОГО СПРИЙНЯТТЯ⁹⁶

<...> Аналізуючи дитинство середньовіччя, насамперед слід зазначити, що для людини того часу особа, сім'я і пов'язане з нею приватне життя мали другорядне значення, все існування набувало публічного характеру. Саме тому історики культури особистість тих часів називають корпоративною: «Вона оберталася у своєму середовищі і належала до своєї касти (стану, общини, гільдії, цеху)». Без усякого інтересу епоха середньовіччя сприймала невід'ємний атрибут сімейного життя – дітей.

Не випадково у цей час збереглось багато античних підходів, які мали антипедоцентричну спрямованість. Так, християнство спробувало боротися з практикою відкритого вбивства новонароджених, що було вельми популярним у Стародавній Греції і Римі. А ось звичай підкидати дітей поширювався і надалі, тільки форми його трохи видозмінилися: дітей продавали, посиляли годувальницям (наприклад, у Франції навіть у 1900 р. близько 90% новонароджених відправляли в сільську місцевість), влаштовували підмайстрами і прикажчиками, пажами при дворі. Малюків виганяли із сім'ї, віддаючи в монастир, відправляючи в подорож і паломництво.

Звичайно ж, практикувалося і, так би мовити, традиційне підкидання. Наприклад, у Флоренції половину дітей після народження підкидали в сирітські будинки аж до ХІХ ст. При цьому, якщо немовляті щастило, і воно доживало до п'яти років, то сім'я могла забрати його назад. Існувала також практика й сексуального насильства. Лише в ХІІІ ст. з'являються перші виступи церковних моралістів проти сексуальних домагань відносно дітей з боку батьків, нянь і сусідів (до цього матерів, навпаки, інструктували, як потрібно мастурбувати хлопчиків, щоб «їх сад зростав довгим»).

Проаналізувавши велику кількість документів, Л. де Моз, основоположник психоаналітичного напрямку в історії дитинства, зробив висновок про вчинення наруги над дитиною в ті часи. Але, на

⁹⁶ Білецька С. В. Дитинство епохи середньовіччя: становлення християнського сприйняття / С. В. Білецька // Шлях освіти, 2009. – № 3. – 48 с. – С. 35 – 42.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

нашу думку, для пояснення ситуації більш зрозумілою є точка зору інших дослідників, які стверджують, що для людей того часу типовою була проста байдужість, відсутність будь-яких емоційних реакцій у дорослих щодо дітей. Не стільки жорстокість, на якій наголошував Л. де Моз, скільки нещасття, бідність призводили до масової наруги над дітьми.

Жак Ле Гофф, визначний фахівець з історії середніх віків, у класичній праці «Цивілізація середньовічного Заходу» на своє запитання «А чи були діти на середньовічному Заході?» відповідає: «Прагматичне середньовіччя ледь помічало дитину, не маючи часу ні розчулюватися, ні захоплюватися нею. Ледь вийшовши з-під опіки жінок, що не ставилися серйозно до її дитячої суті, дитина виявлялася викинутою у виснажливість сільської праці або в навчання ратній справі».

За визначенням багатьох дослідників, у середньовіччі не існувало окремого світу дитинства. До дитини ставилися так само, як і до інших членів суспільства, її розглядали як «маленького нерозвиненого дорослого», тому «рівність» була в усьому. Наприклад, діти носили одяг своїх батьків (причому років до п'яти хлопчиків і дівчаток одягали однаково, відмінність в одязі пов'язувалась лише із соціальним статусом, а не із статтю), грали в ті самі ігри, що і їхні батьки, і точно таким самим способом, як і їхніх батьків, дітей середньовіччя судили, вішали. Наприклад, законодавство часів Тюдорів (Англія) допускало повішення дітей за крадіжку із семи років, хоча були випадки, коли страчували й молодших. <...>

У суспільстві того періоду семирічний хлопчик розглядався як чоловік, здатний до всього, крім кохання та війни. До речі, з п'яти років діти могли носити при собі зброю, з 11 – вступати до армії, а в 14 років – навіть посісти посаду помічника командира. Коли обізнаний з цими фактами, участь дітей у хрестових походах не здається такою вже дивовижною.

Свою сумну «рівноправність» середньовічна дитина одержувала також і в світі праці. Праця починалася вельми і вельми рано. Д. Дефо в 1724 р. писав, що всі діти після чотирьох-п'яти років мали заробляти свій хліб. Учніство було обов'язковим після 12 років, але нерідко починалося і в сім років. «Довго дітей удома не тримали: їх відправляли в учні до майстра, де вони починали своє незалежне трудове життя, або

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

вчилися благородних манер лицаря, або ж ішли до школи вивчати латинь. Період учнівства проходили діти всіх станів».

Таким чином, дитина мала доступ майже до всіх сторін життя дорослих. Можна сказати, що діти жили життям дорослих. Навіть шкільне навчання, що в наш час розглядається як один із головних атрибутів дитячого життя, в середньовіччі не було таким. Рівень навчання абсолютно не пов'язувався з якимось певним віком, тобто безпосередньо не співвідносився з дитинством. У середньовічному суспільстві починати навчання можна було як у 10 років, так і в 20. Викладання проводилось в одному класі для всіх бажаючих, і за одним шкільним столом могли сидіти разом як 24-річний юнак, так і 11-річний хлопець.

Отже, в загальній картині середньовіччя, як, утім, і в епоху античності, дитинство було абсолютно невидимим, непомітним і повністю німим. Показовим і зовсім не випадковим є той факт, що в текстах Біблії немає сторінок, що описують дитинство Ісуса. З цього приводу Пастор Скоуфідд у коментарях до Священного Писання зазначає: «З якоїсь достатньо вагомої причини (можливо, з тим, щоб не дати нам дуже захопитися «Христом у плоті») Богу не було бажаним допустити складання повної земної біографії Його Сина. 29 років, коли Він ріс і Особистість Його формувалася, обійдені мовчанням, яке порушується лише одного разу, причому в короткому тексті з 12 віршів (Лук. 2:41 – 52. 12-річний Ісус у Храмі), тож краще вже нам ставитися шанобливо до цього умисного умовчання Бога».

Така точка зору, поза сумнівом, заслуговує на повагу, але, на наш погляд, не останню роль у відсутності опису дитячих років Ісуса відіграло ставлення суспільства тієї епохи до дитинства як такого. Наприклад, П'єр де Берулл, французький священник, з цього приводу писав: «Дитинство, після смерті, є наймерзеннішим і найбільш нещасним станом людини». Іншими словами, дитинство – це не та тема, на яку варто витратити час. Справді, діти були невидимі і література тих часів – один із кращих доказів цього.

Чому панувало саме таке ставлення до дитини? Чому такі категорії, як «сім'я», «діти» для середньовічної людини не становили особливого інтересу?

РОЗДІЛ II. Історія освіти

Не претендуючи на повноту відповіді, пригадаємо найістотніші моменти тогочасного життя. Насамперед основні умови життя того періоду не стимулювали дорослих до вивчення дітей. Велика частина європейського населення жила в жебрацьких умовах, у постійному страху перед епідеміями («чорна смерть» – чума 1348 – 1349 рр., що забрала 25% населення Європи, залишила слід в економіці, суспільстві, свідомості кількох поколінь) і нашестями сусідів. Голод був постійним супутником суспільств, безсилим перед примхами природи. Для більшої переконливості наведемо гнітючу статистику голодних років у Франції з 1595 до 1753: 1595, 1596, 1597, 1607, 1614, 1626, 1630, 1631, 1640, 1643, 1645, 1646, 1650, 1660, 1661, 1662, 1671, 1675, 1679 тощо. «Великий голод» був важким випробуванням для всього суспільства. Він іноді ставив цілі народи на межу фізичного зникнення». Можна з упевненістю сказати, що «практичні» середні віки не мали часу на виявлення жалю або інтересу до дітей і тому навряд чи їх помічали. Крім того, високий рівень дитячої смертності мав наслідком те, що люди не «могли собі дозволити прив'язуватися до того, що ймовірно було втратити». Потрібно було мати кількох дітей, щоб лишився бодай один. Щирий Мішель Монтень (XVI ст.) писав: «Я втратив двох чи трьох немовлят, не без жалю, але і без великої скорботи». Аж до XVIII ст. 75% дітей помирали протягом перших п'яти років свого життя!

І, звичайно ж, далеко не останню роль у ситуації, що склалася, відіграла молода релігійна течія – християнство, яке швидко набирало сили і стало цементуючим фундаментом усього середньовічного життя як у Європі, так і в Америці. Священні тексти Біблії були головним наставником Західної цивілізації тих часів. Базовим постулатом виховної традиції визнавалась ідея первородного гріха, згідно з якою Бог покарав перших людей, які згрішили, скуштувавши заборонений плід. Ця біблійна історія має глибинний духовний сенс, проте Святий Августин, богослов і єпископ IV – V ст., у своїх роздумах дійшов переконання, що первородний гріх передається від покоління до покоління, і що жодна людина не вільна від нього, навіть немовля, яке прожило один земний день. <...>

Крім усіх теологічних моментів, ідея «первородного гріха» була важливою, оскільки саме з неї випливала вся подальша логіка масової християнської педагогіки. Було оголошено, що єдиний спосіб для

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

порятунку душі грішника – це повне смирення, слухняність і покора волі батьківській і волі духовних пастирів. При цьому малася на увазі не просто покора, а беззастережне визнання верховної батьківської (духовної) влади. <...>

З новою силою, потужно і гучно, ідея первородного гріха зазвучала в епоху Реформації. В одній із протестантських проповідей, датованих 1520 р., пастор повчав своїх прихожан: «Серця немовлят схильні до подружньої зради, хоті, брудних бажань, до сварок, убивства, пияцтва, обжерливості, вони наповнені гнівом, суперництвом і ненавистю». Таким чином, дитина розглядалася як свавільне створіння, яке у своїх устремліннях і вадах нічим не відрізняється від дорослого, вона грішна з моменту свого народження, вона грішна апріорі. <...>

Таким чином, визнаючи правильним і бажаним милостиве ставлення до всього, православна людина зокрема, а християнин узагалі, милостиве ставлення до дітей вбачали в побоях, у дитячому страху, у позбавленні дітей волі. Для людини середньовіччя у такому підході не було ніякої суперечності. За логікою стародавньої християнської педагогіки дітей необхідно тримати в строгості, і вони житимуть не за своєю волею, а за батьківською, а батько чи мати, «поганого своєму дитяті не забажають», таким чином, дитина буде щаслива. Люди того часу щиро вірили, що без суворості і страху у вихованні діти не можуть стати щасливими і добрими. Якщо не розіб'єш горіха, не дістанеш ядра, не визнаєш ситості й солодкості.

Таким чином, у контексті середньовічної традиції побої не були великим приниженням дитячої особистості. У них знаходило свій прояв ставлення до гріховної плоті як такої. Вважалося, що через її впокорення і катування відбувається зцілення душі. Більше того, в умовах життя того часу, сповненого небезпеки і фізичного напруження, необхідно було виховувати терпимість до болю і тілесних випробувань. Тому суворе умертвіння плоті через самобичування і стало характерною особливістю християнського виховання. <...>

Виникає запитання: чи любили своїх дітей жителі середньовіччя? Чи було їм властиве таке почуття, як «батьківська любов»? Серед численних фахівців, що вивчають питання історії дитинства, однозначної відповіді немає. На нашу думку, таке питання треба розв'язувати в іншій площині, аніж просто порівнюючи із сучасністю.

Із цього приводу вельми доречно буде процитувати англійську дослідницю К. Калверт, яка в своїй праці «Дитина вдома. Матеріальна культура раннього дитинства. 1600 – 1900» зазначала: «Те, що вважається добрим або поганим для дітей у певний час, може зазнати глобальної зміни, і люблячі батьки однієї епохи можуть поводитися діаметрально протилежним чином порівняно зі звичною практикою інших часів». <...>

Білецька С.В.

ЕВОЛЮЦІЯ ОБРАЗУ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ НОВОГО ЧАСУ (XVII – СЕРЕДИНА XIX СТ.)⁹⁷

Характеризуючи XVIII ст., дослідники не можуть уникнути таких епітетів, як «розкішний, освічений, витончений, інтелектуальний». Так, сперечатися важко, ця епоха дійсно примітна багатьма великими подіями, особами, ідеями. <...> XVIII ст. ... рубіжне: дитяча душа, що безпорадно блукала вулицями і століттями у марних пошуках допомоги, нарешті її одержала. Саме в 1700-х роках пролунали знамениті слова великого Ж.-Ж. Руссо: «У людства – своє місце в загальному порядку Всесвіту, у дитинства – теж своє в загальному порядку людського життя: у людині потрібно розглядати людину, в дитині – дитину». <...>

На історичну арену виходить абсолютно новий психокультурний тип людини, яка, відчуваючи на собі гаряче дихання свого часу, утверджує новий динамічний темп життя – буржуазний. І подібно тому, як у середньовічній культурі стверджувалися велич Бога і його відмінність від сучасного людям світу, тепер проголошується велич людини і її відмінність від усієї решти природи. У культурі Нового часу людина – суб'єкт, що пізнає, – протиставлена природі як об'єкту. Призначенням людини стало керувати природою, отримувати від неї користь. Користь – ідол Нового часу, наука і техніка – його жерці. <...>

⁹⁷ Білецька С. В. Дитиноцентрована педагогіка / С. В. Білецька. – Х.: Факт, 2008. – 255 с. – (Теорія і практика західних країн). – С. 47 – 53.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У цей <...> час відбуваються зміни <...> у шкільній епархії: поступово шкільне життя стає невід'ємним атрибутом дитинства (тобто пов'язується з віком), оформлюється шкільна структура, вводиться класно-урочна система в тому вигляді, в якому вона існує і сьогодні. Великої уваги надають дисциплінарно-маніпулятивній техніці, оскільки «кінцевим продуктом» освіти повинен стати дисциплінований суб'єкт, який зможе себе регулювати навіть на безлюдному острові (забавне, але вельми точне зображення ідеалу тієї епохи ви знайдете в романі Даніеля Дефо «Робінзон Крузо»). Саме такий індивід є метою всіх педагогічних мудрувань Джона Локка. <...>

Новий час вимагає того, щоб працівник був здатний стати додатком до механізму, злитися, стати з ним єдиним цілим. Саме в цей час з'являються серйозні вчені трактати, де людина розглядається як машина, що складається з трубочок, важелів, насосів. За образом і подобою машини моделюється тепер і все суспільне життя. Співець індустріалізму Анрі де Сен-Сімон мріє про суспільство, організоване як величезна фабрика, на чолі якої стоять промисловці й учені. Усе новоспечене індустріальне суспільство поглинене ідеєю створення ефективною, аналітично розчленованою та відлагодженою системою, яка включає і людину. Тому найбільші зусилля спрямовуються на дисциплінування тіла в усіх сферах: на фабриці вчать пристосовуватися до роботи верстата, в армії – механічно крокувати, в школі – розв'язувати стандартні завдання і сидіти у стандартних класах.

Педагогічна громадськість, що зароджується, із захватом читає трактати Коменського і Локка, в яких знаходить філософсько-педагогічні відповіді на поставлені епохою питання. Абсолютно очевидно, що шкільні авторитети не могли залишитися обіч від єдиного пориву, що охопив увесь західний світ! Під могутнім натиском ідей гуманізму починають змінюватися не тільки підходи до становлення шкільної справи. Іде процес трансформації педагогічної свідомості в цілому й уявлень про суть дитини як його основоположної ідеї.

У цей час на підмостки історії виходить новий клас – буржуазія, група людей, які могли собі дозволити звернути увагу на дітей,

РОЗДІЛ II. Історія освіти

оскільки мали гроші і, що важливо, бажання їх витратити. Вони інвестують суми у великі будинки з додатковими кімнатами для відокремлення, у великі сімейні портрети, в освіту своїх дітей. Іншими словами, надлишок грошей зробив можливим використання дітей як об'єкта видимих витрат. Поліпшення економічних умов відіграло роль в інтенсифікації усвідомлення дітей, у тому, що діти стали більш соціально видимими. <...> Поза сумнівом, дитинство почалося як ідея середнього класу! <...>

Філософським фундаментом усіх цих змін стала концепція дитинства, що зароджувалася і в основі якої лежала ідея непорочності та слабкості дитячої природи (на протипагу пануючій в Середньовіччі ідеї первородного гріха). <...>

Із другої половини XVIII ст. за кілька десятиліть Західна Європа змінилася ледь не більше, ніж за попередні дві тисячі років. Міста ламають кріпосні стіни і прощаються із середньовічним виглядом: вузькі, заплутані вулиці обростають регулярними кварталами; у будинках спалахують газові, а потім електричні лампи. Важкопрохідні ґрунтові дороги змінюються шосе і залізницями, в міста і селища приходять пошта і телеграф. Пейзаж набуває сумнівних прикрас із заводських труб, глуха сільська Європа відступає перед міською, індустріальною.

Змінюються відносини між людьми. <...> Кожен день, кожна година світової історії приносили вісті про нові завоювання наукового духу; приборкувалися все нові і нові, непокірні до тих пір стихії земного простору і часу. <...>

Природно припустити, що особистість і психіка людини XIX ст. зазнали величезних змін, але початок кінця цих перетворень можна простежити все в тому ж XVII ст.: саме тоді починається неухильне падіння ролі релігії у світогляді людини Нового часу. Виразніше духовна криза почала відчуватися на початку XVIII ст. Розпад етичних засад, як дворянсько-аристократичної етики, так і християнської, виявлявся у виродженні моралі у складний етикет із безперервними поклонами та багатогодинними церемоніями. Ставлення до світу стає все більш умовним. <...>

Тепер немає потреби в дійсній моралі, справжній етичній поведінці, потрібні тільки їх видимість, порядок, коли кожен на

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

очах у інших чинить «немовби». Доречно буде порівняти моральність людини тієї епохи зі страусом, який заховав голову в пісок і гадає, що його самого, такого великого, не видно. <...>

Розпад етичних засад минулого, становлення буржуазного способу життя (з кінця XVIII ст.) сприяли формуванню нового типу сім'ї – буржуазного. Раніше виробництво розвивалося в домашніх рамках: чоловік і жінка пліч-о-пліч працювали над процвітаням «сімейного бізнесу», тепер відбувається роздвоєння життєвого простору: з розвитком капіталістичного виробництва чоловіки все сильніше відділяють своє побутове життя від місця, де одержують зароблені гроші. Домівка на очах починає набувати значення притулку, в якому буржуа міг сховатися від суворої конкурентної боротьби у професійному і господарському житті. <...>

Знання було покликане підняти престиж домашнього господарства і материнства: виниклі в США «домашня економіка» («home economics») і «наука про домівку» («domestic science») були імпортовані до Європи (у самій Америці до 1895 р. уже в 16 штатах ці предмети значилися в розкладі коледжів і університетів. Курс, пропонований університетом у Юті, наприклад, містив наступні теми: культура домашнього господарства, декорування домівки, управління грошима, компаньйонство, вплив батьків, діти, тренінг із раннього дитинства, права дитини, здоров'я дитини, природа дитини, релігійне виховання, діти і гра). <...>

Глобальні зміни в усіх сферах людської діяльності і духу не могли не позначитися на світі дитинства. Відносини між дорослими і дітьми змінюються кардинально, і тепер ми можемо говорити про появу двох відособлених світів – дорослого і дитячого. Раніше, в епоху Середньовіччя, дорослі не мали секретів від дітей і інтимні моменти людського життя були виставлені на огляд громадськості; тепер же все, що мало хоч тінь двозначності або «дух вади», абсолютно все ховалося від дитячих вух і їх цікавих очиць. Світ дорослих чітко визначив коло питань, які відтепер вважаються прерогативою тільки дорослих і ретельно оберігаються від підростаючого покоління.

Світ ідей стає більш варіативним. Якщо в епоху середніх віків людство мало єдину душу і ця душа була глибоко віруючою, то

РОЗДІЛ II. Історія освіти

тепер, у Новий час, все більше з'являється раціоналістичних і матеріалістичних теорій. У результаті відносно дитинства, як і в інших сферах людського буття, зникає монополія однієї доктрини, з'являється кілька концепцій, які інколи взаємовиключають одна одну і стають основою для різних педагогічних підходів. <...>

Завдяки несподіваним успіхам науки людство ХІХ ст. «піддалося якомусь розсудковому запамороченню». Усе, здавалося, рабськи підкоряється владі інтелекту, «абсолютно несподівано» з'ясувалося, що людина всім на Землі може керувати. Локківська ідея «*tabula rasa*» допомагала людям ХІХ ст. обґрунтувати доктрину маніпуляції дитиною. Основна канва роздумів послідовників цієї ідеї виглядає таким чином: якщо душа дитини є «чистою дошкою» або, іншими словами, аморфною масою, то вона одержує форму лише завдяки дій на неї ззовні, а ніяк не від розвитку внутрішніх сил. <...> Таким чином, усі маніпуляції зосереджуються в руках вихователя. Він стає творцем майбутньої особистості.

Усе частіше і частіше в роботах із виховання з'являються такі характеристики, як «пластичність», «м'якість», «пристосовуваність», підкреслюється сприйнятливість дитячої натури щодо маніпуляцій дорослих. <...>

Саме в цей період до дитинства починають ставитися як до підготовчого етапу, протягом якого закладаються основи всього подальшого життєвого шляху. <...>

Багато буржуазних сімей запрошували домашніх учителів. Примітно, що сформувалася система платної опіки, покликаної не допустити якихось «неконтрольованих ситуацій». Як правило, дітям буржуа не дозволяли виходити на вулиці і площі, де гралися їх однолітки з інших соціальних верств. <...>

Такий контролюючий, педантичний підхід мав і інший бік: дитина ХІХ ст. починає усвідомлювати свою значущість, цінність, вона постійно знаходиться в центрі чийось уваги. Безпосереднє тісне спілкування призводить до того, що все частіше в сім'ях з'являється неформальність, інтимність, особливо у відносинах з матір'ю. <...>

Першим, хто дійсно планомірно здійснив щоденникові спостереження за дітьми, був Теодор Тідеман (1787), що є одночасно і першим автором підручника із психології, в якому зачіпалися

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

питання, пов'язані із психологією дитини. Фахівцям також добре відомі щоденники, які вів великий швейцарський педагог Песталоцці, спостерігаючи за своїм сином Якобом. Великий інтерес викликають щоденникові спостереження Чарлза Дарвіна за розвитком свого сина Френсіса, які були опубліковані в 1877 р. під заголовком «Біографічний ескіз маленької дитини». Княжна Марія Миколаївна Волконська – мати великого російського письменника Льва Толстого – вела записи в «Журналі поведінки» про її старшого сина Миколу. <...>

Русова С.Ф.

НАЦІОНАЛЬНА ШКОЛА⁹⁸

Ідея національної школи вже пустила міцне коріння в ґрунті всесвітнього виховання. Намагання усіх народів до забезпечення своєї державної і культурної незалежності навертають їх до національної школи, бо усім уже зрозуміло, наскільки нація, яка пройшла через таку школу, буде дужчою другої нації, яка її не проходила. Школа – великий фактор формування нації.

Ідею націоналізації школи не можна відділити від демократичного розвитку сучасних народів, тільки вона остаточно утворює націю. Перш ніж уявити собі, якою повинна бути національна школа, треба в'яснити собі, що означає «національна»?

Якими ж засобами керує національна школа?

Першим засобом є мова. Мова є найголовнішим засобом для розвитку розуму. Вона дає певні уявлення, які зливаються з розумінням самої речі. Мова повинна бути простою, ясною, як просте ще мислення дитини, але вона мусить бути красивою. В національній школі мова мусить стояти на чолі так званого гуманітарного навчання і виховання. Потєбня зазначає, що мова – засіб утворення думки.

⁹⁸ Русова С. Ф. *Національна школа* / С. Ф. Русова / Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766с. – (Вища освіта ХХІ століття). – С.391 – 392.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

Велике значення в національній школі має вивчення літератури, вона має проводитись з першого ступеня дитсадка. Там вона складається з найпростішого матеріалу, народних казок, пісень, загадок, прислів'їв.

Ідучи далі, від дитячого садка до школи, ми теж знаходимо розкішного мовно-літературного матеріалу в народній творчості, народних думках і історичних піснях. Це може служити чудовим матеріалом для читання і декламацій.

Крім народної літератури, національна школа використовує твори найкращих письменників. Наша українська класична література вся пройнята щирим демократизмом і гарячим патріотизмом. Учням треба було зрозуміти цей напрямок і дати належну оцінку. Разом з тим треба вяснити і вартість художньої краси форми, яка є у М. Коцюбинського, Лесі Українки, Г. Чупринки і ін.

Національна школа потребує і самостійної роботи учнів; письмові праці учнів мусять бути дуже різноманітні, і треба навчати учнів вільно, коректно і красиво володіти мовою. Певну допомогу в цьому надає шкільний театр. В національній школі необхідним є вивчення стародавньої мови свого народу. Далі – діалекти – то є природні відмінності мови в різних місцевостях, які складались протягом історії завдяки різним умовам життя, під впливом різних сусідств. У місцевих діалектах більше архаїчних висловлювань, форм. Бажано, щоб вони не зникли під впливом літературної мови, навпаки, потроху ходили в літературу, збагачували її народними виразами. Школа повинна ставитися до різних діалектів з увагою, а не висміювати їх слова і вирази.

Поруч із мовою в національній школі велике значення надається вивченню історії і релігії. Ці предмети дуже сприяють розвитку національної свідомості. Історичне навчання має 2 засоби: 1-й – історичні оповідання, 2-й засіб – то суть дослідження, наукові праці, які звертаються до розуму учнів.

Щодо релігійного навчання, воно мусить позбавитися свого догматичного характеру і прийняти більш морально-життєвий напрямок. Велике значення мають хоріві співи, духовні і церковні. В національній школі не можна не звернути увагу на вивчення географії, ця наука близька до природознавства.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Одним із виявів національної свідомості є національне мистецтво і воно має велике значення для естетичного виховання.

Нові національні школи повинні будуватись в національному стилі: рушники, портрети, квіти, народні інструменти, вертепи, гончарство.

Естетичне виховання не може бути не національним, в школі повинен бути добрий розпорядок навчання, програми; певні методи вище підносяться ще більше особою вчителя. В національній школі вчитель не може не бути патріотом, щирим і глибоким. В усьому навчанні він повинен додержуватись правди. Правда мусить бути єдиним ґрунтом, на якому він буде своє навчання і виховання.

Велика місія учителя національної школи – в його руках майбутність народу, бо діти, які вийдуть із школи, мають бути каменями у відбудові молодої української держави, мають розробити свою культуру, свої національні скарби.

Національна школа мусить мати всі ступені від дитячого садка до університету. Для учнів школа повинна стати чимось рідним, що задовольняє усі потреби. Дає їм не тільки знання, але і розваги, дає радість власної творчості і щастя спільного товариського життя. Моральний авторитет вчителя повинен стояти високо, як старшого товариша, з ним обмірковують всі шкільні справи (бібліотека, театр, екскурсії і т. д.).

При школі мусить існувати маленький шкільний кооператив з касою взаємної допомоги учням; мусить панувати соціальне, а не комерційне значення кооперативної справи. Для допомоги товаришам молоді кооператори мають закупити по дешевих цінах книги і підручники, зошити. Якщо хто з учнів потребує матеріальної допомоги, мати для цього кошти. Шкільний кооператив не мусить сходити на комерційний шлях. Він має бути засобом соціального виховання і товариської допомоги. Говорячи про національну школу, не можна забути про доросле населення. Для них також потрібно організувати національну школу, викладати рідну мову, історію, географію, а для піднесення свідомості утворити національні хори, театр, вистави, книгозбірні.

Щаслива та нація, яка має змогу утворити у своїй державі національну школу для всієї людності; вона сміло може дивитися на своє майбутнє: національна освіта дасть їй змогу посилити свої

економічні можливості і широко розвинути культурні творчі сили. Національна школа, освіта потребує колосальної роботи численних робітників, величезних коштів, але все це мусить бути, бо це – гасло нашого відродження.

Кузьміна С.Л.

КИЇВСЬКЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТ. І АКАДЕМІЧНІ ФІЛОСОФИ ЯК ЙОГО ТВОРЦІ⁹⁹

Недільні школи. <...> 1860 р. організація недільних шкіл у Києві набула надзвичайного поширення. Їх почали відкривати і для жінок, і для військових. Навчати грамоті «нижчі стани» взялися не лише студенти університету, а й учителі та учні місцевих світських і духовних навчальних закладів. Того ж року при Університеті Св. Володимира засновують щоденну школу для нижчих класів, тут мали проходити педагогічну практику слухачі дворічних педагогічних курсів.

Є свідчення, що демократично налаштовані студенти, викладаючи у недільних школах, прищеплювали учням атеїстичні погляди. Тодішній митрополит Київський і Галицький Ісідор Нікольський неприязно ставився до професора-демократа П. Павлова, а недільні школи вважав розсадниками заклоту. Але невдовзі його перевели на іншу кафедру, а київську посів митрополит Арсеній Москвін, що прихильно ставився до ідеї народної освіти. Київська духовна консисторія висунула засновникам недільних шкіл вимогу, щоб релігія вивчалась на належному рівні. Для цього за кожною школою було закріплено священика. Сам митрополит цікавився, як вчителі викладають.

Студенти Київської духовної академії теж не залишились осторонь справи народної освіти. У листопаді 1860 р. вони звернулись до ректора архімандрита Філарета Філаретова за дозволом відкрити «буденну школу» для навчання дітей «простого народу». Пропонуючи,

⁹⁹ Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст.: Монографія / Світлана Кузьміна. – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 129 – 185.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

щоб ця школа була місцем педагогічної практики, вони обіцяли викладати у вільний від занять час, два дні на тиждень. У навчальний план студенти включили уроки грамоти, письма, закону Божого, арифметики, читання з коментуванням і вибіркоче вивчення географії, історії, особливо російської, тощо. Діяльністю школи мала керувати педагогічна рада, до складу якої увійдуть усі її вчителі. Ректор академії, визнавши ініціативу корисною, керівниками студентської педагогічної практики призначив Памфіла Юркевича і Василя Певницького. На необхідність відкрити таку школу, щоб встановити рівновагу між світським і духовним елементами, що діють у народній освіті, вказував у своєму поданні до Св. Синоду і митрополит Арсеній. Утім, від вищої церковної влади дозвіл на це не надійшов. Діяльність недільних шкіл привертала загальну увагу. Київські газети, зокрема «Киевский телеграф», регулярно друкували замітки й повідомлення про навчання в них. Усі відзначали надзвичайні, порівняно з іншими початковими школами, успіхи учнів. Статті про роботу нових народних навчальних закладів публікував на своїх шпальтах «Журнал Министерства народного просвещения», головним редактором якого тоді був К. Ушинський. Дуже швидко рух з організації народної освіти поширився по всій Росії. Втім, мав він і опонентів, які вбачали у народній освіті небезпечну і політично неблагонадійну справу. Так, уже на початку 1860 р. відкрити кампанію проти недільних шкіл розпочав київський генерал-губернатор Іларіон Васильчиков. Формальним приводом для цього стало обвинувачення однієї з поважних осіб, яка чула, буцімто в них, порушуючи встановлені регламенти, навчали історії. Тож міністр народної освіти видав циркуляр, яким заборонялося вчити у недільних школах чомусь іншому, ніж грамоті, рахуванню і закону Божому. Але, як пояснює М. Пирогов, «впливова особа» сприйняла за викладання історії урок читання, на якому вчитель пояснював зміст щойно прочитаної історичної розповіді. На думку М. Пирогова, а її підтримує і М. Драгоманов, проти недільних шкіл генерал-губернатора налаштувало передусім польське панство, що розглядало народну освіту як приготування до звільнення селян. Недільні школи не підтримували і власники ремісницьких та торгових підприємств і неохоче відпускали своїх учнів та робітників на заняття. Однак, коли

РОЗДІЛ II. Історія освіти

спала перша хвиля ентузіазму, громадськість почала втрачати до них інтерес. У 1862 р. у двох петербурзьких недільних школах знайшли «антиурядову пропаганду». Після цього всі недільні школи, за винятком щоденної школи при Університеті Св. Володимира, було закрито до визначення урядом нового порядку їхньої організації. До того ж, ніхто не з'ясовував, наскільки неблагонадійна та чи інша школа. Зокрема, заборонили діяльність і недільної школи для дівчаток із бідних сімей, яку організувала у 1860 р. Євдокія Гогоцька. Але згодом, коли у 1864 р. прийняли «Статут про початкові народні школи», Є. Гогоцька, одна з небагатьох у Києві, починає клопотатися про відновлення свого навчального закладу і отримує дозвіл. Очевидно, це не була винятково її ініціатива, адже Є. Гогоцька розпоряджалася коштами, зібраними громадськістю в 1860 – 1862 рр. на утримання недільних шкіл, їй також віддали різне шкільне обладнання колишні вчителі-волонтери, грошима допомогло Володимирське братство, окремі жінки. Поступово кількість учнів у школі збільшується з десяти до двохсот, і Є. Гогоцька мусить проявити неабияку винахідливість, щоб забезпечити навчальний процес, – влаштовує благодійні вистави, концерти, лотереї тощо. Врешті-решт, у 1868 р. попечителька школи звертається за допомогою до Київського навчального округу, але отримує відмову. Твердження М. Пирогова, що ініціативну групу зі створення недільних шкіл об'єднувала винятково українофільська ідея, поставили під сумнів радянські історики педагогіки. Зокрема. Г. Жураковський наголошує, що діяльність засновників руху навчання народу мала революційно-демократичний характер, адже вони гуртувались навколо професора кафедри російської історії Платона Павлова, симпатика Олександра Герцена, який навіть насмівився відвідати «полум'яного Іскандера» у Лондоні. Але наприкінці 1859 р. П. Павлова переводять до столиці для роботи в Археографічній комісії, і він мусить покинути Київ, а його обов'язки щодо недільних шкіл перебирає ад'юнкт кафедри чистої математики Павло Ромер. Крім того, Г. Жураковський указує, що серед засновників недільних шкіл були студенти Харківського університету, які брали участь у таємному антиурядовому товаристві. Однак цю думку низкою фактів спростовує М. Драгоманов як безпосередній учасник подій. Радянські дослідники, реконструюючи історію

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

недільних шкіл, мушили орієнтуватись на офіційну концепцію вітчизняної історії і акцентувати увагу на революційних тенденціях у громадському житті, а значення української ідеї – применшувати. М. Драгоманов наголошує, що якщо і були політичні заміри у засновників недільних шкіл, то вони швидко зникли, коли почалася буденна праця, з'явився перший педагогічний досвід. <...>

Отож тим, що справді надихало рух недільних шкіл, була любов до народу, яка у Києві вилилась у форму українофільства. Володимир Маяковський на основі свідчень безпосередніх учасників подій твердить, що студенти-ініціатори недільних шкіл належали до так званих гмін – земляцьких угруповань, у яких визріла, як альтернатива польській, українська ідея. Той же Г. Жураковський, відзначаючи ідеологічні розбіжності у середовищі студентів-ентузіастів народної освіти, наводить фрагменти спогадів, де йдеться про наявність серед них «російської» та «українофільської» партій, а також, що ці партії поділялись на помірковані та націоналістичні. «Націоналісти» висловлювали невдоволення тим, що у недільних школах викладання ведеться російською, чужою для більшості учнів, мовою. Водночас і «помірковані» вважали, що потрібно викладати українською мовою, щоб забезпечити свідоме й активне навчання, особливо коли вчили читати: більшість учнів не розуміла тексти російською. Природно, що у зв'язку з цим виник попит на книжки, розраховані на специфіку контингенту недільних шкіл Києва та інших українських міст. Навчаючи, учителі використовували «Грамотку» Пантелеймона Куліша, «Букварь южнорусский» Тараса Шевченка, «Домашню науку» Калинника Шейковського та інші підручники і посібники українською мовою для народних шкіл. Однак широкого впровадження української мови у початковій школі вони не забезпечували, також не існувало на це офіційного дозволу. Власне кажучи, викладання київських студентів сприяло не так розповсюдженню української мови у початковій школі, як зміцненню, а подекуди, якщо згадати М. Драгоманова, поширенню інтересу до всього українського. Отож цілком закономірно, що 1861 р., за прикладом українців Санкт-Петербурга, студенти-малороси Києва об'єднались у громаду – інтелігентський гурток, що ставив за мету допомагати народові усвідомлювати власні потреби й здобувати

освіту, а в освіченому середовищі - поширювати ідею самобутності української культури. <...>

Равкін З.І.

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ПЕДАГОГІКИ (КІНЕЦЬ ХІХ СТ. – 90-ТІ РР. ХХ СТ.)¹⁰⁰

<...> Антропоорієнтовна педагогічна парадигма визначає стратегічну ціль гуманістичного педагогічного процесу в сучасній школі. Обґрунтування теоретичних основ вітчизняної гуманістичної парадигми, особливостей її генези справді має інноваційний характер і відкриває великі можливості для поглиблення та розширення досліджень гуманістичної проблематики у різних галузях педагогічного знання. <...>

Вивчення специфіки генези гуманістичної парадигми педагогіки і її базових структурно-логічних компонентів (а саме творчого потенціалу особистості вчителя) у цей вагомий за своїми хронологічними межами період, безумовно, заслуговує серйозної уваги з боку істориків педагогіки і потребує від них суто наукового, об'єктивного аналізу процесів гуманізації освіти та науки.<...>

Тоффлер Е.

ШКОЛА ІНДУСТРІАЛЬНОЇ ЕРИ¹⁰¹

У кожного суспільства існує власна специфічна установка щодо минулого, сучасного та майбутнього, що перешкоджає адекватному

¹⁰⁰ Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.): Монография / Под ред. действительного члена РАО, док. пед. наук, проф. З. И. Равкина. – М., 2000. – 296 с. – 295 с. – С. 3.

¹⁰¹ Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с. – С. 433 – 436.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

сприйняттю часу, – свого роду забобони. Ця суб'єктивна парадигма часу, що сформувалася як реакція на швидкість змін, що відбуваються, і є одним із найменш помітних, але найбільш потужних вирішальних факторів соціальної поведінки, що чітко відображається у способі підготовки суспільством своєї молоді до дорослого життя.

У застійних суспільствах минуле плавно перетікає у сучасне і повторює себе у майбутньому. Найрозумніший спосіб підготовки дитини у суспільствах такого типу – це озброїти її навичкам та вміннями минулого, тому що вони-то і знадобляться їй у майбутньому.

Батько передавав сину разом із найрізноманітнішими практичними навичками і чітко сформовану, вельми традиційну систему цінностей. Знання передавалося не спеціалістами, що працювали в школі, а набувалися у сім'ї, релігійних організаціях і в процесі навчання ремеслу. Учні та вчителі розпорошені спільнотою. Основа цієї системи – самовіддана вірність сьогоденню. Минуле ж було навчальним курсом минулого.

Технічний вік від усього цього не залишив каменя на камені, тому що промисловості, що розвивається, потрібна людина нового типу. Вона потребувала таких умінь та навичок, яких ні сім'я, ні церква не здатні були забезпечити. Вона ж прискорила і переверот у системі цінностей. Більше того, вона стала вимагати від людини нового сприйняття часу.

Народна освіта була тим штучним механізмом, який індустріалізація створила для підготовки необхідного для своїх потреб дорослого контингенту. Поставлене завдання було непомірно складним: як підготувати дітей до нового світу – світу напруженої одноманітної праці у приміщені серед диму, шуму, механізмів, до життя в умовах скупченості, колективної дисципліни, світу, часу в якому все регламентується не місячним чи сонячним циклом, а фабричним гудком і годинниками.

Рішенням стала така система освіти, яка вже своєю структурою відтворювала цей новий світ. Проте система ця виникла не вмить. У ній і зараз все ще зберігаються атавістичні елементи доіндустріального суспільства. Хоча сама ідея зосередити в одному місці масу учнів (сировини) для роботи з учителями (робітниками) у школі (фабриці), що знаходиться в центрі міста, належить індустріальному генію.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

Адміністративна ієрархія системи освіти, що склалася, в цілому повторює модель промислової бюрократії. Сама організація знання будувалася з урахуванням індустріальних передумов, – за принципом незмінних дисциплін. Діти шеренгами переходили із одного приміщення в інше і сідали на відведене кожному місце. Дзвінки сповіщали про початок перерви, фіксуючи тим самим зміни в часі.

Отже, внутрішній розпорядок шкільного життя був дзеркальним відображенням індустріального суспільства, а тому і підготовчим етапом для успішного входження в нього. Нині найбільше критикують такі типові особливості тогочасної освіти, як сувора регламентованість, відсутність індивідуального підходу, жорстка система розподілу учнів за місцями, групами та класами, а також оцінку їх знання. Проте саме ці риси і зробили систему народної освіти таким ефективним інструментом адаптації до місця й часу.

Пройшовши крізь цей освітній механізм, молодь вступала в доросле суспільство, трудові, рольові та інституційні структури якого були схожі на шкільні. Школяр не просто дізнавався факти, що були потрібні йому згодом, він жив і знайомився з тим ладом життя, який був мініатюрою його майбутнього.

Школи, наприклад, поступово і незмінно привчали до нової суб'єктивної парадигми часу, що стала такою необхідною в умовах виробництва, яка розвивалося. Стикнувшись із небаченими раніше умовами, люди з подвійною енергією призвичаювались до сучасності. Центр уваги і в освіті почав поступово зміщатися від минулого до теперішнього.

Те історичне змагання, яке вели Джон Д'юї і його послідовники за введення «прогресивних» заходів в американську освіту, було частково відчайдушною спробою знайти альтернативу колишній суб'єктивній парадигмі часу. Дж. Д'юї боровся проти традиційної системи освіти, яка була звернена в минуле, намагаючись переорієнтувати освіту на завдання сучасності. <...>

Не дивлячись на це, десятиліття по тому традиціоналісти, такі, як Жак Марітен, та неоаристотеліанці, на зразок Роберта Хатчінса, все ще з гнівом заперечували кожному, хто намагався схилити чашу терезів на користь сучасності. Р. Хатчінсон, колишній президент Чиказького університету, а тепер керівник Центру з вивчення демократичних

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

інститутів, вважав адептами «культу щохвилини» тих викладачів, яким хотілося, щоб їх студенти вивчали проблеми сучасного суспільства. Прогресисти звинувачувалися у ганебному злочині сучасності – «презентизмі».

Відголоски цих битв навколо суб'єктивної парадигми часу відчутні й сьогодні. <...> Наша система освіти все ще не адаптувалася до індустріального століття, а вже наближається нова – суперіндустріальна революція. І точно так, як вчорашні прогресисти звинувачувалися у «презентизмі», реформатори системи народної освіти завтрашнього дня, можливо будуть звинувачуватися у «футуризмі». Адже ми розуміємо, що істинно суперіндустріальна освіта можлива лише за умови, що ми ще раз змістимо вперед нашу суб'єктивну парадигму часу.

Березівська Л.Д.

РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ¹⁰²

<...> Соціальні зрушення й потреби економіки, зростання незадоволення в суспільстві станом, бюрократичною, платною шкільною освітою, зокрема авторитарною, словесною «школою навчання», в Російській імперії на початку ХХ ст., до складу якої входила більшість українських земель, розвиток нових ідей щодо навчання і виховання дітей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, змусили царський уряд поставити питання про реформування шкільної освіти, зокрема середньої. <...>

В основу проектів реформи покладені такі педагогічні *принципи*: демократичний (широка участь та врахування ідей громадськості в розробці освітніх документів; функціонування різних типів навчальних закладів); єдиної школи (наступність усіх ланок школи, змісту освіти);

¹⁰² Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с. – С. 80 – 84.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

рівного доступу до здобуття освіти (можливість здобуття середньої освіти усіма верствами суспільства).

У центрі уваги реформаторів стояли питання про зміни в системі середньої шкільної освіти за такими *напрямами*: у *структурі* – реорганізація типів навчальних закладів у напрямі зближення класичної гімназії і реального училища; створення нових типів, зокрема єдиної 8-річної загальноосвітньої школи з фуркацією в старшому відділенні, єдиної 7-річної реальної середньої школи з біфуркацією у п'ятому класі, приватних навчальних закладів різних типів; у *змісті освіти* – його спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що охоплювала гуманітарні та природничі знання, зменшення кількості годин на вивчення давніх мов, збільшення – на вивчення загальноосвітніх предметів; зближення класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти та розробка нових навчальних планів і програм та ін.; поліпшення матеріального становища та фахової підготовки *вчителя*; в *організації навчально-виховного процесу* – зміцнення зв'язку школи і сім'ї, широке залучення громадськості; проголошення *виховання* (розумового, морального, фізичного) основою шкільної освіти; в *управлінні* – порушення у сфері початкової освіти питання про поєднання діяльності МНО і духовного відомства.

Уряд Миколи II, змінюючи міністрів освіти (М.П. Боголепов, П.С. Ванновський та ін.), гальмував хід реформи, особливо на шляху її реалізації. Освітня політика МНО в основному спрямовувалася на послаблення класичної освіти, зближення формальної і матеріальної освітніх концепцій, що свідчить про поверховий або косметичний характер державного реформування. В цілому досліджуваний період означаємо як етап проектування нової шкільної освіти, бо всі освітні документи так і не були затверджені урядом, у яких ми, на жаль, не побачили можливих перспектив щодо створення української школи. <...>

Через соціально-економічні, суспільно-політичні зміни, вимоги громадсько-педагогічного руху, в т.ч. національного, як реакції на стан шкільної освіти, МНО у 1904 – 1914 рр. здійснювало спроби її оновлення в рамках урядової самодержавної політики, водночас намагаючись урахувати громадську думку.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Шкільне реформування проводилося за такими *етапами*: підготовка реформи (обговорення засад перетворень на раді попечителів навчальних округів; поїздка міністрів до навчальних округів для вивчення стану шкільної освіти); розробка і оприлюднення проектів законодавчих документів <...>, де було ініційовано зближення початкових класів класичних гімназій і реальних училищ, початкової школи і середньої, що було певним компромісом з громадськістю, бо створення 11-річної двоступеневої загальноосвітньої школи (5-річна початкова і 6-річна середня) з поліфуркацією мало задовольнити її потреби і водночас зберегти класичну гімназію. Уперше на початку ХХ ст. в проєктованих державних освітніх документах під тиском національного руху проголошувалося право навчатися рідною («місцевою») мовою на всіх ступенях школи.

У цей час вітчизняні освітяни (М.І. Демков, О.Ф. Музиченко, О.Г. Лотоцький, Т.Г. Лубенець, С.Ф. Русова, Я.Ф. Чепіга, С.Ф. Черкасенко, В.І. Чарнолуський та ін.), спираючись на новітні педагогічні ідеї, на з'їздах, в законодавчому органі початку ХХ ст. – Державній думі, на сторінках преси впливали на офіційну освітню політику. Зокрема, вони оприлюднили у виступах і конкретних освітніх проєктах *принципи*, на яких мала ґрунтуватися шкільна освіта: єдиної школи, демократичний, децентралізації, національний, трудовий (діяльний), виховний, доступності, обов'язковості, безплатності. А також – стратегічні *напрями* реформування діючої системи шкільної освіти: в *управлінні* (децентралізація – розподіл функцій управління шкільною освітою між МНО й органами місцевого самоврядування; розширення компетенцій педагогічних рад); у *структурі та організації навчально-виховного процесу* (запровадження загального початкового обов'язкового, безплатного навчання; створення єдиного типу позастанової, демократичної, національної, природної школи, взаємозв'язок усіх шкільних ланок; надання прав і свобод учням, розвиток їхніх природних здібностей; скасування покарань і нагород; свобода приватної ініціативи; спільне навчання хлопців і дівчат); у *змісті освіти* (його розробка на науковому, національному принципах; зв'язку з навколишнім середовищем учня; поєднанні матеріальної та формальної складових освіти; з урахуванням принципу наступності) та в *методах навчання* (активно-творчі, діяльні); посилення виховної ролі

РОЗДІЛ II. Історія освіти

школи (розумове, моральне, національне, громадянське, трудове, фізичне, естетичне *виховання*; перенесення релігійного виховання у сім'ю); поліпшення матеріального, правового становища та професійного рівня *вчителя*. У цілому державно-громадські ініціативи 1904 – 1914 рр. залишилися на папері, бо проектувалися в рамках урядової політики, зацікавленої в консервації тогочасного стану середньої освіти, проте стали підвалиною і поштовхом для її подальшого реформування.

Новаційний і перспективний проект реформи шкільної освіти П.М. Ігнат'єва (1914 – 1916), який в умовах суспільно-політичних, економічних негараздів на короткий проміжок часу зміг консолідувати навколо освітніх проблем представників владних структур і громадськості, загалом суспільство, акумулював найкращі ідеї попередніх освітніх проектів, міг кардинально змінити розвиток освіти в Російській імперії, зокрема на українських землях. У ході кількох *етапів* реформи: підготовки (проведення нарад попечителів учбових округів; розробки основ реформи на засіданнях спеціальної наради у складі представників уряду, Державної думи, директорів шкіл, відомих учених); створення законодавчої бази (вироблення організаційно-педагогічних засад загальноосвітньої школи на нарадах спеціальної та предметних комісій, які покладені в основу документа «Матеріали по реформе середней школы», 1915) фактично було розвинуто і задекларовано такі педагогічні *принципи*: демократичний (деполітизація, децентралізація управління освітою, вибір методів навчання, різнотипність шкіл та ін.); національний (врахування етнічних особливостей учнів, запровадження їхньої рідної мови навчання, обов'язкове вивчення російської мови); гуманістичний (повага та індивідуальний підхід до учня); рівного доступу до здобуття освіти; єдиної школи (наступність усіх її ланок, змісту освіти); трудовий (діяльний) – активні методи навчання; зв'язок школи з життям; поліфуркація, обов'язковість та безплатність навчання; виховний (трудова, розумова, естетична, моральна, фізична, патріотична виховання); науковий (розробка змісту реформи, спираючись на досягнення педагогічної науки).

Передбачалося реформування шкільної освіти за такими стратегічними *напрямами*: у галузі управління – його децентралізація та деполітизація; у *структурі* – запровадження загального, обов'язкового,

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

безплатного початкового навчання; створення єдиної загальноосвітньої середньої школи як національної, самодостатньої, демократичної, позастанової, семирічної, двоступеневої з поліфуркацією на II ступені і водночас спеціальними додатковими класами для підготовки учнів до професійної діяльності, які не вступатимуть до ВНЗ; функціонування різних типів державних та приватних навчальних закладів; у *змісті освіти* – його спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що включала гуманітарні та природничі знання; наближення до реалій життя і розробка на науковому, національному, виховному, трудовому (діяльному) принципах; поєднання класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти; концентричність побудови навчального матеріалу; проголошення метою освіти всебічного і гармонійного розвитку дитини відповідно до її природних здібностей; здійснення розумового, фізичного, естетичного, трудового та патріотичного виховання; в *організації навчально-виховного процесу* – скасування бальної системи оцінювання, перевідних іспитів, нагород і покарань, цензури підручників; підвищення ролі батьківських комітетів; зближення сім'ї і школи; у *методах навчання* – активний, трудовий, лабораторний (експериментальний); поліпшення матеріального становища і фахової підготовки *вчителя* та ін. Однак демократичний проект П.М. Ігнат'єва, який позитивно ставився до ідеї створення української школи, у досліджуваний період не був реалізований передусім через державний суспільно-політичний устрій, урядову освітню політику ініціювання та гальмування реформ, тобто небажання змінювати діючу систему шкільної освіти.

Отже, в цілому реформування початку ХХ ст., незважаючи на великий громадський тиск, не змінило станової, словесної, бюрократичної, авторитарної шкільної освіти в Російській імперії, в т. ч. на українських землях, однак залишило багату спадщину проектів, ідей щодо її розвитку, зокрема на національних підвалинах, які вплинули на подальший розвиток освіти в Україні, стали підґрунтям для реформ у період національно-демократичної революції, становлення української державності (1917 – 1920). <...>

Круглов Ю.Г., Олесеюк Є.В.

СУЧАСНА ДЕРЖАВА ТА ВИЩА ШКОЛА. ДО ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ ПИТАННЯ¹⁰³

<...> XIX століття докорінно змінило систему освіти у Росії, поклавши в її основу ідею масової світської школи, правильно організованої в масштабах країни. <...>

У такий спосіб було покладено початок створенню відомих у всьому світі наукових шкіл та формуванню національних науково-педагогічних кадрів, без яких прогрес у вищій школі неможливий, і цей процес із роками успішно нарощував темпи. <...>

Держава здобула особливу функцію – підготовку висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів та турботу про їх подальше працевлаштування. Іншими словами, виникла кадрова політика, невідома західним країнам, що мали досвід університетської освіти. <...>

Пройшовши за століття шлях, на подолання якого Західна Європа (звідти прийшла університетська культура) витратила 5 – 6 століть, Росія продемонструвала світу унікальний досвід державного керівництва вищою школою. <...>

Надзвичайно складно пояснити те, що досвід будівництва державної системи вищої школи, історично виправданий і вже засвоєний освіченим світом (тобто став невід’ємною частиною світової університетської культури), донині не перейнятий вітчизняною наукою. Прийнятої методики та методології дослідження виявилось замало, щоб пояснити феномен перетворення майже поголовно неграмотної країни у визнану університетську державу, здатну забезпечити небачені темпи науково-технічного та культурного прогресу і самостійно готувати спеціалістів, потрібних народному господарству країни, науці, техніці та мистецтву. <...>

¹⁰³ Круглов Ю. Г. Современное государство и высшая школа. К истории и теории вопроса / Ю.Г. Круглов, Е. В. Олесеюк // Социально-гуманирные знания. – 2003. – № 5. – С. 34 – 56.

Поляков М.В., Савчук В.С.

ПЕРЕДІСТОРІЯ І ПОЧАТОК СЕРЕДНЬОВІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ¹⁰⁴

<...> Першими університетами, які виникли у Середньовіччі, були Болонський і Паризький. Початки університету в Болоньї пов'язують із діяльністю школи правознавців у цьому місті, і насамперед, з діяльністю юриста Ірнерія. Саме він успішно вивчав і точно трактував джерела римського (юстиніанова) права, реальна потреба в якому виникла на той час у суспільстві. За свідченням істориків права, ті юридичні школи (у Римі та Равенні) та школа лонгобардсько-римського права в Павії, які передували болонській школі, були мало знайомі з першоджерелами римського права і трактували різноманітні юридичні положення довільно. Діяльність Ірнерія припадає якраз на ті часи, які вважають приблизно часом виникнення Болонського університету. Ірнерій з учнями розгорнув широке вивчення римського права з метою встановлення його істинного і повного змісту. Успіхи цієї групи вчителів, дослідників римського права, були настільки значні, що для того, щоб <...> отримати знання римського права з єдино чистого джерела, попрямувала до Болоньї маса учнів з усіх країн Заходу, переважно з Германії. <...> Сам Ірнерій пізніше (після 1100 р.) був членом суду при дворі імператора Генріха V, а багато хто з болонських професорів права брали участь у засіданнях імперського суду при Фрідріху I. І хоча точної юридично встановленої дати початку діяльності Болонського університету не існує, її небезпідставно пов'язують з діяльністю професора права Ірнерія починаючи з 1088 р.

Феодальне середньовіччя характеризується корпоративним устроєм. Корпоративним духом проникнуте все суспільство, всі верстви населення. Тому і стосунки між учителем і учнем будувалися на корпоративних началах. Навчання було приватною справою вчителя-професора й учня. Якщо професор володів знаннями, які мали попит у суспільстві і давали можливість після закінчення навчання зайняти певне місце у суспільстві, то він завжди міг залучити до себе

¹⁰⁴ Поляков М. В., Савчук В. С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – 416 с. – С. 22 – 27.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

учнів, які згодні були платити гроші за навчання. Приплив великої кількості школярів (схоларів) до Болоньї став явищем, яке виходило за межі того, що спостерігалось до початку активного розвитку вивчення римського права, започаткованого Ірнерієм. Важливим чинником розвитку вивчення римського права була й суспільна потреба, що впливала з політичних та економічних обставин. Зокрема, італійські міста-республіки потребували юридичного обґрунтування республіканського устрою міста, створення статутів, дипломатичного законодавства тощо. <...>

У зв'язку з корпоративним устроєм середньовічного суспільства, яке розбивалося на певні корпорації, гільдії, братства тощо, об'єднання учнів, об'єднання професорів або загальне об'єднання як професорів, так і учнів можна розглядати як певну корпорацію, певним чином організований союз, що, за термінологією римського права, називався «universitas». <...> Відповідне об'єднання студентів мало назву «університет студентів» (universitas scholarium) або «університет викладачів» (universitas magistrorum). Таким чином, університет являв собою певну корпоративну структуру, яка об'єднувала професорів і студентів на засадах спільних наукових та навчальних інтересів. Університет – це співтовариство, яке об'єднує тих, хто навчає, і тих, хто навчається, і яке відкрите для всіх бажаючих приєднатися до нього з метою навчання і пізнання. Причому ті, що навчають, за певних умов можуть бути тими, хто навчається, що посилювало об'єднувчий чинник. Дослідники історії середньовічних університетів на підтвердження тези про схожість корпоративного устрою університетів з устроєм інших корпорацій, зокрема ремісничих цехів, наводять і відповідні па зокрема те, що <...> градація школярів, бакалаврів і магістрів або докторів відповідала цеховим градаціям учнів, підмайстрів і майстрів. <...>

Університет в Болоньї деякий час діяв без юридичного затвердження його як певного навчального закладу. Але такий стан речей був характерним для багатьох університетів, які спочатку виникали, розвивали плідну діяльність і лише через деякий час отримували підтвердження свого статусу як університету у вигляді відповідних папських булл або жалуваних грамот королів чи імператорів. Ці офіційні документи багато важили у справі захисту

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

університетів від посягань міста або феодалів. Тому університети були зацікавлені в їх отриманні. У середині XII ст. (1156) Фрідріх I Барбаросса видав закон під назвою «Authentica Habita», основним змістом якого було регулювання відносин між університетом (студентами) та містом. Він став основою для тих привілеїв, які надавалися правителями надалі. Був ще один важливий момент, що враховувався при отриманні такого офіційного документа, який впливав з універсальності влади папи або короля і до якого ми ще повернемося.

Біля початків Паризького університету (близько 1200 р.) стояли кафедральна школа при Нотр-Дамі і дві монастирські школи абатств Св. Женев'єви і Св. Віктора. Виникнення Паризького університету також пов'язане з відомими іменами, зокрема з діяльністю П'єра Абеляра (1079 – 1142). Але якщо Болонський університет виник на ґрунті світської правознавчої школи, то в Парижі основним напрямом були вільні мистецтва і, особливо, теологія. Думка паризьких теологів завжди враховувалась при розв'язанні будь-яких богословських суперечок. Тому вплив церкви тут був значно більший, ніж у Болоньї.
<...>

У XII ст. Болонський університет формується переважно як центр юридичної науки та юридичної освіти, у той час як Паризький університет стає центром богослов'я, теології. Наприкінці XII ст. в обох університетах починають формуватися за національною ознакою земляцтва, розвиток яких після 1200 р. привів до виникнення націй як структурних елементів університетів.

Дещо пізніше (на початку XIII ст.) один за одним виникають два університети в Англії: Оксфорд і Кембридж. Обидва університети вирости із монастирських шкіл, тобто мають церковне походження.

Яким саме був статус цього об'єднання вчителів та учнів? Як певний союз, певне співтовариство, воно мало назву університет і ця назва здебільшого зустрічається в текстах XI – XII ст. Але середньовічне суспільство відрізняло поняття університет, як дефініцію корпоративного об'єднання вчителів та учнів, як організований союз певної спільноти, від інституціонального поняття школа. Основною ознакою такої університетської школи, яка виникла на базі об'єднання студентів і професорів, учителів та учнів, було те,

РОЗДІЛ II. Історія освіти

що вона мала не місцеве значення, а була призначена для представників усіх націй, і вчені ступені, отримані у такій школі, повинні були визнаватися у всіх школах християнського світу Європи. Але для цього така інституція мала бути юридично визнаною, затвердженою представниками загальної влади. Для Європи тих часів це була влада папи або (хоча меншою мірою) імператора чи короля. Тому при отриманні документа (особливо установчої грамоти) від папи, який легітимізував діяльність університету вже як школи, у ньому зазначалось «studium generale», а не «universitas» .

З самого початку організаційний розвиток університетів Болоньї та Парижа значно відрізнявся. У першому головну роль відігравали корпорації школярів, студентів (*universitas scholarium*), які зазвичай за відповідними угодами «наймали» тих, чиї лекції вони бажали слухати. Професори не входили до корпорації школярів, управління університетом належало студентам, і професори мусили підкорятися корпоративним рішенням студентів. Інакше складалося в Парижі. Там з самого початку верховенство було за корпорацією професорів («*universitas magistrorum*»), яка керувала всім життям університету. Студенти практично не мали можливості обирати чи бути обраними на університетські посади. Болонський університет у цьому сенсі був унікальним, бо ті університети, які надалі створювалися, обирали здебільшого паризьку модель внутрішньої організації діяльності.

Уже в XII ст. вимальовуються основні напрями діяльності університету, які створюють його характерний вигляд, і, насамперед, це те, що саме в університетах відбувалася підготовка наукових кадрів. Приблизно через два роки навчання учень за представленням свого вчителя проходив випробування перед іншими вчителями й отримував ступінь бакалавра. <...> Бакалаври не припиняли вчитися, але вони вже мали певні права на викладання. Через певний час, суміщаючи і викладацьку, і наукову діяльність, бакалавр міг знову бути представленим своїм учителем (професором) для нового випробування, успішне проходження якого давало право на наступний вищий ступінь. Надалі ця схема деталізувалася відповідно до різних наукових напрямів і в різних університетах, зберігаючи, однак, певні загальні риси.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Основні риси університетського устрою, як-от: порядок присудження ступенів, фінансові і юридичні права, адміністративний устрій внутрішнього життя, навчальний процес, зовнішні стосунки тощо, набули найбільш усталених форм у XIII – XIV століттях.

Гумбольдт В.

ПРО ВНУТРІШНЮ ТА ЗОВНІШНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ ВИЩИХ НАУКОВИХ ЗАКЛАДІВ У БЕРЛІНІ¹⁰⁵

Смисл поняття вищих наукових закладів криється у їхній функції. Вони немов вершина, місце скупчення усього, що безпосередньо стосується моральної культури нації. Завдання цих закладів – опрацювати науку у найглибшому, якнайширшому сенсі слова та передати духовному вихованню вже опрацьований матеріал. Однак придатним до вжитку він буде не внаслідок навмисної обробки, а завдяки своїй природі.

Головне завдання вищих наукових закладів – поєднати у собі об'єктивну науку з суб'єктивною освітою, а ззовні – повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання, чи, може, швидше прискорити перехід від одного до другого. Так чи інакше, основним виміром залишатиметься наука. Адже завдяки природній чистоті її належно засвоюватимуть навіть попри окремі труднощі.

Втім згадані заклади виконуватимуть свою функцію тільки за умови, що сповідуватимуть чисту ідею науки. Тому пануватимуть у їхньому середовищі принципи самотності та свободи. Позаяк сам інтелектуальний чин людства врожайє лише на ґрунті співпраці, для всіх стає очевидною загальна, первісна сила, проміння якої несуть вибрані. Щоправда, не тому, що один привносить те, чого бракує іншому, а тому, що успіх одного додає іншому завзяття. Отже, внутрішня організація таких закладів має сприяти зародженню

¹⁰⁵ Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні / В. фон Гумбольдт // Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – 304с.: іл. – С.25-29.

постійної, плідної, водночас невимушеної та безкорисливої співпраці, усіяко її підтримуючи.

Наступною характерною ознакою вищих наукових закладів є ставлення до науки як до нерозв'язаної проблеми, а відтак постійний стан пошуку, на відміну від школи, що має справу з готовими, остаточними знаннями та викладанням. Стосунки між учителем та учнем тут будуть принципово іншими, ніж, скажімо, у школі. Перший – вже не слуга останніх: відтепер обоє служать науці; учительська справа заснована на присутності учнів, без їхнього гурту навколо учителя не може бути й мови про вчителювання. Варто учням не з'явитися, як задля реалізації своєї мети учитель сам вирушить на їх пошуки. Отже, відбудеться злука двох стихій: вишколеної, зашкарублої, менш життєдайної зі слабшою, однак, відвертішою, що сміливо рветься на всі боки.

Якщо відкинути формальний бік справи, то те, що ми називаємо вищими науковими закладами, є, по суті, втіленням інтелектуально-духовного буття людини. До науки та наукового пошуку приходять по-різному: хто через улюблене заняття, хто за внутрішнім покликом. Одні схильні міркувати та збирати матеріал самотужки, інші – воліють робити це серед однолітків, треті – у гурті прихильників. Держава теж повинна зважати на такий принцип, якщо прагне надати чіткішої форми цій довільній, випадковій взаємодії. Вона мусить подбати:

- 1) і зберегти найбільш жваву та активну форму такої взаємодії;
- 2) і відвернути її занепад, чітко і суворо розмежовуючи вищі наукові заклади і школу (не лише загальнотеоретично, а передусім на ділі).

Держава має повсякчас усвідомлювати, що прямий вплив з її боку неприпустимий, будь-яке втручання у справу неминуче створюватиме нові перепони. І тільки такою є дійсність:

- якщо вже у позитивному суспільстві існують спеціальні форми та засоби для реалізації діяльності такого масштабу, обов'язок держави – забезпечити ними наукових працівників;
- бо не лише спосіб надання державою таких засобів може зашкодити суті справи. Уже факт встановлення нею форм та засобів для чужорідного тіла, без сумніву, призведе до негативних наслідків і штовхатиме духовне та високе у приземлену матеріальну дійсність;

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- отже, держава мусить пильнувати передусім внутрішньої суті, аби хоч якось відшкодувати те, що сама, мимоволі, звела нанівець чи зупинила.

Якщо це просто новий погляд на вже відомий процес, то довести його перевагу мав би результат: держава, що керуватиметься ним, втручатиметься дедалі рідше. Адже у буденному житті кожної держави навіть теоретично хибний погляд, хай що там казатимуть, не залишиться поза увагою, позаяк у державі ніщо не зникає без сліду.

Після такого переліку неважко збагнути, що підвалиною внутрішньої організації вищих наукових закладів є дотримання принципу, за яким науку слід сприймати як щось ще не з'ясоване й остаточно нез'ясовне. Пошук такої науки триватиме завжди.

Варто людині припинити пошуки правдивої науки або вимислити собі, що її коріння не мусить сягати глибин розуму, а створити науку можна, нанизавши величезну кількість зібраного матеріалу, – все втрачено раз і назавжди. Втрачено для науки, втрачено для держави. Якщо такий стан речей триватиме, наука втече світ за очі, залишивши позаду, немов пусту шкарлупку, навіть мову. Адже характер людини змінить лише та наука, коріння якої сягає людської душі, чиї зерна впали у внутрішнє. Бо ж державі, як і людству, не залежить на знаннях та промовах, а на характері та вчинках.

Щоб назавжди запобігти такому блуканню, слід підтримувати три прагнення розуму:

- найперше – усе виводити з первісного принципу (за яким пояснення природних явищ у найширшому розумінні слова розташовані по висхідній шкалі, наприклад, від механічних до динамічних, органічних і врешті психічних);

- постійно прагнути наближення до ідеалу;
- врешті-решт досягти злуки зазначеного принципу та ідеалу в одну ідею.

Створити сприятливі для цього умови не так просто, але нікому й на думку не спаде, що серед німців за це ніхто й не брався. Бо ж ця риса притаманна їхній національній інтелектуальній вдачі. Варто лише подбати про те, щоб вона не потерпала від тиску та випадкових протистоянь.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

У вищих наукових закладах слід викоренити обмеженість. Однак у їхні стіни, без сумніву, потрапить чимало таких, кому таке прагнення буде чужим, чи навіть осоружним; якщо б воно у чистому вигляді було бодай у кількох осіб, цього було б досить для тривалого і широкого ефекту; ті, хто боротимуться проти обмежености, за будь-яких обставин повинні бути у пошані, а ті, хто перешкоджатимуть їм, – у страху.

Найсильніше та найчистіше таке прагнення виражене у філософії та мистецтві. Проте якщо дух цих дисциплін переходитиме у інші ділянки пізнання та галузі досліджень казна-як, або ж тільки у логічний чи математично-формальний спосіб, користі від них буде мало, й не тільки тому, що вони легко набувають спотворених форм.

Якщо у вищих наукових закладах врешті запанує принцип пошуку чистої науки, то дбати про решту дріб'язку немає потреби. Бо ж не бракуватиме ані цілості, ані повноти, ані розмаїття взаємозв'язків. Власне у тому й полягає таємниця будь-якого доброго наукового методу.

Усі внутрішні вимоги, отже, буде виконано.

Щодо форми стосунків наукових закладів з державою та її функції, останній слід подбати про багатий (потужний та різноманітний) духовний потенціал, відібравши видатних учених та забезпечивши для них свободу дій. Небезпека загрожуватиме свободі не тільки з боку держави, а й з боку самих закладів. Адже щойно запанує тут певний дух, мимоволі пригнічуватиметься поява іншого. Це може стати джерелом несприятливих наслідків, яким держава має запобігти.

Найважливіша річ – відібрати учених для такого закладу. Відкорегувати його склад, випереджуючи можливу невдачу, можна буде щойно після поділу цілого на підрозділи.

Далі все залежатиме від кількох простих організаційних законів, цього разу, щоправда, глибшої дії. Говорити про них найкраще теж почастинно.

Нарешті настав час розглянути допоміжні засоби, наперед зазначивши, що мертві колекції аж ніяк не будуть осердям такого закладу. Навпаки, не слід забувати, що вони надто легко стають причиною отупіння й кволого розуму. Чи не тому якраз не найбагатші

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

академії та університети завжди були тими, де науку сприймали так серйозно та розважливо, як ніде. З погляду державної політики сказане щодо вищих наукових закладів загалом також стосуватиметься їхніх відносин зі школою. Перші є науковими закладами, тому слід торкнутися питання про їхній зв'язок із практичним життям.

Університети не повинні відігравати для держави роль гімназій чи спеціалізованих шкільних закладів, академія не має виконувати функції технічного чи наукового представництва. Загалом (нижче я зупинюся на окремих винятках, що неминучі, скажімо, для Університету) держава не має права вимагати від них чогось, що мало б прямий стосунок до неї. Натомість вона має бути твердо переконана: якщо університети досягнуть своєї мети, то виконають її, державні, завдання у набагато вищому сенсі. З цієї позиції і узагальнення будуть набагато ширшими, і діятимуть цілком інші сили та важелі, ніж ті, що їх може застосувати держава.

З іншого боку, обов'язком держави є так вибудувати своє шкільництво, щоб воно справно працювало на вищі наукові заклади. Тут передумовою є правильне розуміння їхнього взаємозв'язку. Наступний підмурівок – це усвідомлення того, до речі, воно принесе щораз більшу користь, що завдання школи – не працювати на випередження університетської науки та його функцій. Адже Університет не є лише додатком чи однорідним, на щабель вищим від школи, елементом. Навпаки, перехід від школи до Університету – це та дистанція молодого життя, на яку школа за сприятливих обставин повинна виставити свого вихованця у такій чистоті, щоб він фізично, морально та розумово був підготований до свободи та самостійних учинків. Вільний від нестримного бажання віддатися розвагам чи розпочати практичне життя, він має нести у собі жагу до науки, про яку досі мав хіба приблизне уявлення.

Школа легко і певно може досягти своєї мети, для цього їй варто лише зосередитися на гармонійному розвитку *кожнісінького* таланту своїх вихованців; обмеживши кількість дисциплін, якнайповніше плекати його нахили; так закласти усі знання у його вдачу, щоб розумова праця та пізнання приналежали йому не лише під тиском зовнішніх обставин, а завдяки притаманній їм прецизійності, гармонії

та красі. Гартуючи молодий розум для чистої науки, задля розвитку мислення вже від початку слід застосовувати математику.

Відшліфована у такий спосіб вдача братиметься за науку самохіть, чого не буде, якщо той самий талан та старанність зазнають іншого гарту. Здобувши повну освіту, такі учні тимчасово або назавжди з головою пірнуть у практичну суєту, а відтак будуть втрачені й для неї, або ж втішатимуться розпорошеними знаннями, зрікшись прагнення до високої науки.

Кузьміна С.Л.

АКАДЕМІЧНІ ФІЛОСОФИ І ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У КИЄВІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.¹⁰⁶

<...> Насамперед слід згадати про значний внесок академічних філософів у розвиток професійної педагогічної культури Києва. Звісно, важливими осередками її поширення були Університет Св. Володимира і Київська духовна академія, де на філософських кафедрах читали систематичні курси педагогічних наук. Професори філософії долучились також, особливо у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., до розбудови в місті мережі жіночої педагогічної освіти. Перші осередки жіночої освіти з'явилися тут у 1830 – 1840-х рр. Це були навчальні заклади закритого типу – інститут шляхетних панянок і жіноче училище для бідних дівчат і сиріт усіх вільних станів графині Левашової, підпорядковані відомству імператриці Марії. Спочатку навчання в них мало не так науковий, як світський характер – вивчення іноземних мов, різних видів рукоділля, хатньої справи, за окрему платню – музики й співу. Але 1855 р. концепцію Марійських навчальних закладів було переглянуто – у навчальні плани внесено гімнастику, педагогіку, поглиблене викладання російської мови тощо. У 1854 – 1860 рр. в училищі графині Левашової та Київському інституті шляхетних панянок педагогіку викладав С. Гогоцький. У 1860-х рр. при відомстві імператриці Марії було організовано відкриті

¹⁰⁶ Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст.: Монографія. / С. Кузьміна – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 129 – 185.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

жіночі гімназії, а Міністерство народної освіти заснувало свої жіночі гімназії. Атестати цих навчальних закладів давали право працювати домашньою наставницею та учителькою початкової школи. Педагогіка в них належала до необов'язкових дисциплін, і вивчали її у двох останніх класах дві години на тиждень. 1874 р. в жіночих гімназіях Міністерства народної освіти відкрили спеціальні педагогічні класи для того, щоб вихованки восьмого року навчання теоретично і практично ознайомилися з педагогічною діяльністю. <...>

Особливе місце в історії жіночої освіти в Києві посідають Вищі жіночі курси. 1876 р. міністрові народної освіти імператорським указом надано право дозволяти відкриття в університетських містах вищих жіночих курсів, що були приватними навчальними закладами, які, втім, не отримували статусу вишів. У 1861 р., відповідаючи на запит Міністерства народної освіти про права жінок на вищу освіту, Університет Св. Володимира зазначив, що їх можна допустити не лише до навчання в університеті нарівні з чоловіками, а й до здобуття вчених ступенів. 1876 р. Рада Університету Св. Володимира створила спеціальну комісію, доручивши їй розпочати організацію Вищих жіночих курсів у Києві. <...>

Дослідники зазначають, що ставлення місцевого київського товариства до жінок-ініціаторів заснування нового навчального закладу було не таким вже і дружнім: їм довелося зазнати чимало «глузувань і страху». Проте і в такій атмосфері жінкам вдалося зібрати лише до початку роботи Вищих жіночих курсів досить значну суму – 550 рублів. Зрештою, Київські жіночі курси не відкрили ні цього, ні наступного 1877 р. через бюрократичну тяганину з навчальними планами та програмами, а потім – смерть у 1877 р. професора О. Селіна. Обов'язки засновника і відповідальність за роботу курсів перебрав на себе С. Гогоцький. <...>

Перші положення про Київські Вищі жіночі курси передбачали дворічне навчання, але С. Гогоцький, благодійний комітет і Педагогічна рада майже відразу після відкриття почали клопотатися, щоб цей термін збільшили, а випускниці здобували статус осіб з вищою освітою. 1881 р. було затверджено нове «Положення про Вищі жіночі курси, засновані в Києві», за ним термін навчання становив чотири роки, а метою було не лише загальне підвищення рівня освіти,

РОЗДІЛ II. Історія освіти

а й підготовка до педагогічної діяльності. Київські Вищі жіночі курси склалися з двох відділень – словесно-історичного, або історико-філологічного, і фізико-математичного, на яких викладали, крім обов'язкових, багато додаткових дисциплін. <...>

У 1886 р. Київські Вищі жіночі курси за наказом Міністерства народної освіти, як і Вищі жіночі курси в інших російських містах, припинили набирати студенток. Приводом для цього була участь жінок у революційних заворушеннях. Крім того, у Києві тоді спостерігається зменшення кількості абітурієнток, особливо на фізико-математичному відділенні. Наступного року заборону поновили, пояснюючи це необхідністю розробити нові правила. Київські жіночі курси працювали до 1890 р., доки випустили останніх слухачок. 1906 р. їх, на численні прохання, відкрили знову при Університеті Св. Володимира. Вони функціонували на підставі Положення 1881 р., не втрачаючи педагогічної зорієнтованості. У другий період історії Київських Вищих жіночих курсів (до 1920 р.) слухачки теж отримували ґрунтовну філософську підготовку, що відповідала рівню вищої школи. <...> Загалом навчальні плани Київських Вищих жіночих курсів були такі ж, як плани і залікові норми Університету Св. Володимира, але існували й відмінності. Так, до вивчення фундаментальних курсів з історії та теорії педагогіки С. Ананьїна курсисток допускали лише після щонайменше чотирьох успішних семестрів. Крім того, студентки, які готувалися до педагогічної діяльності, мали опанувати методикку викладання свого предмету. Керівництво Київських Вищих жіночих курсів постійно працювало над тим, щоб підняти їхній статус до статусу чоловічих університетів. В результаті 1913 р. диплом Київських Вищих жіночих курсів було визнано рівноцінним університетському, а його власниці дістали право викладати не лише у початковій, а й у середній та вищій школах.

У 1905 р. в Києві почав функціонувати ще один навчальний заклад, де працювали академічні філософи, – Вечірні вищі жіночі курси при жіночій гімназії Аделаїди Жекуліної, які спочатку були однорічні, а з 1907 р. –чотирирічні. Цей приватний навчальний заклад мав один факультет – історико-літературний (історико-філологічний). Згодом тут відкрили ще один факультет – педагогічний, котрий, фактично, являв собою цілий інститут. Його завданням було готувати

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

осіб, що присвячують себе вихованню дітей дошкільного віку і роботі вчителем у початковій і середній школі. На курсах викладали дисципліни комплексної педагогічної освіти: філософські – вступ до філософії, психологію, логіку, етику та естетику; професійно-освітні – загальну педагогіку з дидактикою, історію педагогіки, школознавство, анатомію та фізіологію, шкільну гігієну, педагогічну патологію, вчення про фізичне виховання; профілюючі – теорію дошкільного виховання, предметні методики. За викладацьким і студентським складом курси А. Жекуліної були менші за Вищі жіночі курси, але сюди залучали знаних і перспективних фахівців. Директором працював доцент кафедри історії філософії Київської духовної академії П. Кудрявцев. <...>

Крім згаданих, у Києві на початку ХХ ст. виникло ще кілька педагогічних навчальних закладів. Так, 1905 р. у місті відкрились приватні Вищі жіночі загальноосвітні історико-літературні курси професора Митрофала Довнарапольського, на яких можна було здобути й спеціально-педагогічну освіту. <...> У 1909 р. при управлінні Київського навчального округу почали працювати Тимчасові педагогічні курси для підготовки вчителів середніх навчальних закладів. Цього ж року було засновано Київський педагогічний інститут і Київський учительський інститут, де готували вчителів гімназій і вищих початкових училищ, Географічний інститут та інші.

Але справжньою перлиною став Київський Фребелівський педагогічний інститут. Навіть радянські історики педагогіки визнавали його унікальним закладом вищої педагогічної освіти. Сьогодні ж про таку підготовку педагогічних кадрів, яка була в цьому інституті, можна тільки мріяти. Київський Фребелівський інститут заснували 1908 р. спочатку при Товаристві трудової допомоги для інтелігентних жінок. Але воно, цікавлячись передусім комерційними прибутками, фактично ігнорувало педагогічні та наукові цілі інституту. Тоді педагогічна рада ухвалила рішення змінити засновника і оголосила ним щойно створене Фребелівське товариство. Фребелівський інститут, впроваджуючи концепцію регулярної і всебічної вищої педагогічної освіти, готував «керівниць дитячих садків і вчительок початкових шкіл». Курс занять для дійсних слухачок тривав три роки. Навчальний план складався із

РОЗДІЛ II. Історія освіти

загальноосвітнього і спеціального розділів. До першого належали як природознавчі дисципліни (природознавство, анатомія, фізіологія, експериментальна психологія, гігієна та ін.), так і гуманітарні (вчення християнської моральності, історія літератури, історія мистецтва тощо). Спеціальний розділ об'єднував педагогічні дисципліни – педагогічну психологію, теоретичну педагогіку, історію педагогічних учень, вступ до експериментальної дидактики, школознавство, дошкільне виховання тощо. Практичних навичок роботи з дітьми студентки-фребелічки набували у відкритих при інституті дитячому садку, початковій школі, початковому училищі, притулку, психолого-педагогічній амбулаторії. Київський Фребелівський інститут мав педагогічний музей, влаштовував виставки, організовував короткотермінові педагогічні та літні загальноосвітні курси для народних учителів. У 1908 – 1911 рр. Фребелівським товариством та інститутом керував Іван Сікорський відомий психіатр, професор Університету Св. Володимира, згодом його змінив Всеволод Фльоров, колишній службовець Міністерства народної освіти, методист початкової школи. 1914 р., коли В. Фльоров виїхав до Москви, Фребелівське товариство та інститут очолив професор кафедри філософії Університету Св. Володимира Василь Зеньковський. Слід зазначити, що у Фребелівському інституті майбутнім вихователькам дитячих садків і вчителькам початкової школи давали ґрунтовну філософську підготовку: до навчального плану входили фундаментальні філософські дисципліни як необхідна складова вищої освіти – вступ до філософії, історія філософії, логіка, загальна психологія, етика, естетика. Кадрову політику інституту орієнтували на залучення відомих і авторитетних фахівців, серед яких було багато філософів-академістів. Зокрема, у Фребелівському інституті історію педагогіки викладали М. Маккавейський і С. Ананьїн, теорію педагогіки – В. Зеньковський і О. Селіханович, загальну, дитячу, педагогічну психологію – В. Зеньковський, історію літератури – П. Кудрявцев, етику і естетику - доцент університету Св. Володимира історик філософії Г. Якубаніс.

На жаль, історію педагогічної освіти у Києві ще й досі недостатньо вивчено. Але і наведені факти засвідчують, що, власне кажучи, на початку ХХ ст. місто мало великі інституційні можливості для того,

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

щоб у найближчому майбутньому стати потужним осередком розвитку філософсько-педагогічної думки. <...>

Глузман О.В.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СВІТОВОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ¹⁰⁷

<...> Системно-історичний підхід до дослідження університетської педагогічної освіти передбачає два головних напрями пошуку. Перший, традиційний, здійснює історичний опис виникнення і становлення окремих університетів у часовій послідовності, їх трансформування залежно від соціальних та економічних умов, аналіз специфіки функціонування в порівнянні з іншими спеціальними освітніми закладами. Проте орієнтація на системне вивчення соціокультурного явища, яким є університетська педагогічна освіта, зумовила вибір іншого шляху пошуку. Він передбачає не тільки осмислення історичного досвіду, але й створення концептуальних моделей університету з метою розв'язання існуючих проблем і досягнення нового рівня університетської педагогічної освіти. Такого роду пошук пов'язаний з філософією і методологією університетської освіти та спрямовується на визначення мети, ціннісних орієнтацій, функцій університету, одержання висновків, результатів, рекомендацій, які сприяли б цілеспрямованим змінам у стратегії освіти. <...>

Реформи, що здійснюються в системі вищої освіти розвинутих країн, визначили нові *тенденції*. Насамперед вони стосуються зближення університетської фундаментальної освіти зі спеціальним професійним навчанням. Центрами підготовки педагогічних кадрів у розвинутих країнах стали *університети*. <...>

¹⁰⁷ Глузман О. В. Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому і національному контексті / О.В. Глузман // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 250 – 263.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

Провідними умовами підвищення ефективності педагогічного процесу в університетах є *диференціація й індивідуалізація* змісту освіти, які відбиваються в модульній організації навчального процесу, використанні варіативних програм, вільному виборі дисциплін та об'єкта дослідження в межах програми. Впровадження *модульної* структури предметів у навчальні програми підготовки вчителів в університеті дали змогу комбінувати навчальний матеріал з різних галузей знань, наблизити фундаментальну, спеціальну та професійну підготовку до сучасних педагогічних вимог. В університетах застосовується *система залікових одиниць*, яка комісією Карнегі названа «ключем, що відчиняє шлях до мобільності» і «гарантією здобуття вищої освіти».

Одним із основних напрямів розвитку університетської педагогічної освіти стає *інтеграція навчання з практичною діяльністю*. Ця тенденція знаходить своє відображення у збільшенні часу, який відводиться на педагогічну практику, впровадженні різних форм організації педагогічної діяльності під час навчання та післядипломного підвищення кваліфікації. Прогресивною тенденцією є реалізація відповідальності за професійно-педагогічну підготовку фахівців усіх підрозділів університету, а не лише школи чи педагогічних факультетів.

До системи університетської педагогічної освіти в зарубіжних країнах входить підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, особливістю якого є створення нових форм і програм підготовки «ліцензованих» та «артикульованих» учителів, учителів-дослідників, експертів, фахівців у галузі організації та управління освітою. <...>

Вивчення досвіду *становлення і розвитку університетів України*, їх діяльності в різних умовах (національного гноблення, революційних перебудов, адміністративно-командної системи управління, державної незалежності), особливостей етапів становлення, облік досягнень і помилок у ретроспективному огляді мають особливе значення для побудови цілісної системи університетської педагогічної освіти.

Підготовка фахівців, у тому числі педагогів, в окремі періоди історії вітчизняної університетської освіти набувала різних масштабів, форм, виявлялася в різноманітних типах і видах. Принципове значення для цього дослідження має той факт, що *класичні університети*

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

України, незалежно від часу їх заснування, особливостей становлення, завжди здійснювали *підготовку викладачів різного фаху і профілю*. Сьогодні педагогічна освіта у вітчизняних класичних університетах розвивається як частина системи вищої педагогічної освіти з урахуванням історичних традицій, сучасних тенденцій, що мають місце у вітчизняній та зарубіжних освітніх системах. <...>

Огнев'юк В.О.

ОСВІТА В СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА XX СТОЛІТТЯ¹⁰⁸

<...> Початок XX століття для України був позначений її перетворенням з аграрної на індустріальну, або, за визначенням Е. Тоффлера, з суспільства Першої на суспільство Другої Хвилі. <...>

Індустріальний розвиток зумовив демографічні зміни. Населення не лише зростало кількісно, змінилися його структура, розселення та види діяльності, що впливало й на розвиток освіти. Суспільство вже не могло задовільнятись трансформацією традицій, досвіду і знань без розвитку сфери освіти. Зростання потреб суспільства спонукало до розширення видів діяльності людини, стимулювало наукові дослідження і необхідність глибшого пізнання світу, в свою чергу, активна економічна діяльність потребувала певного освітнього рівня. Проте Україна все ще перебувала під впливом аграрної цивілізації, для якої був достатнім <...> елементарний рівень початкової освіти. Арифметика, письмо, читання, Закон Божий становили зміст загальної початкової освіти. Проте для більшості українців і вона була недоступною. <...>

Щодо початку XX століття очевидним є висновок, що освіта в Україні, враховуючи політичне середовище й рівень цивілізаційного розвитку українських земель, не могла стати пріоритетною сферою, проте можливість подальшого розвитку суспільства вже починала пов'язуватись з розвитком освіти. <...>

¹⁰⁸ Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с. – С. 8 – 80.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

У ХХ сторіччі Україна після завершення так званого промислового перевороту стала на шлях індустріалізації. <...> В аграрному секторі економіки відбулися якісні зміни: розширилося виробництво із застосуванням імпоротної сільськогосподарської техніки в землеробстві; кількість вільнонайманих робітників зросло з 1 до 2 млн. осіб, розширювалися посівні площі та змінювалась структура посівів. <...>

Оскільки промисловий розвиток в Україні здійснювався переважно на основі іноземних інвестицій та залученні іноземних фахівців, освіта в цей період не могла бути ефективним чинником індустріалізації. Та все ж вона помітно впливала на розвиток людини і українського суспільства. Навіть незначна частка освічених людей стала своєрідним ферментом пожвавлення національного руху, збудником суспільних прагнень до соціальної справедливості; освічена еліта стимулювала політичну активність українства. <...>

Зміст навчання й виховання в навчальних закладах на території України, що входила до складу Російської імперії, був просякнутий духом монархізму, ортодоксальної релігійності, великоросійського шовінізму. Досягнення поставлених цілей здійснювалось через відповідне викладання Закону Божого, курсів російської мови, історії та географії Росії. <...>

Проте слід зауважити, що водночас тодішня школа відзначалась певним практичним спрямуванням і відповідала завданням і сутності розвитку індустріального суспільства початку ХХ ст., що підтверджує аналіз навчальних планів закладів освіти, зокрема реальних училищ.

Навчальний процес у реальних училищах, створених на основі реальних гімназій, був спрямований на досягнення високого, як на той час, рівня загальної освіти, що характеризувався ґрунтовною мовною підготовкою. З огляду на тісні зв'язки з Європою, розвиток ринкових відносин, вивчення мов стало пріоритетом навчального процесу й займало майже 36% від загальної кількості навчальних годин. Це знакова ознака системи загальної освіти кінця ХІХ – початку ХХ ст. На другій позиції було вивчення математики (16,8%), що пояснюється відповідною орієнтацією індустріальної епохи. В цілому питома вага математики, фізики, природознавства й креслення в навчальному плані становила понад 30%. Вивчення Закону Божого та історії, що

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

виступали ідеологічною й духовною основою навчального плану, становило відповідно по 8% від загального навчального навантаження.

На відміну від реального училища, в чотирикласному сільському училищі пріоритет віддавався предметам насамперед професійного спрямування, на що відводилося майже 20% навчального плану. Підкреслимо, що заняття мали прикладний характер. Наведемо лише назви деяких навчальних предметів: комерційна арифметика, геометрія з землеробством, фізика з хімією, фізіологія з гігієною тощо. Слід зауважити, що вивченню російської мови відводилося до 20% навчального часу, а інші мови (в тому числі й українська) у 4-класному сільському училищі взагалі не вивчалися.

Проте для широкого загалу й такий рівень освіти був недоступний. Для нього, як правило, освіта обмежувалася церковнопарафіяльною школою. Подекуди, з урахуванням потреб зростаючої промисловості, створювалися ремісничі училища.

Про українське національне виховання в системі освіти годі й говорити, адже освіта слугувала інтересам держав, до складу яких входили території України, що не лише ігнорували національно-культурні потреби народів, які проживали на їхній території (звичайно, за винятком титульної нації), але й за своєю суттю були їм ворожими. Відтак українські національні цінності формувалися всупереч офіційним державним доктринам. <...> Слід особливо відзначити роль української інтелігенції, яка в особі Б. Грінченка, М. Грушевського, М. Коцюбинського, С. Русової, Я. Чепіги, І. Франка, Л. Українки та ряду інших діячів утверджувала у свідомості українців прагнення до утворення національної держави та сформування національної освіти.

У західноукраїнських землях відомий український письменник і громадський діяч І. Франко, добре обізнаний щодо критичного становища освіти на Галичині, де українців змушували вчитись німецькою й польською мовами, активно відстоював право всіх громадян безкоштовно навчатися рідною мовою, рішуче домагався поліпшення становища вчителя, зміни шкільної системи й змісту освіти, демократизації шкільного життя та відокремлення школи від церкви.

Спільним для освітніх програм шкіл і гімназій Російської та Австро-Угорської імперій було вивчення релігії та іноземних мов.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

У гімназіях Галичини на опанування мовами відводилося понад 58% навчального часу, на релігійні предмети – 6,3, історію – 8,3%; понад 24% – на предмети природничо-математичного циклу. Гімназійна освіта сприяла сформуванню у молоді певного світогляду, відкривала можливості для набуття освіти в країнах Європи.

Навчальний план для народних шкіл у Галичині був дискримінаційним щодо рідної мови та утверджував пріоритет офіційної мови навчання (німецької або польської). <...>

Порівняння змісту освітніх програм навчальних закладів у Російській та Австро-Угорській імперіях дає змогу відповісти на запитання про особливості формування національної свідомості українців Заходу і Сходу України.

Якщо у школах українських земель, що входили до складу Росії, українська мова була під заборону, то в Західній Україні формувалась україномовна освіта. Це особливо важливо для розвитку освіти в Україні на початку ХХ ст., коли почали відроджуватись традиції часів Київської Русі, Запорозької Січі та Гетьманщини. <...>

Повалення російського самодержавства і розпад Австро-Угорщини активізувало в Україні дії трьох розрізнених і налаштованих одна проти одної політичних груп: загальнодемократичного (загальноросійського поступового), радикально-революційного (лівосоціалістичного) та національно-демократичного (українського) спрямування. Саме тоді була написана ще одна трагічна сторінка в історії України ХХ ст.: боротьба цих груп за вплив на розвиток подій спричинила політичні і збройні зіткнення, що зумовило утвердження і панування в Україні чужої державної волі. <...> Політична риторика щодо автономії України превалювала над практичними діями. <...> Історичний шанс порозуміння між різними політичними силами був безповоротно втраченим.

При цьому слід зазначити, що негативне ставлення російських демократів до національного руху в Україні все ж не змогло перешкодити проголошенню Української Народної Республіки. <...>

Німецько-австрійська окупація стала однією з головних причин краху українського національного самоврядування. З одного боку, співробітництво з німцями і австрійцями відштовхнуло від УНР переважну більшість населення України; з другого, – формально

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

визнаючи автономію, німці разом з австрійцями та румунами фактично вважали себе господарями України. <...> Вона ж [окупаційна влада] ініціювала <...> формування уряду гетьмана П. Скоропадського. Процес творення української демократичної державності, а разом з ним і поворот до соціо-гуманітарних пріоритетів організації суспільного життя, був перерваним. <...>

Період Гетьманату, що тривав сім з половиною місяців, незважаючи на всі його суперечності, був позитивним щодо становлення й розвитку української освіти. Він характеризувався переходом початкової школи на українську мову навчання, введенням обов'язковості української мови в учительських семінарах, створенням українських гімназій (майже 150). В університетах, де викладання здійснювалося російською мовою, як обов'язкові предмети вводилися українська мова, історія та географія України, історія української літератури.

Про особливу увагу до українознавчих предметів свідчать тимчасові програми для початкових шкіл на 1918/19 навчальний рік, якими пропонувалося вже з третього року навчання викладати молодшим школярам пропедевтичні курси географії у зв'язку з вивченням краєзнавства та історії України старшими учнями.

У Києві було відкрито перший Державний Український університет, а в Кам'янці-Подільському – другий Український університет. Для розвитку науки і освіти в Україні велике значення мало відкриття 24 листопада 1918 р. Української Академії наук. Першим президентом Академії став відомий український вчений В. Вернадський. <...>

Отже, за Гетьманату українська мова була легалізована та зроблено спробу щодо створення національної системи освіти.

І все ж у період гетьманства П. Скоропадського становлення України як незалежної держави не відбулося. Імперські сили виявились сильнішими. Загальна руйнація країни тривала. Над Україною нависла загроза більшовизму – більш руйнівної сили, аніж усі попередні. <...>

О Н О В Л Е Н Н Я І М П Е Р І І З Н А Н Ь¹⁰⁹

<...> Сьогодні в Україні й університетів, і студентів у них більше, ніж будь-коли.

Без сумніву, найяскравішим символом цих змін стало відродження Києво-Могилянської академії. НаУКМА першим серед університетів пострадянської України дозволив студентам самим вибирати програму навчання. Це було радикальне нововведення в університетській системі, в якій і дотепер вища освіта здебільшого сприймається як професійне навчання. <...>

Після 1991 року з'явилося безліч нових навчальних закладів, деякі (Києво-Могилянська, Острозька, Львівська Богословська Академії) постали на місці давніх. <...>

Мабуть, найрадикальнішою і далекосяжною реформою стало запровадження 1993 року контрактної системи роботи в усіх державних вищих навчальних закладах. Намагаючись дати університетським адміністраторам більше свободи вибору в доборі викладачів, міністерство ухвалило, що весь персонал університету має працювати лише за контрактами з обмеженим терміном. Викладачів на час читання курсу беруть на роботу декани, яких призначають ректори. Кандидатури самих ректорів ухвалює Міністерство освіти. <...>

Успіх НаУКМА і поява численних навчальних закладів і програм на початку 90-х створили ілюзію прогресу в системі, котра за своєю глибинною сутністю зберегла найрегресивніші риси старої радянської системи.

З цього погляду найхарактернішими рисами університетської системи України є надзвичайно високий рівень централізації та відсутність жодних традицій університетської автономії, самоврядування й академічної свободи. Перші паростки автономії з'явилися в 1987 – 1988 роках, коли вищі навчальні заклади СРСР отримали право регулювати свою викладацьку та дослідницьку діяльність, розподіляти кошти і встановлювати прямі зв'язки з іншими

¹⁰⁹ Андрієвська О. Т. Оновлення імперії знань [Електронний ресурс] / О. Т. Андрієвська // Критика, 2003. – № 4 (42). – Режим доступу: <http://kritiki.net/2001/04/23/onovlennya-imperii-znan-1>.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

установами та підприємствами. Однак у 1993 – 1996 роках, усупереч численним запевненням у демократизації, держава фактично зміцнила контроль над вищою освітою. Контрактна система праці дала змогу, скоротивши штат викладачів, зменшити гостроту економічних проблем, але водночас унеможливила ідею автономності, віддавши вирішення всіх питань щодо персоналу (а отже, й програм) безпосередньо університетським адміністраторам і посадовцям Міністерства освіти. <...> Тенденція посилення централізації сягнула апогею в 1996 році: з'явилася нова «Інструкція державним вищим навчальним закладам», котра дала Міністерству освіти значну свободу у виборі академічної політики та структури управління в окремих закладах <...>. Міністерство почало не лише встановлювати академічні стандарти й указувати загальні напрямки розвитку, а й втручатися у щохвилинне планування навчального процесу. <...>

Останнім часом університети почали створювати свої власні науково-дослідницькі об'єднання (попереду – НаУКМА зі своїми вісьмома науково-дослідницькими установами). Незважаючи на це, дослідницька та викладацька робота в Україні лишаються окремими (й часто не пов'язаними між собою) видами діяльності.

Кремень В.Г.

СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ¹¹⁰

<...> Необхідність філософії освіти зумовлена статусом освіти – завданням учити і виховувати (в їх безперервній взаємодії). Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретично-рефлексійного аналізу буття людини

¹¹⁰ Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Г. Кремень // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Київ: Рідна школа, 2010. – С.3 – 6.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

та її подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем. <...>

У полі уваги філософії освіти знаходяться цілі, цінності, ідеали освіти в сучасному суспільстві, а також співвідношення їх із технологіями і засобами, що практикуються, як аналіз результатів та критеріїв їх оцінки. В цьому контексті вимальовується суперечлива, динамічна система «цілі – засоби – результати», аналіз якої виявляє дисгармонійність, неузгодженість і неадекватність цих «компонентів», що, звісно, вже свідчить про наявність певної кризи в цих «підсистемах». Вона виражена насамперед у тому, що багато високих і прекрасних духовних цілей, по-перше, слабо пов'язані з реальною ситуацією, по-друге, забезпечені не належним предметним, а здебільшого ціннісним змістом, по-третє, немає адекватних психолого-педагогічних технологій, по-четверте, занадто часто такі цілі реалізуються за залишковим варіантом. Важливим для визначення сутності філософії освіти є з'ясування того, чим відрізняється «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної», і що таке «людина культурна», – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена». Реальна цінність цих «моделей» у суспільстві або знижується, або звужується до рівня «ринкової потреби», яка є дуже низькою. Звичайно, динаміка цих процесів детально не досліджена, проте вони свідчать про необхідність їх подальшого виявлення, оскільки актуалізують проблеми освіти в цілому. <...>

Виникнення філософії освіти є закономірним результатом розвитку самої освіти, особливо з урахуванням її переходу в людиноцентристський вимір, зміни ситуації буття і становлення нового типу людини в сучасному світі Постмодерну. Він, як уже зазначалося, змінює систему діяльності, адаптацію і життя в якісно інших умовах. Спостерігаючи й осмислюючи результати і наслідки своєї діяльності, як ірраціональної, так і раціональної, людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на набутий у наявній системі освіти і культури вантаж знань і здібностей. Динамічні зміни в науці, виробництві та суспільному житті багатьох країн світу вимагають оновлення системи освіти, котра допоможе подолати наявні перепони

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

в духовному, інтелектуальному розвитку у ХХІ ст., що дають змогу конструктивно вирішувати проблему «розгубленої людини», здивованої незбігом цілей і результатів своїх дій, які загрожують її біологічному і духовному існуванню. Іншими словами, потрібне більш глибоке вивчення людського потенціалу в подальшому розвитку соціуму, культури і освіти, що вимагає філософської рефлексії для пошуку відповіді на запитання: яка освіта потрібна людині ХХІ століття? Якими повинні бути цінність самої людини і престиж освіти в суспільстві? Якою за змістом і формою має бути освіта, щоб зберігати позитивне з минулого як основу? <...>

Ознаки становлення нової парадигми сформувалися давно. У природознавстві все частіше застосовується міждисциплінарність, комплексність, системність; у філософії все більшої ваги набувають такі поняття, як синтез, всеєдність, цілісність; у політиці проголошується пріоритет загальнолюдських цінностей перед груповими, посилюється переорієнтація від ворожнечі до співпраці, екологічні вимоги набувають рис морального імперативу. З погляду синергетики «духовність» має розглядатись як синтезоване, інтегративне поняття, коли треба відмовитися від дихотомічного («або-або», протистояння) підходу до цього поняття. Є проблема не тільки духовного розвитку особистості, а й «духовно-матеріального розвитку». <...> Синергетичний підхід стверджує, що протилежності можуть співпрацювати одна з одною до певних меж. Ці протилежності підсилюють одна одну і цим забезпечують максимальний розвиток особистості. Синтезуючу роль бере на себе культура, поєднуючи науку, мистецтво і духовні вчення в цілісність ноосфери. «Всі релігії, мистецтва і науки є гілками одного дерева», – писав А. Ейнштейн в останні роки життя.

Такою всеосяжною парадигмою, універсальною основою практично для всіх сфер діяльності людини сьогодні є синергетика, достатньо молода галузь науки, яка стала самостійним науковим дослідженням наприкінці ХХ ст. Вона впевнено увійшла в сучасне життя, фактично означаючи новий підхід до творчості, замінюючи дуалізм боротьби протилежностей поліфонією мислення. Без сумніву, синергетична модель творчості (а творчість – це розвиток)

безпосередньо стосується парадигми сучасного освітньо-педагогічного процесу.

Засновник синергетики І. Пригожин вважав, що «кінцевою метою» цієї нової філософії має стати пошук механізмів виживання суспільства. Саме система принципів синергетичної парадигми нині сприяє подоланню однобічностей у розв'язанні головної суспільної та освітньої суперечності. Ця нова парадигма принципово відрізняється від попередніх при виборі діяльності будь-якого соціуму чи особистості. <...>

Синергетична парадигма – принципово новий шлях для освіти. Це стосується розв'язання суперечностей між стабільністю, загальною необхідністю і змінністю, хаотичною випадковістю. Синергетика вперше в розвитку науки розкрила суттєву роль саме випадкових флуктуацій, які здійснюються на певних етапах розвитку складних відкритих систем. Розвиток будь-яких із цих систем, після проходження старою організацією свого критичного стану, може відбуватися в різних, зокрема, протилежних напрямках. Це і є методологічною основою введення в синергетичну парадигму принципів моралізму та релятивізму, що і застосовує філософія освіти.

Але синергетична методологія не зводиться до визнання пріоритету лише принципів моралізму та релятивізму, бо в ній розкриваються і певні закономірності їх взаємодії зі сталістю, необхідністю. Наприклад, загальнолюдські цінності протистоять будь-яким флуктуаційним змінам. Ще один зі здобутків синергетики полягає в розкритті того, що властивість самоорганізації є атрибутивною для всіх складних відкритих систем і, що в історичній тенденції відбувається становлення дедалі складніших організованих систем вищих структурних рівнів. Це відкриття розглядається як значний прорив, який долає нинішні розриви між нашими знаннями. Зокрема, пропонується нова методологія вирішення сучасної інформаційної кризи, яка також стала однією з найгостріших проблем у сучасній науці й освіті.

Сьогодні синергетика, долаючи міждисциплінарний статус, швидко перетворюється на відповідального носія нової парадигми стилю мислення. Нова методологія втілюється в техніку, мистецтво, економіку і, безумовно, повинна проникати в освіту. Поява нової

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

парадигми в науці – свідчення кризи і, одночасно, прагнення до подолання кризи, до переходу на якісно новий рівень свідомості. Водночас необхідна установка на новий тип розвитку. Тому «необхідна нова стратегія людства, пошук якісно нового шляху розвитку цивілізації, здатного забезпечити стан коеволюції природи і суспільства. <...> Це найбільш фундаментальна проблема науки за всю історію людства. <...> Її і прагне вирішити філософія освіти в контексті синергетики.

Проблема виходу на новий рівень свідомості диктує новий рівень викладання, суттєве значення в якому має стиль викладу, котрий повинен відповідати духу парадигми. Традиційно навчання зводилося до засвоєння апробованих знань. У новій парадигмі викладання не може бути викладом готових істин. Не потрібно ні на мить забувати, що «твердо встановлені істини» сучасної науки і самі не що інше, як результати важких пошуків, не що інше, як нелегко здобуті відповіді на «питання», що колись постали перед наукою, <...> тобто, якщо розглядати справу з суто логічного боку, – науково вирішувані суперечності. І перед тим, як повідомити студенту відповіді, потрібно чітко показати йому, на які саме питання ці відповіді були знайдені й сформульовані у вигляді наукових основоположень. Пошуки, сумніви, переживання мають супроводжувати навчання, залучаючи до цього процесу всіх учасників. Звичайно, для цього необхідно, щоб викладач спирався не стільки на книжкове знання, доповнене особистим досвідом, скільки на власне, вистраждане у творчих пошуках, підкріплене і доповнене книжковою інформацією. Необхідно, але не досить, тому що потрібна ще зацікавлена участь аудиторії в русі його думки. Поки людина творить акт порівняння зовнішніх предметів, які не мають до неї стосунку, і не втягує саму себе в акт порівняння – вона не мислить.

Для сучасного освітнього процесу, який будується на методологічних принципах філософії освіти, важливо визначити творчу сутність синергетики. Відомі варіанти визначення синергетики спираються на такі властивості системи, як нелінійність, когерентність, відкритість, що справді необхідні для самоорганізації різних систем. В освіті це особистість учня і викладача, колектив студентів і

РОЗДІЛ II. Історія освіти

співтовариство викладачів, це установа освіти і середовище, що оточує її.

Роль принципів у синергетичному підході виконують патерни нового мислення. Вони містять у собі нове знання про самоорганізацію і саморозвиток відкритих нелінійних систем і дають можливість збагатити наші уявлення про освітньо-педагогічні явища і процеси. Практично всі існуючі системи – патерни, оскільки вони є нелінійними і відкритими. А отже, їхнє функціонування і розвиток будуються на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку. Для виникнення і розгортання процесів самоорганізації і саморозвитку передумовами є: здатність системи обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією; достатня віддаленість системи від точки рівноваги; нерівноважність системи, внаслідок чого посилення флуктуації може призвести до дезорганізації колишньої структури. Хаос відіграє конструктивну роль у процесах самоорганізації: з одного боку, він руйнівний, тому що хаотичні малі флуктуації у визначених умовах спричиняють руйнування складних систем; з іншого – він творчий, тому що лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їхньої еволюції, виведення системи на вищий рівень розвитку. Руйнуючи, хаос будує, а будуючи, призводить до руйнування. <...>

Отже, синергетичний підхід – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, котра передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні та управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами. Синергетика – це спосіб розглянути проблему освіти відповідно до сучасних вимог. <...>

Філософія освіти має залучити до свого дискурсу поняття, принципи, методи синергетики, які допоможуть звільнити свідомість від ідей і методів насильницької педагогіки, від застосування засобів і способів прямого впливу на особистість. Використання синергетичного підходу в практичній діяльності сприяє збагаченню навчально-виховного процесу діалоговими засобами і методами освітньо-педагогічної взаємодії, що, у свою чергу, інтенсифікує розвиток як учнів, так і викладачів. У цьому – одне із завдань філософського підходу до процесів освіти взагалі.

АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ ЯК СКЛАДОВА ООНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ¹¹¹

1. Школа відіграє виключне місце у соціалізації, окультуренні дітей як спеціально організоване, штучно сформоване, виокремлене із природного життя місце, спеціально призначене для навчання дітей. Цей процес носить регламентований, ритуально-формалізований характер і є практично незмінним впродовж багатьох століть, починаючи з часів Я. А. Коменського (1592-1678). Школа є місцем, де делеговані суспільством, державою спеціально навчені люди долучають дітей до здобутків науки і культури з метою вступу до дорослого життя. Школа є інструментом держави, й саме вона визначає й контролює сутність виховання, організацію, світоглядну спрямованість змісту освіти, а також форми й методи навчання. Держава висуває мету навчання (цілі освіти), а також акумулює й розвиває цінності, які носять різноманітний характер – морально-етичні, шкільні, повсякденні тощо.

Цілі освіти корелюються з ідеалами освіти, є відображенням потреб і вимог держави, а також суспільства: думок, ідей, догматів віри, побажань і досвіду оточуючого середовища. Загальні цілі освіти, які в цілому залежать від перерахованих вище чинників, корелюються (або не корелюються) із особистісними цілями розвитку кожного індивідуума.

2. Але школа як живий організм, здатний до самоорганізації, саморефлексії, розвиває, підтримує цілі, які тісно пов'язані з ідеалами й цінностями кожної дитини. Опікуючись особистісними цілями своїх вихованців та їх батьків, школа нерідко вступає в протиріччя з загальними, офіційними установками, намагається вчасно реагувати як на виклики часу, так і потреби особистості. На цьому тлі виникають авторські школи з носіями реформаційних ідей щодо мети, шляхів і засобів навчання й виховання дітей, що спираються на педагогічну

¹¹¹ Сухомлинська О. В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи / О. В. Сухомлинська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2007. – № 36. – С. 24 – 27.

РОЗДІЛ II. Історія освіти

рефлексію. Цей феномен – авторська школа як педагогічне явище – отримав своє розповсюдження в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., коли змінилася соціально-культурна й економічна ситуація, держава послабила свій тиск на школу, а педагоги отримали можливість творчо розвивати й реалізувати свої ідеї. Незадоволені сучасним станом школи, націлені у майбутнє, педагоги-експериментатори досить скептично налаштовані до минулих надбань, якими б яскравими й новаторськими вони не були. Проте, для оновлення, розвитку школи, пошуків альтернативи необхідний погляд крізь історію, залучення досвіду, який ставить під виважений сумнів надмірну революційність інноваційних намірів і передбачає порівняльно-співставний характер пошуків, показує, що інновації, як альтернативні рішення, частково вже присутні в шкільних реаліях або як традиція, або як можливості.
<...>

Дічек Н.П.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА В ІСТОРІЇ ШКІЛЬНИЦТВА УКРАЇНИ¹¹²

У дослідженні педагогічного новаторства як історико-освітнього феномена постає необхідність розгляду двох складових: історико-культурного контексту і еволюції власне науково-педагогічного знання. Історико-структурний аналіз конкретних прикладів навчально-виховних нововведень, здійснюваний у поєднанні з конструктивно-генетичним і зіставно-порівняльним підходами до розкриття суті і значення розглядуваних мікрофеноменів новаторства, дає матеріал для нарративного відтворення <...> різноманітності освітніх ситуацій, їх порівняння з метою пояснення механізмів виникнення нового з наступним визначенням ефективності цієї новизни та її трансформації в освітньо-виховну традицію. Розкриття причин історичної

¹¹² Дічек Н. П. *Методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства в історії шкільництва України* / Н. П. Дічек // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.96 – 108.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

довговічності або незатребуваності у певний період явища конкретного педагогічного новаторства дає істориків освіти підстави стверджувати вплив нового на раціональне збагачення традицій та їх оновлення.

Важливим аспектом вивчення та інтерпретації нового в історико-педагогічному контексті вважаємо адекватне застосування категорійно-поняттєвого апарату, яким описується те чи інше загальне або локальне явище педагогічної творчості минулого. Певне узгодження й уніфікація понять і визначень створює умови для коректної інтерпретації історичного досвіду, класифікації і подальшої типологізації часткових (малих) проявів педагогічного новаторства в синергетичній сув'язі розгортання освітнього макропроцесу.

Розпочнемо з розгляду саме категорійно-поняттєвого апарату, оскільки у сучасних студіях уживаються різні терміни щодо опису педагогічного новаторства, а також у зв'язку з тим, що кожний освітньо-виховний феномен має інтерпретуватися в термінах свого історичного часу, які, проте, можуть бути коректно корельовані з сучасними термінами. <...>

Вивчення явищ педагогічного новаторства в історичному контексті дає змогу визначити:

- соціально-культурні й ідеологічні чинники, які або породили новації, або стимулювали їх появу;
- діалектику взаємодії нового і старого;
- встановити умови і механізми заміни традиційного новим.

Для дослідження явища педагогічного новаторства принципово важливим є чітке виокремлення нового у порівнянні з узвичаєним і визначення авторської (персональної) позиції педагога чи педагогічного колективу, які безпосередньо ініціювали і втілювали нове. <...>

Слід пристати до думки, що існує абсолютно нове, тобто таке, що не мало аналогів, радикальне нововведення, і нове з привнесеними (домішками) старого, що сумарно становить деяке «нове». До явищ першого типу, досить рідкісних в історії освіти, можна віднести, наприклад, дидактичну поезію Гесіода (VIII – VII ст. до н.е.) або ідеї природовідповідності (однак, не у системному викладі), відображені у фрагментах філософських праць Геракліта (VI – V ст. до н.е.). Водночас, новаторське, цілісне обґрунтування класно-урочної системи

РОЗДІЛ II. Історія освіти

навчання, зроблене Я.А. Коменським, є розвитком основоположень педагогічної природовідповідності, узasadнених Аристотелем і Платоном.

Підсумовуючи різні думки дослідників, які обґрунтовують методологічні підвалини і трактують аспекти освітнього новаторства, вважаємо за доцільне у подальшому вживати поняття «старе» в контексті розгляду історії педагогічного новаторства як таке, що несе в собі не стільки значення «неякісний» чи «негативний», скільки «попередній».

Щодо терміна педагогічне новаторство зазначимо, що, незважаючи на широкий ужиток, його розгорнуте тлумачення майже не зустрічається у вітчизняній науковій літературі. <...>

Деякі дослідники, аналізуючи інновації в педагогіці, тлумачать терміни «нововведення» і «новація» як синонімічні, тобто такі, що визначають зміни всередині системи. На нашу думку, доцільно розрізняти ці поняття.

Педагогічна новація (новина) – це: а) локальна зміна в навчально-виховному процесі; б) розробка нових (для певного історичного періоду) освітніх методик, програм, технологій, які сприяють більш ефективному розв'язанню навчально-виховних завдань, висунутих суспільним розвитком і потребами особистості. У контексті дослідження розвитку шкільництва додамо ще одне тлумачення новації – як локального культурно-освітнього явища, започаткування якого ставало важливою подією у духовно-суспільному житті міста, історичного регіону, країни. Наприклад, такою культурно-педагогічною новацією стала поява у Південно-Західному краї Російської імперії (у середині ХІХ ст. – терени сучасних Київщини, Волині, Поділля) першої (1860) відкритої безстанової жіночої гімназії - Києво-Фундуклеївської. <...>

І хоча цей освітній феномен не можна беззастережно назвати педагогічним новаторством, проте він, як нове в культурно-освітньому житті значної частини тогочасних українських земель, в історико-педагогічному значенні, безперечно, становить важливу педагогічну новацію, яка вплинула на загальний розвиток освіти і культури того періоду.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Якщо тлумачити педагогічне нововведення як процес запровадження новації в навчально-виховну практику, то педагогічна інновація – це процес виникнення, розвитку і широкого впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень. <...>

Відповідно до сформульованих вище дефініцій, під поняттям педагог-новатор розуміємо автора нових педагогічних систем, розробника і реалізатора навчально-виховних новацій і нововведень. Водночас зазначимо, що в літературі існує й розмежування понять педагог-новатор і педагог-інноватор. <...>

Педагогічного новаторства безпосередньо стосується і поняття передового педагогічного досвіду як діяльності, що спирається на новації або інновації, вмотивовані суспільно-економічними вимогами часу, і приводить до позитивних (у конкретних умовах) результатів. <...>

Узагальнюючи сукупність сучасних тлумачень педагогічного новаторства і пов'язаних з ним суміжних понять, спиняємося на тому, що, незважаючи на семантичну синонімічність термінів «новаторство» й «інноваційна діяльність», вони не повністю збігаються, оскільки новаторство не завжди набуває великого поширення (наприклад, радянські розсипні підручники 20-х років, діяльність Саммерхіллської вільної школи англійця А. Нілла). Водночас, аналізуючи приклади новаторства або вивчаючи новаторство як сумарний феномен в історії розвитку вітчизняного шкільництва, для характеристики масштабів таких явищ у минулому, на нашу думку, правомірно вживати й сучасний термін «інноваційна діяльність».

З поняттями «новаторство» і «педагог-новатор» надзвичайно тісно переплетене також поняття «авторська школа (заклад)». І хоча цей термін уведено до наукового обігу лише у 80 – 90-ті роки ХХ ст., під його тлумачення підпадає багато історичних прикладів педагогічного новаторства і вітчизняного, і зарубіжного – школа-комуна С. Рівеса і Н. Шульмана, дитячі виправні заклади А. Макаренка, Павлиська школа В. Сухомлинського, школа О. Захаренка, школа М. Гузика, Яснополянська школа Л. Толстого, дитяча трудова комуна С. Шацького, Місто хлопчиків Дж. Фленагана, школа завтрашнього дня Д. Ховарда, школа С. Френе, Вальдорфська школа Р. Штайнера та багато ін. Отже, авторську школу тлумачимо як явище новаторської (в

РОЗДІЛ II. Історія освіти

такому контексті правомірне й синонімічне вживання поняття – інноваційної) навчально-виховної практики, що теоретично спирається на своєрідну (оригінальну) педагогічну концепцію, розроблену і запроваджену її автором, тобто педагогом-новатором.

Найчастіше авторська школа залишається в історії шкільництва за ім'ям свого творця – педагога-новатора. Тому для більш повної інтерпретації такого локального явища новаторства постає необхідність розгляду і дослідження конкретної педагогічної персоналії. У цьому сенсі найбільш доцільним є вживання (у поєднанні) парадигмального і біографічного підходів до аналізу творчості новатора. <...>

Дотичним до поняття «авторської школи» є поняття «альтернативної школи», хоча ним в історії педагогіки визначають насамперед своєрідні навчально-виховні заклади, які створювалися (починаючи з кінця 60-х років ХХ ст.) і діяли на противагу традиційним освітнім школам у розвинених країнах Заходу. <...>

Загалом визнаємо, що нині існує певна невпорядкованість у вживанні аналізованого поняття, оскільки ним іноді позначають і вітчизняні освітні навчальні заклади, де впроваджуються нові навчально-методичні ідеї, хоча самі школи працюють у руслі встановлених і прийнятих освітніх концепцій. Водночас, не можна не сказати й про таку характерну для поняття «альтернативна школа» особливість, як історична відносність його суті. Маємо на увазі, що альтернативність педагогічної новації може з часом переростати у визнане новаторство, а згодом – ставати поширеною чи навіть загальнонавчальною практикою. Прикладами такої еволюції в історії педагогіки вважаємо напрацювання Чиказької школи Дж. Д'юї, вальдорфських шкіл, школи М. Монтессорі, значною мірою і досвід Павлівської школи. Варто додати, що такі свого часу альтернативні за провідною ідеєю моделі навчально-виховних закладів, як Віккерсдорфська школа Г. Вінекена, центр комплексного формування особистості М. Щетиніна, донині залишаються на рівні визнання і вивчення «концепту» досвіду, але не його стереотипізації. <...>

Узагальнювальною характеристикою локального явища педагогічного новаторства є визначення його ролі і значення у системі освітніх нововведень вітчизняної та зарубіжної освітньої галузі свого

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

часу, у просуванні прогресивних ідей і технологій, а також у його «відлунні» в історії суспільного розвитку.

Для структурування емпіричного матеріалу й наділення його смыслом у сенсі сучасного соціокультурного контексту, продуктивною видається класифікація явищ педагогічного новаторства на основі виокремлення таких трьох аспектів: нове у змісті освіти, нове в організації освіти та нове у процесуальній реалізації навчання і виховання підростаючих поколінь. Можливим наступним кроком систематизації явищ педагогічного новаторства вважаємо їх типологізацію за рівнем застосування нововведень – від вищого рівня, тобто загально педагогічні, потім – галузеві, і, нарешті, вузько методичні (локальні) нововведення.

Вважаємо, що визначення понять і термінів, пов'язаних із феноменом педагогічного новаторства, сприяє встановленню такої важливої категорії, як наступність ідей в історії української педагогічної думки, що, у свою чергу, дає підстави для зіставлення вітчизняних здобутків із зарубіжними феноменами педагогічного новаторства, а отже, встановлення наступності й синергетичності ідей в історії світової педагогічної культури. На цьому етапі уможливлується вмотивована характеристика внеску вітчизняних педагогів у глобальну скарбницю педагогічного новаторства. <...>

Важливість розкриття проблеми наступності в освіті зумовлена не лише об'єктивною вимогою дотримання принципу історизму, а й тим, що <...> жоден новий, навіть найпрогресивніший за своєю суттю напрям у галузі освіти і педагогічної культури, ніякий стратегічний курс її подальшого розвитку не можуть бути успішно реалізовані без урахування відповідного світового і вітчизняного історичного досвіду. <...> Осмислення сукупного історичного досвіду, напрацьованого попередніми поколіннями у галузі вдосконалення освіти, зумовлене і необхідністю реактуалізації (із позицій творчого перетлумачення змістів на рівні сьогодення) та інтеграції найпродуктивніших новаторських ідей щодо виховання і навчання в умовах сучасного реформування школи, а також уникнення повтору невважених варіантів розвитку освітніх систем.

Аналіз проблеми наступності історичного добору новаторських ідей чи новаторських за змістом технологічних компонентів навчання і

РОЗДІЛ II. Історія освіти

виховання може бути здійснений лише на основі узгодження понять, якими оперують у світовій і вітчизняній освітній практиці. Вважаємо, що визначення генези і наступності новаторських концепцій та практичного досвіду не тільки забезпечує можливість формувати цілісне наукове знання про хід історико-педагогічного процесу, а й створює підґрунтя для аргументації доцільності використання історичних здобутків далекого і близького минулого для трансформацій сучасної освітньої галузі. <...>

Андрущенко В.П.

УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ¹¹³

<...> Відомо, що Україна завжди мала високоякісну освіту. Історично вона веде свій відлік від приватної освіти і шкіл Київської Русі, перших братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академій, випускники яких не лише мали достатній рівень знання, але й володіли навичками науково-дослідницької діяльності, організації та управління. Найбільш відомі з них – педагоги і наковці – запрошувались до викладацької та наукової роботи до провідних університетів Російської імперії, інших країн Європи. Всесвітньо відомими є науково-педагогічні пам'ятки давніх українських мислителів, зокрема, «Повчання Володимира Мономаха дітям», «Збірник» Святослава, «Домоустрій» тощо. Широку популярність мали також педагогічні розробки науковців та викладачів Львівської, Луцької та Київської братських шкіл, пізніше – представників Харківської та Чернігівської академій. Вихованці та викладачі цих академій, зокрема, Феофан Прокопович та Симеон Полоцький, Єпіфаній Славінецький та Стефан Яворський здійснили колосальний вплив на становлення освітніх систем не лише в тодішній Росії, але й у

¹¹³ Андрущенко В. П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі / В. П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 36 – 57.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

ряді інших країн європейського простору. Неоціненний внесок у розвиток освіти і науки Європи зробили такі українські мислителі, як Юрій Дрогобич, Михайло Драгоманов, Федір Вовк, Іван Франко, Леся Українка. <...>

Проголошення незалежності української держави і потреба розбудови національної системи освіти обумовлювали необхідність повернення до речей, ефективність яких перевірені історією, відродження досягнень минулого з одночасним наближенням до стандартів, що практикувались у сучасному європейському освітньому просторі. У центрі цього процесу опинилась поняття освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр», без введення яких наша система освіти залишалась для Заходу незрозумілою.

У гострих дискусіях вітчизняних теоретиків і практиків освіти першого десятиріччя незалежного розвитку України, результатом якої став Закон України «Про вищу освіту», в державі утвердилась система освітньо-кваліфікаційних рівнів у такій конфігурації: *молодший спеціаліст* (забезпечують училища, технікуми, заклади вищої освіти першого рівня акредитації); *бакалавр* (забезпечують коледжі, інші вищі навчальні заклади другого рівня акредитації); *спеціаліст* (забезпечують вищі навчальні заклади третього та четвертого рівня акредитації); *магістр* (забезпечують вищі навчальні заклади третього та четвертого рівнів акредитації).

Здавалося б, трансформація відбулась, інновація забезпечена, взаємопорозуміння з європейськими університетами – досягнуто. Між тим, це не зовсім так. Розмитість характеристик та лібералізація порядку введення цих освітньо-кваліфікаційних характеристик призвели до серйозної плутанини в організації начально-виховного процесу, боротьби за пріоритети, безпідставних претензій деяких закладів освіти, особливо приватних, щодо підготовки фахівців більш високого рівня за відсутності або недостатньої повноти їх академічних можливостей. Виникла і така проблема, як працевлаштування «бакалавра». Виявилось, що існуюча нормативно-правова база, що врегульовує трудові відносини, працевлаштування «бакалавра» не передбачає. Ряд проблем виникли в освітній системі України і у зв'язку із введенням такого рівня, як «магістр». Намагаючись іти в ногу з часом і, разом з тим, зберегти усталені рівні підготовки фахівців,

РОЗДІЛ II. Історія освіти

більшість українських університетів нині готує фахівців за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». За цим слідує підготовка фахівців вищої кваліфікації – кандидатів і докторів наук, що також не в усьому відповідає системі, яка склалась у провідних західних університетах. Враховуючи наявні і приховані протиріччя, які несе з собою введення нової моделі освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти, слід зробити висновок, що остаточна модернізація освіти в цьому контексті залишається на майбутнє. <...>

Інновації освіти мають забезпечити високу конкурентноздатність майбутнього випускника. Його освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою. Випускник університету має блискуче володіти інформаційними технологіями, кількома іноземними мовами, додатковою професією.

Важливою нормою Болонської співдружності освітян є *підвищення мобільності викладачів і студентів*, самостійності студентів, рівня їхньої самоорганізації. Для нашої педагогічної освіти це поняття є новим як за змістом, так і за можливостями організації. Ми звикли до стабільної роботи чи навчання в одному (власному) навчальному закладі й з певною підозрою дивимося на тих, хто прагне освоїти предмет в іншому університеті. Ще більш підозріло ми дивимося на викладача, запрошеного до університету прочитати той чи інший курс. Виключаючи окремі випадки, обмін викладачами між університетами в Україні практично не проводиться. Лише одиниці з нас запрошувались для читання лекцій у закордонних університетах. Нас мало знають, а тому й мало запрошують. Ми надто скромні, тоді як зарубіжні викладачі й учені мають свої сайти, беруть участь у різноманітних міжнародних презентаціях, пропагують свої досягнення через Інтернет. Очевидно, настав час змінити поняття «скромності». Подібна «скромність» – це шлях у небуття. Адже лише через обмін можна досягти найбільш ефективного осягнення предмета, поглибити наукові розвідки, сформуванати своєрідне поле науково-педагогічного пошуку, яке сприяє зростанню майстерності як викладача, так і студента.

У європейському просторі українська вища освіта завжди була помітною. Такою вона залишається й сьогодні. Однак, порівняльні

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

дослідження з цього приводу в країні майже не проводились. Вимагаючи певної міри стандартизації, Болонський процес стимулює створення відповідних порівняльних систем організації навчання і виховання майбутнього педагога, рівня кадрового і науково-методичного забезпечення, якості навчального процесу, ефективності реалізації його різноманітних моделей і механізмів. Болонський процес – це програмне, цілеспрямоване співробітництво європейських університетів, інститутів, шкіл, центрів. Українські вищі навчальні заклади залучаються до нього ще не досить активно. Звичайно, певний досвід такого співробітництва існує. Однак сьогодні потрібен інший рівень. Попереду – активний обмін студентами і викладачами, включене навчання студентів у зарубіжних вузах, проведення спільних педагогічних експериментів, наукових конференцій, літніх педагогічних шкіл та читань тощо. Мета цього співробітництва - обмін науковим і педагогічним досвідом, формування норм і правил, прийнятих у європейському культурному просторі, здатності жити в ньому без певних обмежень чи меншовартісних почуттів. Окрім цього, українські університети мають досягти такого рівня співпраці, який би дозволив видавати студентів-випускників подвійні дипломи за відповідними напрямками і спеціальностями.

Приймаючи ці та інші інновації, вступаючи в Болонський процес, українська освіта, по за всяким сумнівом, буде все більш помітною і конкурентноздатною у європейському просторі. Поглибляться її міжнародні зв'язки. Зросте популярність українського вченого і педагога. Українська освіта стане привабливою й все більш цікавою для іноземного споживача та інвестора.

Справедливим є й інше: трансформуючись у контексті вимог Болонського процесу, українська освіта має зберегти свою ідентичність, залишитись саме українською – сердечною, духовною і душевною, людською і людяною, народною і родинною, патріотичною і моральною в усіх загальнолюдських вимірах. <...>

**СТРАТЕГІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У ГАЛУЗІ
ОСВІТИ: ЕТАПИ РОЗВИТКУ¹¹⁴**

Об'єднавчі процеси європейського континенту обумовлюють необхідність всеохоплюючого дослідження концептуальних засад та пошуку ефективних механізмів входження в єдиний європейський простір. Освітня сфера є однією з найважливіших на шляху інтеграції до об'єднаної Європи. <...> У цьому контексті актуальності набуває дослідження історичних віх та контексту розвитку освітньої сфери Європейського Союзу (ЄС), аналіз яких став предметом дослідження багатьох зарубіжних та українських учених. <...>

Метою статті є аналіз еволюції освітньої стратегії ЄС у процесі становлення цього міждержавного об'єднання, ідея виникнення якого пов'язана з економічною стабільністю та безпекою, що стало відповіддю на руйнацію економіки європейського континенту, спричинену Другою світовою війною. Особливістю цього міждержавного утворення стала відмова від підпорядкування інтересів країн-членів уніфікованій стратегії розвитку – основним принципом функціонування ЄС було проголошено репрезентацію національних інтересів на загальноєвропейському рівні. Ґрунтуючись на цьому принципі, почала розвиватись і освітня стратегія ЄС. <...>

Подальший розвиток питання освіти отримало у 1971 р. на офіційній зустрічі шести міністрів освіти, де було прийнято першу резолюцію про співпрацю у сфері освіти. Реалізацією ідей зустрічі стала Доповідь Janne Європейській Комісії з пропозиціями щодо напрямів розвитку співробітництва у галузі освіти (1973 р.).

Через рік (у 1974 р.), у результаті спільних папрацюваий було створено Комітет з освіти, який презентував усі країни-члени в особі повноважних представників міністрів освіти. Активна спільна робота розпочалась із прийняття рішення про заснування інформаційної мережі як основи для кращого взаєморозуміння освітніх політик та

¹¹⁴ Локшина О. І. Стратегія Європейського Союзу у галузі освіти: етапи розвитку / О. І. Локшина // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 209 – 218.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

досягнень у дев'яти (на той час) країнах-членах ЄС. Європейська освітня інформаційна мережа <...> стартувала у 1980 р., і з цього часу порівняння інноваційних ідей та перспективних практик стало основним компонентом європейської кооперації у галузі освіти. Ця діяльність розвивалася у кількох напрямках, починаючи від розбудови академічних мереж (наукова співпраця навчальних закладів вищої освіти та наукових центрів), започаткування спільної документації та збирання статистики до вироблення засадничих механізмів освітньої політики ЄС.

З другої половини 80-х років усе більшої ваги для ЄС набуває ідея значущості людських ресурсів для підвищення конкурентоспроможності національних економік. У цьому контексті з 1986 р. розпочинається обмін студентами, викладачами та учнями, що стартував реалізацією Програми Erasmus з метою сприяння співпраці між університетами та мобільності студентів у кордонах ЄС. Якщо у 1987 р. у рамках програми до обміну було залучено близько трьох тисяч студентів, то на сучасному етапі за схемою обмінів Erasmus щорічно навчаються сотні тисяч студентів та науковців із тридцяти європейських країн.

Пізніше, починаючи з 1995 р., Erasmus стала складовою програми Socrates, маючи на меті надання студентам кваліфікацій та дипломів, що визнаються усіма країнами-членами. З цією метою було запроваджено:

-Європейську кредитну трансферну систему (European Credit Transfer System – ECTS), яка реалізується у вигляді спеціального додатку до диплому, що містить опис змісту, рівнів та статусу курсів, що вивчалися,

- Європейську біографію (European CV) та
- Європропуск (EUROPASS).

Через два роки (1989 р.) відбувається географічне розширення обмінів для професійної підготовки людського потенціалу – програма Tempus спрямовується на реалізацію транс-європейської схеми співробітництва у вищій освіті, зокрема з метою реструктурування сектора вищої освіти в Центральній та Східній Європі шляхом розвитку міжуніверситетської співпраці (обмінів між студентами та викладачами). Перша фаза програми – Темпус I (активно розпочата у

РОЗДІЛ II. Історія освіти

1990 р.) мала на меті імплементацію транс-європейської мобільної схеми для університетського навчання в країнах Центральної та Східної Європи. Темпус II (1994-1998) було спрямовано на розширення обмінів на країни колишнього СРСР. Метою Темпус III (2000-2006) є сприяння ефективному розвитку систем вищої освіти в країнах Центральної та Східної Європи, включаючи країни колишнього Радянського Союзу та Монголію, шляхом зближення культур та досвіду в умовах демократичних змін.

Підписання Маастрихтської угоди у 1992 р., відкрило новий етап розвитку освітньої стратегії – освітній сектор на законодавчому рівні було включено до спільної стратегії, спрямованої на підготовку молоді до дорослого життя в рамках ЄС. Затверджена стратегія у галузі освіти характеризується відмовою від уніфікації освітніх політик країн-членів – за законодавством ЄС організація та зміст освіти є їх власною прерогативою. <...>

З огляду на проголошені підходи нові програми спрямовуються на формування «європейської компетентності» – інтегрований «Сократ» та «Леонардо да Вінчі» охопили усі типи та рівні освіти та професійної підготовки. Зокрема:

- «Леонардо да Вінчі», розпочата у 1994 р., стала внеском у розвиток професійної підготовки молоді.

- «Сократ» з 1995 р. об'єднала усі існуючі до цього часу програми у сфері освіти з метою розбудови «Європи знань» та поглиблення «європейського виміру в освіті», передбачаючи обмін студентів, учнів, викладачів та вчителів у академічній сфері, сприяючи мобільності громадян ЄС.

Наступний етап розвитку освітньої стратегії ЄС припадає на нове тисячоліття – стратегія набуває інноваційного характеру на засіданні Європейської Ради ЄС (глав держав або урядів країн ЄС) у Лісабоні (березень 2000 р.), що стало відповіддю на виклики XXI століття. <...>

У документі зазначається, що держави ЄС для розбудови найбільш конкурентоспроможної економіки у світі до 2010 р. повинні:

- зменшити кількість молоді, яка зарано полишає навчання, не отримавши середньої освіти, до 10%;

- удвічі зменшити існуючий тендерний дисбаланс випускників у сфері математики, природознавства та технологій;

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- домогтися, щоб відсоток 25-24-річних громадян ЄС із закінченою середньою освітою становив не менше 85%;
- зменшити з 20 до 15,5 відсотків кількість 15-річних з несформованими навичками читання;
- довести частку тих, хто навчається упродовж життя, до 12,5% від усього дорослого працюючого населення (вікова група 26-64 роки) і у жодній країні – не менше 10%. <...>

У нових умовах ЄС переходить до використання «відкритого методу координації», який передбачає застосуванням стратегії, яка включає розробку спільних для країн-членів політик, завдань та інструментів їх реалізації.

Практичною імплементацією проголошеного плану дій став документ Європейської Комісії «Доповідь про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі» (2001 р.) <...>, затверджений Європейською Радою на засіданні у Стокгольмі, який містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів у сфері освіти до 2010 р. Зазначена доповідь стала першим документом, що пропонує уніфіковану стратегію розвитку національних освітніх політик. Стратегія охоплює три кардинальні цілі:

- підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки у країнах ЄС;
- спрощення доступу до усіх форм освіти протягом життя;
- посилення відкритості систем освіти та підготовки усьому світу.

Наступне засідання Європейської Ради у Барселоні (березень 2002 р.) підтвердило амбіційні плани ЄС, наголошуючи, що освіта є однією з основ європейської соціальної моделі та, що європейська система освіти має стати світовим еталоном якості до 2010 р., – план спільних дій па виконання освітньої стратегії ЄС, затверджений у Барселоні, містить конструктивні шляхи реалізації проголошених цілей та індикатори для відслідковування успішності процесу.

Так, до основних завдань, що забезпечать підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС, віднесено:

- підвищення якості та ефективності освіти і професійної підготовки вчителів в країнах-членах» у контексті нових вимог «суспільства знань».

РОЗДІЛ II. Історія освіти

- розвиток навичок для суспільства знань;
- забезпечення рівного доступу до ІКТ;
- збільшення частки осіб, хто займається за технічними та природничими напрямками;
- ефективне використання ресурсів. <...>

Тривала робота завершилась прийняттям у 2006 р. Європейської довідкової системи ключових компетентностей для навчання упродовж життя, яка рекомендована для впровадження у національні системи освіти країн-членів. Система охоплює вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки, цифрова компетентність, уміння вчитись, міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності, підприємливість та культурне самовираження.

Іншим дієвим інструментом забезпечення високого рівня освітньої якості було визначено забезпечення рівного доступу до ІКТ, що планувалося досягти не тільки за рахунок забезпечення відповідним обладнанням та широкими комунікаційними можливостями (Інтернет/Інтранст), але й за рахунок високоякісного програмного забезпечення.

Проблему залучення молоді до вивчення природничо-наукових та математичних дисциплін планувалось вирішуватись шляхом як оновлення змісту природничо-математичної освіти на рівні середньої школи, так і посиленням зв'язків із промисловістю та бізнесом.

Очевидним для керівництва ЄС було те, що створення цілісної системи освіти впродовж життя потребує серйозних капіталовкладень в освіту як з боку державного, так і приватного секторів. Інноваційним проголошувалось підвищення капіталовкладень у людські ресурси, оскільки саме вони стали розглядатись головним інструментом розбудови суспільства знань.

Реалізація цілі «Покращення рівного доступу до освіти» передбачала виконання таких завдань:

- створення відкритого освітнього простору;
- додання привабливості освіті;
- підтримка активного громадянства, рівних можливостей та соціальної злагоди.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Вирішення завдання «створення відкритого освітнього простору» передбачало, по-перше, спрощення доступу до освіти усім віковим групам, що планувалось досягти, передусім, шляхом розробки інформаційних та орієнтаційних довідників, і по-друге, створення системи так званих «мостів» для того, щоб зробити можливим перехід від одного напрямку навчання або однієї системи освіти в іншу – європейці повинні мати змогу накопичувати попередні освітні досягнення та бути впевненими, що отримані кредити та кваліфікації будуть визнані в усьому просторі ЄС.

Привабливість в освіті розглядалась у документі як відповідність запитам кожного індивідууму – кожен громадянин, передусім молодь, має побачити цінність навчання для себе персонально. <...>

Завдання підтримки активного громадянства, рівних можливостей та соціальної злагоди планувалось вирішувати шляхом спрямування особливої уваги на підтримку найбільш вразливих груп та індивідуумів, передусім інвалідів, тих, хто проживає у відділених та сільських місцевостях та безробітних.

Стратегічна ціль «Відкритість освіти ЄС усьому світові» у контексті фундаментальної потреби посилення відповідності ринку праці та викликам глобалізації передбачає:

- посилення зв'язків між виробництвом та науковими дослідженнями і суспільством у цілому;
- розвиток духу підприємництва;
- інтенсифікація навчання іноземних мов;
- посилення мобільності та обмінів;
- посилення європейського співробітництва. <...>

Основна проблема на шляху посилення європейського співробітництва - неузгодженість між країнами-членами у визнанні кваліфікацій – планувалась вирішуватись у рамках Болонського процесу. Важливим завданням стала також розробка спільних дипломів, кваліфікацій та систем акредитацій для підвищення якісного рівня вищої освіти в країнах ЄС. <...>

Проблемами все ще залишаються:

- залучення до вчительської професії 1 млн. нових кваліфікованих учителів замість великої кількості працюючих сьогодні педагогів передпенсійного та пенсійного віку;

РОЗДІЛ II. Історія освіти

- інтенсифікація мобільності студентів;
- збільшення інвестицій у вищу освіту з розрахунку на одного студента (метою визначена сума у 10 тис. євро на одну молоду людину);
 - залучення більшої кількості молоді до вивчення математики, природничих наук та технологій (1 млн. молоді у 2010 р. у порівнянні з 755 тис. сьогодні);
 - 12,5% дорослого населення ЄС планується залучити у 2010 р. до різних форм навчання в системі навчання протягом життя.

Нині ця цифра становить лише 10,8%.

Водночас, проведений моніторинг засвідчив глибоку відданість країн-членів взятим на себе зобов'язанням, які розглядаються як ключовий інструмент розбудови динамічних суспільств, що підтверджує ефективність освітньої стратегії ЄС у сучасному вимірі. Відкритий метод координації, запроваджений у Лісабоні, засвідчив свою ефективність в узгодженні національних параметрів при збереженні напрацьованих здобутків у країнах-членах. Вагомим позитивом розглядаємо також відкритість запропонованої стратегічної моделі, що надає можливість залучення нових ідей та поширення власних у вимірі економічної, політичної і культурної підтримки.

РОЗДІЛ ІІІ.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ОСВІТНЄ ПРАВО

Теоретична складова сучасного дискурсу освітньої політики – достатньо складний та суперечливий феномен. Він є об'єктом інтерпретації наук, що репрезентують досить несхожі одна на одну галузі суспільного життя – освіту, політику, соціальну сферу та економіку.

*В.П. Андрущенко,
В.Л. Савельєв*

Освітнє право як галузь наукового знання, як один із напрямів галузевого права іще тільки зароджується, оскільки у минулі роки ці питання взагалі замовчувалися.

О. М. Новіков

Гальперіна В.О.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В ТРАНСФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ¹¹⁵

<...> Суспільство і освіта – єдина, взаємопов'язана система. Модернізація освіти – соціально детермінований, керований процес. Його зміст та спрямованість визначається через існуючі в суспільстві політичні механізми взаємодії різноманітних інтересів (класових, корпоративних, професійних тощо), характер їх прояву в освітній політиці, у діяльності її основних суб'єктів, перш за все держави.

У пострадянських суспільствах, у тому числі і в Україні, освітня політика, з одного боку, поступово, долаючи спадщину минулого, набуває сучасної конфігурації (рух до відкритості, плюралізму, співпраці, пошуку консенсусу між її агентами тощо), з іншого, стає, в результаті, досить дієвим соціальним інструментом мобілізації наявних ресурсів, досягнення поставлених цілей у реформуванні освіти, її інтеграції у європейський та світовий освітній простір.

Політичний вимір освіти – відносно нова проблема для вітчизняного суспільствознавства. Лише в останні роки вона набула певного розголосу та стала привертати більше уваги дослідників. Налагоджується співпраця із зарубіжними вченими, експертами та аналітиками.

Нажаль, ці процеси, в порівнянні із розвинутими країнами, нашими західними сусідами – кандидатами до вступу в Європейський Союз – тільки розгортаються. В Україні поки що не склався відповідний напрям суспільствознавства, метою якого є дослідження соціально-філософських засад освітньої політики, не напрацьовано конче необхідного наукового потенціалу для аналізу державної освітньої політики, механізмів її розробки та впровадження. Все ще не створена відповідна інфраструктура, дослідження носять спорадичний характер, відчувається дефіцит наукової та навчально-методичної

¹¹⁵ Гальперіна В. О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. О. Гальперіна. – Київ, 2003. – 20 с. – С. 3 – 17.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

літератури, контингент аналітиків освітньої політики в її сучасному розумінні обмежується головним чином представниками Академії державного управління при Президентові України. Недостатніми слід вважати і масштаби співпраці із зарубіжними вченими, які є піонерами в розробці сучасної методології та методики аналізу освітньої політики.

Науково-аналітичне забезпечення освітньої політики в Україні, перш за все державної, – актуальне, загальнонаціональної ваги, питання. Від його вирішення залежить якість розробки політики, рівень управління складними, суперечливими освітніми процесами, швидкість інтеграції у світовий освітній простір. <...>

Вивчаючи існуючі визначення державної політики, спираючись на творчі здобутки своїх попередників, автор, виходячи із проведеного аналізу пострадянських трансформаційних процесів, визначає *державну освітню політику як цілеспрямований, відносно стабільний процес, офіційний курс уряду, скерований на забезпечення функціонування системи освіти.* <...>

Існуючий рівень державної освітньої політики, з одного боку, значною мірою не виправдав сподівань ініціаторів започаткованих на початку 90-х років реформ, з іншого, як результат, існуючий механізм політичного керування та управління освітою в багатьох своїх компонентах не відповідає вимогам сучасного суспільного розвитку.

В українському суспільстві існує досить значне розходження між державним та суспільним інтересом в сфері освіти. Разом із тим, з боку громадянського суспільства, що перебуває в зародковому стані, не спостерігається серйозних імпульсів кардинально змінити ситуацію. Цілком вірогідною виглядає гіпотеза, що існуючий стан речей у системі освіти, з одного боку, є уособленням дії об'єктивних факторів (економічних, соціальних, політичних тощо), з іншого, державна освітня політика, у своєму сучасному вигляді, корелюється з очікуваннями та інтересами переважної більшості населення країни. Пострадянське суспільство визначає свої умови та фактори здійснення державної освітньої політики. <...>

Подальші зусилля вчених, що репрезентують різні сфери гуманітарних знань, мають концентруватись у таких основних напрямках, тісно взаємопов'язаних між собою. Перший – за лінією

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

політико-філософського аналізу освітньої політики в трансформаційному суспільстві, розробки її теоретичних, евристичних моделей. Другий – всебічне сприяння з боку науковців в процесі оволодіння управлінцями, освітянським загалом інтелектуальним інструментарієм аналізу освітньої політики (Education Policy Analysis). Необхідною запорукою плідної взаємодії теорії і практики освітньої політики є постійний теоретично-узагальнюючий моніторинг цієї взаємодії соціально-філософською думкою. <...>

Гершунський Б.С.

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ОСНОВИ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ОСВІТИ¹¹⁶

<...> Структурно-логічні схеми трансформації філософсько-освітнього знання на рівні широкої практики <...> диктують необхідність послідовного дослідження та обґрунтування таких складових:

- політики у сфері освіти, направленої на реалізацію відповідних філософсько-освітніх ідей та концепцій;

- прогностичних та стратегічних підходів і методів, що визначають перспективи розвитку як цілісної системи неперервної освіти, так і її окремих освітньо-виховних підсистем;

- наукознавчих проблем, пов'язаних із формуванням і функціонуванням освітніх теорій, законів, закономірностей та інших компонентів наук про освіту;

- конкретних методичних питань, що безпосередньо стосуються ефективності власне педагогічних технологій у повсякденній освітній практиці. <...>

Логіка наукового пошуку, що побудована за принципом дедуктивного поширення ідей і знань <...> змушує <...> зупинитися на обґрунтуванні наукового статусу освітньої політології.

¹¹⁶ Гершунський Б. С. *Философия образования для XXI века* (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с. – С. 198 – 199.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Новизна цієї проблеми не потребує розгорнутих доказів. До теперішнього часу навіть словосполучення «освітня політологія» як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі, фактично не використовувалось. <...>

Пінчук Є.А.

СВІТОГЛЯДНО-ФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ СТРАТЕГІЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ¹¹⁷

<...> Освіта, як основний спосіб входження людини в цілісне буття культури, як складний соціальний організм, призначений відтворювати накопичений у культурі досвід, передавати його від покоління до покоління, зазнає значних випробувань за часів, коли суспільство переживає добу бурхливих змін, коли традиційні механізми соціалізації й акультурації людини змінюються на очах одного покоління. Реформування системи освіти, приведення її у відповідність до вимог сьогоденного світу, що глобалізується, постає, таким чином, не просто нагальним завданням поміж іншими аспектами життєдіяльності людини та суспільства, але глобальною проблемою людства в цілому.

Модернізація системи освіти відбувається зараз у більшості країн світу. Загальноновизнано, що в інформаційно-технологічному суспільстві XXI ст. визначальним фактором у конкуренції держав буде рівень освіченості нації, здатність країни та окремої людської особистості виробляти та реалізовувати інноваційні технології. Питання – чого вчити, як учити, якими бути школі та вузу – хвилюють сьогодні й українське суспільство. Один із перших кроків на шляху до вирішення цих питань пов'язаний із проблемою розробки освітньої політики й, зокрема, із формуванням законодавчої бази такої політики. У свою чергу, адекватне вирішення означеної проблеми потребує філософського, світоглядного аналізу передумов визначення стратегій

¹¹⁷ Пінчук Є. А. Світоглядно-філософські передумови розробки стратегії освітньої політики / Є. А. Пінчук // Філософія. – 2010. – № 2 (102). – С. 120 – 124.

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

та напрямів здійснення політики реформування освітньої системи України, щоб забезпечити реальну ефективність та результативність модернізації цієї системи. <...>

Перш за все, для виявлення міри дії державної освітньої політики на розвиток системи освіти з метою досягнення її суттєвої модернізації, звернемося до історичного підґрунтя реформування вітчизняної освіти. Радянська система освіти, яку успадкувала українська держава на момент проголошення її незалежності, характеризувалася такими рисами, як загальна обов'язкова освіта, безкоштовна освіта, рівність усіх громадян у праві на освіту, єдина система освіти зі спадкоємністю ступенів навчання, відокремлення школи від церкви, введення системи комуністичного виховання, створення системи педагогічної освіти. <...>

Не можна заперечувати, що за роки радянської влади була створена ефективна система освіти й виховання підростаючого покоління, яка відповідала тогочасному рівню розвинених країн світу. Проте вже наприкінці 1980-х років стала очевидною неадекватність радянської системи освіти потребам нового світу з його прискореним розвитком, глобалізаційними процесами, швидким впровадженням у життя нових технологій, передусім телекомунікаційних.

Нормативною базою перетворень освіти на початковому етапі став Закон України «Про освіту», прийнятий Верховною Радою тоді ще УРСР 4 червня 1991 р. <...> Освіта була оголошена пріоритетною сферою державних інтересів. Декларувалися державні гарантії працівникам закладів освіти – належні умови праці, правовий і соціальний захист, виплати за вислугу років тощо. Були визначені демократичний державно-суспільний характер управління освітою й автономність освітніх установ, закріплені нові форми власності у сфері освіти. У Законі була обґрунтована правова база створення недержавного освітнього сектора, встановлений порядок ліцензування й державної акредитації його установ. Підтверджувалося право громадян України на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання тощо. У подальших редакціях Закону

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

України «Про освіту» встановлювалися права на повне державне утримання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, і дітей, які потребують особливих умов виховання – учнів державних професійно-технічних навчальних закладів; коректувалися та доповнювалися правила навчання та оплати в недержавних навчальних закладах. Основні принципи державної політики в області вищої освіти були більш детально сформульовані в Законі України «Про вищу освіту», прийнятому 17 січня 2002 р.

Основоположним державним документом, що встановлює пріоритет освіти в державній політиці, стратегію й основні напрями її розвитку, стала «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена указом Президента України від 17 квітня 2002 р. Доктрина визначила зміст поняття освіти, мету та пріоритетні напрями її розвитку, шляхи їх досягнення за допомогою державної політики в області освіти, зазначила національний характер освіти та принципи мовної політики, окреслила систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію та основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI ст.

У прийнятому документі освіта визнавалася пріоритетною сферою накопичення знань і формування вмінь, створення максимально сприятливих умов для виявлення й розвитку творчих здібностей кожного громадянина України, виховання в ньому високих етичних принципів і національної самоідентифікації. Освіта була визнана основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України та визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства.

Організаційною основою державної політики в області освіти стала Концепція державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 рр., затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р. Головна мета Програми – підвищення якості освіти й виховання, інноваційний розвиток, адаптація до соціально орієнтованої ринкової економіки, інтеграція в європейський та світовий освітній простір, забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти, удосконалення механізму управління та фінансування, соціальний захист усіх учасників навчально-виховного процесу, прискорення

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

розвитку вищої освіти як визначального чинника інноваційного розвитку суспільства.

Програма спрямована на розширення обсягів охоплення населення освітою та інтеграцію України в європейський освітній простір, оскільки європейського рівня якості та доступності освіти в Україні ще не досягнуто, освіта ще не повною мірою спрямована на утвердження національної ідеї і патріотизму й поки що не відповідає вимогам формування громадянського суспільства, демократизації, відкритості та прозорості.

Отже, підсумовуючи цей перелік та стислий огляд законодавчої бази вітчизняної освітньої політики, можна зазначити, що якщо судити за кількістю прийнятих документів, які підтверджують, що освіта – пріоритетна сфера державних інтересів, Україну можна віднести до найбільш розвинених і передових у цьому плані країн. Проте ці документи вирізняються за своїм змістом хіба що багатослівністю та пишномовністю, за виразом М. О. Зубрицької. Реформування освіти в нашій країні у вигляді спроб здійснення більш ефективної освітньої політики продовжується, з невеликими перервами, уже близько двадцяти років, але так і не призвело до ефективних результатів. Не заперечуючи позитивних зрушень у галузі державної політики щодо освіти, не можна не відзначити відчутні втрати реформування, пов'язані, зокрема, з хисткістю, недостатнім опрацюванням саме духовних основ освітніх стратегій.

Перш за все, на наше глибоке переконання, перетворення в системі освіти, що здійснюються в Україні в пострадянський період, відбуваються в умовах фактичного ігнорування достатньо жорсткого логічного взаємозв'язку таких компонентів освітніх стратегій: *ідеї – парадигми – концепції – доктрини – програми – проекти – механізми реалізації (система ресурсного забезпечення)*. <...>

Ідеї, що визначають соціальний статус освіти, її особистісну, суспільну, державну значущість, – основа основ будь-яких передбачуваних реформ у цій сфері, будь-якої освітньої політики. Можна відзначити, що множинність трактувань поняття освіти та ідей, що стосуються її розвитку, – це не просто теоретична суперечка. У них виражені позиції суспільства та різних соціальних груп, зацікавлених у реалізації на практиці певного погляду на освіту. «Кожна соціальна

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

група, – підкреслюють американські філософи Е. Гарнет і М. Нейш, – через своїх теоретиків пропонує й вимагає побудови своєї концепції освіти, у якій знаходять віддзеркалення її уявлення про добро і зло, справедливість, свободу, її розуміння сучасних суспільних процесів і добродесного й повноцінного громадянина як головної мети освіти». Сфера освіти повинна бути генератором нових ідей, активно пропонувати своє бачення державних ідей та ідеалів, сприяти їх реалізації. <...>

Парадигмальне знання не претендує на істину в останній інстанції. Воно залишається відкритим для внесення необхідних коректив, а коли ці корективи перевершать якийсь критичний рівень, відбувається природна зміна парадигми, унаслідок чого змінюються фундаментальні уявлення про цілі, зміст і методи необхідних перетворень. Зміна парадигм – явище історичне, тому вона не може бути результатом суб'єктивних побажань і, тим більше, адміністративного тиску, нехай із найкращими намірами та найбільш красномовними концепціями й доктринами. Традиційна парадигма освіти, що визначила вигляд, характер й особливості сучасної освіти, фактично вичерпала себе. Нова парадигма повинна ознаменувати перехід від виховання людини за заздальгідь заданими параметрами до формування людини з ноосферним мисленням, що усвідомлює кризу сучасної культури, уявляє собі шляхи виходу з неї, відчуває власну відповідальність за долю цивілізації . <...>

Програма є основною формою організації наукових знань про конкретні способи вирішення поставлених стратегічних завдань розвитку освіти. Вона повинна включати в себе систему конкретних дій і обґрунтування ресурсів, необхідних і достатніх для виконання всіх пунктів намічених перетворень. <...>

Якщо з цієї точки зору подивитися на сукупність нормативних документів, що регламентують перетворення в системі освіти, то можна виявити, що порушена логічна послідовність їх розробки й ухвалення (див. табл. 1).

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Таблиця 1

Хронологія розробки та прийняття основних нормативно-законодавчих актів у сфері освіти в Україні (1991 – 2006).

Нормативно-законодавчий акт	Дата затвердження документа
Закон України «Про освіту»	23 травня 1991 року
Указ Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні»	12 вересня 1995 року
Конституція України	28 червня 1996 року
Закон України «Про професійно-технічну освіту»	10 лютого 1998 року
Закон України «Про загальну середню освіту»	17 січня 2002 року
Національна доктрина розвитку освіти	17 квітня 2002 року
Концепція державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 рр.	12 липня 2006 року

Більш послідовний та логічний вигляд, на нашу думку, мала б така схема: *Конституція – Національна доктрина – Програма розвитку освіти – Закон «Про освіту» – більш конкретні укази та закони про види освіти, що регулюють відносини в окремих сферах або окремих секторах системи освіти. У ситуації, що склалася, українському законодавцеві не залишається нічого іншого, як, по-перше, займатися «добудовою» системи освітнього права, яке залишилося ще з радянських часів (закони УРСР), за принципом заповнення порожнечі, висунення поправок і доповнень згідно із ситуативною логікою, за якою часто важко побачити загальну світоглядну ідею та більш довгострокові перспективи. <...>*

Важливою проблемою реформування сучасної освіти в Україні є ігнорування базових культурних цінностей України й орієнтація тільки на Захід при виборі цілей перетворення суспільства, при абстрактно-механічному відтворенні окремих трендів Болонського процесу тощо. <...>

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Наявні проблеми світоглядного аспекту реформування освіти є наслідком трансформаційних змін, що відбуваються в Україні. Їх основна причина полягає у відсутності духовного виміру стратегії розвитку країни й невизначеності пріоритетів технологічного й економічного розвитку. Зіткнення національно-державницького й ліберально-західницького підходів зумовлює суперечливі дії влади щодо реформування; під час цих реформ недооцінюється роль як державного регулювання економічних процесів, так і недержавного фактору формування світоглядних засад політики як такої. У результаті відбувається відхід держави із зони відповідальності за соціальні цілі та наслідки реформування. Маємо таке собі «зачароване коло»: освіта визнається як рушійна сила та основний фактор становлення громадянського суспільства в Україні, проте, за відсутності такого суспільства, справа визначення духовних цілей розвитку освіти потрапляє в повну залежність від існуючої держави, що, за теорією, виступає основним конкурентом громадянського суспільства. Духовною передумовою визначення цілей освітньої політики має виступати концепція національного розвитку, ідея, здатна консолідувати суспільство в цілому, не розділяючи його на східну та західну частини нації, не диференціюючи його на етнічні, політичні, професійні спільноти. Формування такої світоглядної бази освітньої політики та розв'язання зазначеного протиріччя держави та суспільства можливе, на нашу думку, лише за умови радикальної зміни освітніх практик, зміни суб'єкта освітнього процесу. Участь суспільства у виробленні, ухваленні та реалізації правових й управлінських рішень в освіті повинна забезпечуватися як відповідною нормативно-правовою базою, так і реальними механізмами дієвої громадської участі в розвитку освіти. Подолання моносуб'єктності (тобто такої ситуації, за якою лише один соціальний актор, у нашому випадку держава, виступає суб'єктом визначення духовних передумов освітньої політики та формування стратегій розвитку суспільства загалом та освіти зокрема) та становлення полісуб'єктності освітньої політики повинно передбачати:

- по-перше, відкритість освіти як державно-суспільної системи;

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

- по-друге, перехід від патерналістської моделі до моделі взаємної відповідальності у сфері освіти, до посилення ролі всіх суб'єктів освітньої політики та їх взаємодії. <...>

Гальперіна В.О., Савельєв В.Л.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА¹¹⁸

Освітня політика – сфера взаємовідносин індивідів, різних соціальних груп з метою використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб. Суб'єкти освітньої політики – індивід, соціальні спільноти (нація, політичні партії та рухи, профспілки, групи інтересів тощо). Об'єкт освітньої політики – освіта як суспільне благо, як інтелектуальний та матеріальний ресурс суспільства, як система освітніх інституцій. Тип освітньої політики визначається характером соціально-економічних та політичних відносин у суспільстві, якістю еліт, домінуючою політичною культурою, національними освітніми традиціями тощо. <...>

Ключовий суб'єкт освітньої політики в суспільстві – держава. Вона у процесі взаємодії з громадянським суспільством забезпечує суспільний вибір у сфері освіти. Державна освітня політика – це відповідь на суспільні потреби, вимоги, дії/бездії інших суб'єктів освітньої політики, цілеспрямований, відносно стабільний офіційний курс уряду та підпорядкованих йому установ, спрямований на забезпечення функціонування системи освіти.

Інституціональний дизайн державної освітньої політики: Верховна Рада України, Президент України «визначають» освітню політику держави, Кабінет Міністрів України – «здійснює», МОН України – «бере участь у визначенні» та «реалізує» політику. <...> Політичний вимір освіти – відносно нова проблема для вітчизняного суспільствознавства. У її дослідженнях вирізняють два рівні – академічний та практичний. Перший уособлюється соціальною філософією, філософією політики, філософією освіти і політичною

¹¹⁸ **Енциклопедія освіти** / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 623.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

наукою. Предмет – макрополітичний вимір освіти (politics). Мета – пошук відповіді на запитання: «Чому?». Другий репрезентує аналіз освітньої політики – уособлення інструментального знання. Предмет – мікрополітика, дія/бездія суб'єктів освітньої політики (policy). Мета – пошук відповіді на запитання «Як?», що матеріалізується у конкретні рекомендації і поради. Їх замовник («клієнт») – це державні органи, інші суб'єкти освітньої політики, що ведуть пошук шляхів оптимальної реалізації своїх інтересів. <...>

Іванюк І.В.

ОСНОВИ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ¹¹⁹

Поняття освітньої політики

Дати визначення освітній політиці дуже складно, особливо в країнах Центральної та Східної Європи. Однією з проблем є відсутність у мовах більшості цих країн різниці у значеннях слів *policy* і *politics*. Тому *policy* часто сприймається як щось, що стосується сфери діяльності політиків і політичних організацій. З іншого боку, справи політики дедалі більше стосуються освітян усіх рівнів управління в системі освіти. Найпростіше визначення *policy* запропонував професор Римантас Желвіс із Вільнюського педагогічного університету: «*Політика – це те, що можуть вирішити робити або не робити особи, які приймають рішення*».

У цьому визначенні дано принаймні дві важливі характеристики політики. По-перше, політика - це те, що роблять ті, хто наділений владою. Це означає, що політика не є повністю прерогативою політиків або топ-менеджерів. Усі, хто має владу, залучені до процесу формування політики. В освітньому секторі рішення приймаються як на центральному рівні, так і на рівнях регіону і школи. Це особливо важливо зрозуміти країнам Центральної та Східної Європи, які тривалий час мали централізовану освіту. По-друге, *не робити*

¹¹⁹ Іванюк І. В. Освітня політика: навчальний посібник / І. В. Іванюк. – К.: Таксон, 2006. – 226 с. – С.14 – 32.

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

нічого так само важливо, як і щось *робити*. Для того, щоб зрозуміти освітню політику, необхідно проаналізувати і те, що зроблено, і те, що відкладено або відхилено. Вагання щодо прийняття рішень або ігнорування проблем також відображають певні напрями в політиці.

Інший, більш яскравий приклад визначення політики може бути таким: *«Політика - це низка дій, спрямованих на досягнення певних цілей»*.

Виходячи з цього, освітню політику можна визначити як *низку дій, спрямованих на досягнення цілей освітніх організацій та / або системи освіти*. У цьому визначенні наголошено на цілеспрямованості політичних процесів, а також на тому, що прийняття рішення передбачає низку дій. Одиначна дія або певний політичний документ не дають нам змоги говорити про певний політичний напрям. Освітня політика належить до галузі суспільної політики. Отже, важливо згадати, що суспільна політика покликана відображати очікування і домінуючі цінності суспільства. Політика також може відображати позицію або напрям певних суспільних подій і обставин.

Основні характеристики освітньої політики

Освітня політика має певні характеристики, які важливо знати для того, щоб розуміти, яким чином вона формується. Наприклад, Тейлор, Різві, Лінгард і Генрі (1997) у роботі «Освітня політика та курс на зміни» визначають такі її характеристики:

- *Політика – це більше, ніж текст*. Багато аспектів освітньої політики не відображаються в офіційних політичних документах. Політичний документ – це, як правило, продукт тривалих і часто складних обговорень і компромісів із боку різних зацікавлених груп. Щоб мати всеосяжне уявлення про політичні проблеми, треба знати, як читати між рядками документа. Іншими словами, треба брати до уваги контекст і передісторію прийняття політичних рішень в освіті.

- *Політика має багато вимірів*. Політику розробляють зацікавлені групи, які різняться наявністю влади і впливовістю. Тому освітня політика нагадує пиріг із багатьма різними інгредієнтами, де інтереси різних груп представлені не однаково.

- *Політика ґрунтується на певних цінностях*. В основі політики – певні цінності. Політичні рішення можуть представляти цінності, які

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

поділяє більшість суспільства, цінності основних зацікавлених груп або тих, хто безпосередньо приймає рішення. У будь-якому випадку складно уявити політичне рішення, яке не ґрунтується на цінностях.

- *Політика існує в контексті.* Політика не може бути створена з чистого аркуша, без урахування обставин, в яких вона впроваджуватиметься. Треба брати до уваги загальний творення політики: історичний, соціальний, економічний, етнічний, релігійний та ін.

- *Політичні рішення – державна справа.* Освітня політика належить до сфери суспільної політики. Держава повинна представляти інтереси суспільства. Однак це не завжди так. Відносини між державою і приватним сектором є досить складними. Незважаючи на це, держава в усіх країнах несе відповідальність за розробку і впровадження національної освітньої політики.

- *Освітня політика взаємодіє з політикою в інших галузях.* Соціальні політики взаємопов'язані. Освітня політика зазвичай залежить від державної політики в таких сферах, як економіка, фінанси, міжнародні відносини і, навіть, оборона. У країнах Центральної та Східної Європи освіту нерідко визначають як пріоритетну сферу. Хоча насправді економічні, фінансові, адміністративні та інші мотиви домінують над освітніми цілями. Тому тим, хто формує освітню політику, необхідно стежити за подіями у пов'язаних політичних сферах.

- *Упровадження політики ніколи не буває прямим.* Усупереч поширеній думці, ґрунтовний політичний документ – це тільки початок, а не кінець довгого шляху. Впровадження політики – найважливіша стадія всього політичного процесу. Політика не може бути впроваджена прямо, шляхом віддання наказів і розпоряджень. Потрібна напружена і часто болюча робота зі всіма гравцями на освітній арені.

- *Політика має навмисні та ненавмисні наслідки.* Політичний процес більш складний, складніше передбачити всі можливі наслідки. Ті, хто приймає політичні рішення, повинні бути готовими до протистояння неочікуваним труднощам і зіткнення з непередбачуваними проблемами. <...>

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Пріоритети освітньої політики

Існує три пріоритети, які певною мірою описані в національних політичних документах кожної країни: *якість, ефективність, рівність*.

Якість – це одна з основних проблем сучасної освітньої політики. Як визначити якість? Як забезпечити якісну освіту? Як проводити моніторинг, оцінювати та вимірювати якість? Які є індикатори якості? Ці та інші питання ставляться з метою кращого розуміння якісного виміру в сучасній освіті. Реформи підвищення конкурентоспроможності та інші практичні політичні кроки робляться для розв'язання проблеми якості. Ця проблема досить нова для країн Центральної та Східної Європи. До повалення берлінського муру вважалося, що соціалістична система за своєю природою забезпечує кращу якість освіти порівняно з рештою світу.

Ефективність – ще один важливий пріоритет. Сучасні освітні системи стають дедалі дорожчими. Яким чином інвестиції повертаються? Звідки вони повинні надходити? Яке оптимальне співвідношення між державними, приватними інвестиціями і вкладеннями користувачів? Які існують шляхи підвищення ефективності освіти? У країнах Центральної та Східної Європи, де економічні труднощі перехідного періоду обмежують можливість вкладень в освіту з боку держави, ці питання надзвичайно важливі. Питання ефективності, як правило, – серед основних мотивів виправдання фінансових реформ.

Реформатори освіти завжди переймалися питаннями *рівності та соціальної справедливості*. Соціальна інтеграція вважається однією з основних цілей освіти. Як забезпечити рівні умови для всіх дітей на початку навчання? Як підтримувати учнів із груп «ризик» впродовж усього періоду навчання? Які існують можливості «другого шансу» для тих, хто кинув школу? Як піклуватися про дітей з особливими потребами? Як інтегрувати національні меншини та іммігрантів? Як забезпечити доступ до вищої і професійної освіти для безробітних, військових, ув'язнених? У колишній соціалістичній системі освіти вважалося, що не існує проблеми рівності, хоча насправді це було не завжди так. Однак, коли почалися соціальні та економічні зміни, зростаюча соціальна нерівність породила нові проблеми у країнах Центральної та Східної Європи.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Пріоритети визначені у багатьох політичних документах і різними способами. Іноді вони викладені у формі великих завдань, найважливіших для певної країни або регіону. Як приклад можна навести освітню політику Європейського Союзу. На основі пропозицій Європейської Комісії та внесків країн-членів у 2001 році Рада прийняла «Звіт про конкретні майбутні завдання освітніх систем». Фактично – це перший документ, який визначає конкретний загальний підхід до національної освітньої політики в контексті Європейського Союзу на основі трьох завдань:

- підвищення якості та ефективності систем виховання і навчання у Європейському Союзі;
- зробити освіту впродовж життя доступною для всіх;
- зробити наші системи освіти більшою мірою спрямованими назовні, на навколишній світ.

Іншим прикладом можуть бути національні пріоритети системи освіти Литви. У 1998 році, після закінчення першої стадії національних реформ, Міністерство освіти і науки Республіки Литва розробило нові орієнтири освітньої політики і визначило три пріоритети для наступної стадії реформ:

- модернізація навчання та викладання і підвищення якості освіти;
- поліпшення соціальних і педагогічних умов навчання та викладання;
- гармонізація системи освіти.

Радо (2001) у своїй роботі «Перехід в освіті» окреслює такі політичні питання, які повинні визначити основні напрями освітнього перехідного періоду в країнах Центральної та Східної Європи:

1. Децентралізація та лібералізація.
2. Перевизначення якості в освіті.
3. Зміцнення зв'язків із ринком праці.
4. Підвищення ефективності використання коштів.
5. Рівність в освіті.

Світовий Банк (2000) у статті «Приховані зміни в системах освіти в перехідних економіках» визначає цілі освіти для посткомуністичних країн в Європі та Центральній Азії:

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

- Зблокування систем освіти з ринковими економіками та відкритими суспільствами.

- Подолання бідності завдяки підвищенню справедливості в освіті.
- Фінансування для якості та справедливості.
- Більш ефективного використання ресурсів.
- Удосконалення управління, підзвітності сектора.

Підсумовуючи цей короткий огляд, ми вважаємо, що є, принаймні, п'ять найважливіших пріоритетів для розвитку освіти країн Центральної та Східної Європи: децентралізація, якість, зв'язок із ринком праці, ефективність і дієвість, рівність.

Ідеологічні засади освітньої політики

Освітня політика завжди ґрунтується на певному наборі цінностей, які визначаються філософським, ідеологічним та етичним світоглядами реформаторів освіти. Розмаїття основних ідеологій, що домінували на Заході протягом декількох століть, як правило, класифікують за трьома групами, які домінують у політичному житті сучасних демократій:

- ліберальні ідеології;
- консервативні ідеології;
- ліві (марксистська, соціалістична, соціал-демократична) ідеології.

Кожна з цих ідеологічних груп передбачає певні шляхи практичного втілення своїх ідеологічних принципів у повсякденних політичних діях. Освітня політика – це одна із сфер, де домінуюча ідеологія може виявлятися в певному вигляді. Ідеологічні концепти, безперечно, впливають на освіту. Тому всім, хто причетний до освітньої політики, треба знати можливі наслідки для системи освіти в разі, якщо певні політичні групи прийдуть до влади. <...>

Лібералізм і освіта. Згідно з принципом розподілу влади розроблення і впровадження політики в ліберальній системі часто відбувається повільно і нерівномірно. Формування освітньої політики в ліберальній системі здійснюється на рівнях центрального уряду, місцевої влади і шкільних рад. Різноманітні групи, особи та асоціації також мають можливість відігравати активну роль у політичному процесі. Різноманітність політичних органів і необхідність прийняти спільне рішення ускладнює, а іноді робить болючим цей процес. З

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

іншого боку, розсіяність влади захищає систему освіти від односторонньо нав'язаної політики.

Ліберальна ідеологія розглядає освіту як спосіб поліпшення життя. Важливу роль освіта відіграє в набутті навичок і знань, що формують політичну і громадянську компетентності, соціальний досвід та економічне зростання. Освічене суспільство забезпечить підвищення стандартів життя його членів, а також соціальну стабільність і баланс.

Ліберальна ідеологія зазвичай розглядає загальну освіту як пріоритет. Хоча ліберали не відкидають кар'єру, професійну освіту, вони впевнені в тому, що виконання основних громадянських обов'язків – голосування на виборах і соціально активна поведінка – потребує загальної освіти. Вважається, що завдяки загальній освіті громадяни зможуть приймати рішення, не пов'язані з їх професійною діяльністю або професією. Крім загальної освіти, ліберальна ідеологія особливо зацікавлена в громадянській освіті. Ліберали переконані, що громадянська освіта повинна розвивати знання про інститути та структури влади і заохочувати підростаюче покоління брати участь у політичних процесах.

Ліберальна освітня політика спрямована на забезпечення академічної свободи, зокрема свободи викладання і навчання. Вчителі повинні мати свободу щодо методів викладання в рамках своєї компетенції і спеціалізації. Учні вільні навчатися і можуть користуватися своєю свободою, доки це не суперечить праву вчителя на викладання та праву інших учнів на навчання. Іншими словами, ліберали забезпечують академічну свободу в певних рамках. Руйнівна поведінка учнів або перевищення вчителями ліміту їх експертизи виходить за рамки гарантії свободи. Методи дослідження, розслідування, розв'язання проблеми повинні домінувати в ліберальній системі освіти.

Мета ліберальної ідеології – деполітизація школи. Школи мають бути вільними від явної політизації. На них не повинні впливати політичні партії та їх ідеології. З іншого боку, ліберальна ідеологія підтримує існування будь-яких шкільних організацій, асоціацій і клубів. Членство в них дає необхідний досвід співробітництва, колективного прийняття рішень, демократичного встановлення правил і процедур тощо. Активна участь у шкільному самоврядуванні

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

допомагає набуттю громадянських навичок, необхідних для життя в сучасному демократичному суспільстві. <...>

Консерватизм і освіта. Ідеологія консерватизму розглядає систему освіти передусім як засіб передання культурних цінностей молоді. Школи зберігають культурну спадщину людства й водночас допомагають зберігати національну ідентичність молодого покоління. Школи також виконують роль соціального відбору. Традиційний консерватизм вважає, що школа повинна визначити найталановитіших учнів і озброїти їх знаннями та навичками, необхідними для майбутньої еліти. Мета відбіркової освіти може бути досягнута шляхом створення спеціальних шкіл для талановитих дітей або застосування процедур спостереження і розподілу в межах системи освіти.

Консервативна ідеологія сприяє традиційному розподілу шкільних предметів і надає перевагу предметам, які найбільше підходять для передання культурних цінностей, а саме: національній історії та літературі, що є найбільш важливими. Мистецтво, музика і танці також можуть виконувати роль увічнення культурних цінностей. Консервативна система освіти наголошує на важливості морального виховання і розвитку характеру як способах передання основних культурних цінностей і норм. Виховання любові до своєї країни - важливий компонент консервативної освіти.

Консервативна ідеологія відводить особливу роль учителям, які є взірцем поведінки для учнів. Учителі мають бути віддані культурним цінностям і національним традиціям, а також підтримувати дисципліну та порядок у класі. Консерватори протистоять ліберальній політиці і вважають, що відкрита вседозволеність призводить до хаосу і безладдя у школах. Учителям слід використовувати сучасні технології не як засіб впровадження революційних змін у програму, а як засіб поліпшення викладання традиційних предметів. Школи не повинні поводитись як ініціатори соціальних змін, навпаки, вони мають бути острівцями соціальної стабільності в сучасному швидкозмінному суспільстві. <...>

Особливості освітньої політики лівого напрямку

Марксизм і освіта. Згідно з марксизмом, правлячі класи зацікавлені в освіті тому, що за допомогою освітніх установ

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

підтримується вірність державі дітей пролетаріату. У цьому сенсі освіта в капіталістичному світі – слуга капіталізму і засіб гноблення. Завдання справжньої освіти, за Марксом, полягає у викоріненні хибної свідомості пролетаріату. Хибна свідомість – це продукт домінуючої класової ідеології, яка була нав'язана пригнобленому класу і прийнята ним. Спекулятивні філософії, наприклад ідеалізм і релігія, сприяють помилковій свідомості пролетаріату. Маркс вважає, що релігія – це опіум для народу. Філософія реалізму, наукового комунізму і наукового атеїзму може допомогти у формуванні правильної картини реальності. Марксистська теорія освіти виходить з концепції людини як матеріальної особи, соціальна сутність якої визначається економічними факторами. Освіта повинна охоплювати інтелектуальний і фізичний розвиток, політехнічне навчання, покликане залучити молодь до процесу виробництва. Політехнічна освіта – це більше, ніж професійна освіта. Вона є засобом певною мірою подолання відчуження робітничого класу від його роботи та його продукту. Політехнічна освіта поєднує теорію з практикою, виявляє суть економічного процесу та його зв'язку із соціальними змінами.

Сучасні неомарксистичні твердять, що освіта в капіталістичних країнах і нині слугує інтересам правлячого класу. Школи символізують класовий поділ – про це свідчить розміщення шкіл та їх внутрішнє оточення. Угрупування учнів або спосіб викладання зазвичай відтворюють соціальне, політичне та економічне порозуміння. Освіта не спрямована на зменшення існуючої нерівності. Навпаки, вона намагається підтримувати існуючий класовий поділ. Школа увічнює цінності правлячого класу, передаючи і нав'язуючи їх молоді. Неомарксистичні вважають, що правлячий клас використовує школи з метою утримання ідеологічного контролю за ними. Замість місця вільного висловлювання ідей, школа зачинена для опозиційних поглядів, які можуть загрожувати гегемонії правлячого класу. Одна з цілей освіти – підготовка представників майбутнього робітничого класу. Навчальний план і програми використовуються для того, щоб визначити і відібрати молодих людей, які відіграватимуть різні ролі на ринку праці. Учні також готують до ролі користувачів продуктів

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

капіталістичної економіки. Освітняни поводяться як захисники капіталістичного суспільства і слуги домінуючої ідеології.

Соціалізм і освіта. Ідеологія соціалізму успадкувала багато основних характеристик марксизму, у тому числі ідеї економічного детермінізму, колективної власності і колективного розподілу, негативне ставлення до ідеалістичної філософії і релігії тощо. Із створенням системи соціалістичних держав у Центральній і Східній Європі розпочалося практичне впровадження соціалістичних ідей в освіту. Дотримуючись принципу економічного детермінізму, соціалістичні педагоги наголошували на важливості освіти робітників. Це інтерпретувалося в ширшому сенсі, ніж просто викладання предмета з домоведення. Шкільне життя було пронизане ідеєю «суспільно корисної праці», наприклад, збирання макулатури і металолому членами піонерської організації, відвідування ферм і фабрик або праця на них під час літніх канікул, допомога у прибиранні або ремонті шкіл, саджанні дерев тощо. Професійна освіта і політехнічна підготовка також відігравали важливу роль. Розвинена мережа професійного стажування сприяла поширенню робітничих професій, а «політехнікуми» і політехнічні інститути пропонували вищу технічну освіту.

Соціалістична школа не повинна була ініціювати соціальні зміни. Навпаки, вона мала зміцнювати існуючий соціальний порядок і поширювати комуністичну ідеологію. «Вчителі – це воїни в боротьбі за остаточну перемогу комунізму» – декларував один із популярних лозунгів соціалістичної ери. Процес відкритої політичної та ідеологічної обробки практикувався серед різних вікових груп, починаючи з жовтенят, піонерів і закінчуючи комсомольською організацією. Був поширений принцип єдиної правди та єдиної ідеології. Тому в соціалістичній школі не було місця ідеологічним дискусіям. Соціалістична освіта не терпіла індивідуалізму. Індивід мав цінність, доки діяв на благо суспільства. Тому ідеї колективного навчання і колективного проведення дозвілля домінували в класі. Соціалістичні педагоги прийняли традиційну модель розподілу предметів. Згідно з філософією реалізму математика і предмети природознавчого циклу вважалися найголовнішими разом з ідеологізованими предметами соціального змісту, наприклад, історією

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Комуністичної партії. Вчитель – центральна постать у соціалістичній школі. У своєму ставленні до учнів він був змушений поводитись авторитарно і приділяти багато уваги дисципліні та порядку. Розробка навчального плану була суворо централізована, програми і підручники – уніфіковані, всі завдання – обов'язкові, основним методом навчання було запам'ятовування фактів.

Соціал-демократія і освіта. Сучасна ідеологія соціал-демократії відчутно дистанціювалася від більшості лівих ідеологій часів Маркса, Тому сумнівною є можливість розгляду соціал – демократичної ідеології в контексті ідеологій лівого спрямування. Однак у ній досі наявні важливі ідеї, наприклад, віра в те, що держава повинна регулювати багато сфер соціального життя. Це дає нам підставу відносити соціал-демократичну ідеологію до лівої частини сучасного політичного спектру.

Соціальна рівність відіграє найважливішу роль у соціал-демократичній моделі освіти. Концепція «рівних початкових умов» стосується дошкільної освіти, за період якої діти із соціально знедолених родин отримують шанс краще підготуватися до школи. Учні з соціально незахищених родин мають підтримку впродовж усього шкільного навчання: соціал-демократичні уряди намагаються гарантувати відвідування ними школи, забезпечуючи для них безкоштовні обіди, покриваючи витрати на підручники та інші навчальні матеріали, екскурсії, літні табори тощо. Відкриваються заклади «другого шансу» для учнів, які не мають мотивації до навчання і кидають загальні школи. Соціал-демократична політика також спрямована на залучення до навчання дітей з особливими потребами, дітей іммігрантів, національних меншин та інших груп, що потребують додаткової допомоги і підтримки. Система освіти для дорослих існує з метою надання їм можливості продовжувати свою освіту.

Соціал-демократична ідеологія відкидає ранню професійну освіту, поділ учнів і диференціацію, виступає проти заснування елітарних шкіл. На відміну від соціалістичної моделі освіти, соціал-демократична система, як правило, децентралізована і має широку шкільну автономію з можливістю прийняття рішень на місцевому рівні. Зміни в програмі відбуваються переважно на рівні школи з можливістю вибору

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

учнями предметів. Соціал-демократична освітня політика в цілому не протистоїть ідеї приватної освіти, але й не сприяє приватизації. Соціал-демократи вважають, що держава повинна продовжувати фінансування освіти. Якщо немає іншого виходу і необхідно запровадити плату за навчання, соціально незабезпечені групи отримують додаткову допомогу.

Більшість ідей соціал-демократів у сфері освіти є привабливими. Однак соціал-демократична модель освіти дорога й тому впроваджена тільки в економічно розвинених країнах. <...>

Кленко С.Ф.

ОСВІТА І ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В ДЕМОКРАТИЧНІЙ ДЕРЖАВІ¹²⁰

<...> Найзагальніше освітня політика ототожнюється з курсом дій, що прийнятий і дотримується урядом або деякою іншою організацією, які просувають і визначають цілі, методи і програми, що використовуються в освіті і призводять до здобуття навиків, знань і розвитку мислення. Подальше уточнення поняття освітньої політики залежить від її суб'єкта (державна, громадська, регіональна, інституційна, європейська, Світового банку тощо). Далі має значення різниця між значеннями терміну «політика»: «Politics» (політична взаємодія груп інтересів усередині освітньої сфери) і «Policy» (стратегія і визначення шляхів досягнення поставленої мети); її співвідношення з соціальною політикою держави, як вона виробляється, за допомогою яких механізмів і важелів реалізується. <...>

У пострадянському просторі переважає погляд на освітню політику як на систему економічних, організаційних, соціальних та інших заходів з прямими і зворотними зв'язками між складовими її елементами та як складову частину політики держави, сукупність теоретичних ідей, цілей і завдань, практичних заходів розвитку освіти.

¹²⁰ Кленко С. Ф. *Філософія освіти в європейському контексті* / С.Ф. Кленко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с. – С. 39 – 76.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

<...> У демократичній державі інтереси всіх груп населення стають легітимними та рівноправними і держава в особі представників державних інституцій, хоч і дуже впливова, але є тільки однією з груп інтересів. Батьки, корпорації, бізнес, суспільні об'єднання та партії, професійні спілки та педагоги, діти, національні угруповання, міжнародні організації – усі вони мають свої інтереси щодо освіти і відповідно свої критерії оцінки її ефективності та напрямків. Проте у суспільстві та системі управління полісуб'єктність освітньої політики ще змістовно не усвідомлена, хоча в державних документах і задекларовано створення суспільнодержавної системи управління освітою. Тому «державна освітня політика» і «освітня політика суспільства» не є тотожними явищами, а співвідношенням частини і цілого.

Освіту нерідко уподібнюють до промислових, індустріальних форм організації праці («фабрика знань», «крупнотонажний танкер»), проте природа освіти є значно складнішою і швидше нагадує фантастичну «машину часу», за допомогою якої студент у встановлений термін навчання збагачується фундаментальними знаннями, джерела яких у глибині віків, і здобуває компетентність, гарантовану сучасною наукою і виробничим досвідом, оформляє себе в чомусь знаному цілому, щоб надалі бути спроможним персонально привласнити всі мислимі буттєві процеси (іншими словами – реалізувати себе). Тому творці освітньої політики звертаються до найсучасніших філософських ідей, які допомагають не стільки «заднім числом» обґрунтувати ту або іншу освітню програму, скільки радикально проблематизувати сучасний освітній проект як такий. Мова йде про перспективу нової освітньої політики: нової хоча б тому, що освіта в усякому разі прагне випередити свій час; політики, оскільки «старе» не може бути миттю відкинуто і тому повинно бути проінтерпретоване як зручний засіб у справі досягнення фінальної мети – готовності зустрітися з чимось принципово іншим.

Тому новозеландські дослідники в галузі освітньої політики, відштовхуючись від постструктуралістських перспектив М. Фуко, аналізують сферу політики освіти не лише з точки зору домінуючих політичних перспектив, які впливають на класичну політику лібералізму, соціальну демократію і неолібералізм, але також і ті сфери політики, які вимагають найглибшого дослідження: ринки, довір'я,

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

професіоналізм, вибір, різноманітність, і нарешті, глобалізація, громадянство і демократія. <...>

Зміст і механізми здійснення освітньої політики залежать від організації і культури суспільства, типу політичного режиму, властивих йому способів рекрутування еліти й ухвалення політичних рішень, рівня громадянської активності населення. <...>

Освіта і освітня політика в Україні на початку XXI ст.

Україна – рівноправний учасник «Європи знань»

19 травня 2005 р. у м. Бергені (Норвегія) представники Міністерства освіти і науки України на Конференції міністрів освіти підписали документи про приєднання України до Болонського процесу, що дало право Україні стати рівноправним учасником розбудови загальноєвропейського простору вищої освіти до 2010 року, створення так званої «Європи знань» і приведення освітніх систем різних країн до єдиного стандарту.

За повідомленням прес-центру МОН України, участь України в Болонському процесі розширює перспективи розвитку національної системи освіти. Зокрема, нового імпульсу отримає питання освіти впродовж усього життя. Завдяки впровадженню кредитно-модульної системи в навчальний процес студенти вищих навчальних закладів матимуть можливість продовжувати навчання у будь-якому європейському університеті, а науковці і дослідники вищих навчальних закладів – на рівноправних засадах брати участь у реалізації VI Рамкової Програми ЄС.

Міністерство освіти і науки України спільно зі своїми європейськими партнерами здійснюватиме моніторинг підвищення якості вищої освіти в Україні. Відповідно до європейських стандартів у системі вищої освіти України впорядковується перелік кваліфікацій та наукових ступенів і в повній мірі реалізовуватиметься ступенева вища освіта, забезпечуватиметься тісна співпраця з роботодавцями, особливо, що стосується працевлаштування спеціалістів з освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра.

В Україні створюватимуться умови для надання університетам статусу автономних відповідно до європейських норм і стандартів, дипломи українських вищих навчальних закладів визнаватимуться за кордоном. Значно розширюються права органів студентського самоврядування. В Україні зараз створюється Рада студентського

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

самоврядування, яка матиме тісні контакти з Об'єднанням національних студентських спілок (ESIB).

Протягом 155-річного етапу побудови ринкової економіки України у вищій освіті відбулися суттєві перетворення (введення інституту приватної освіти, оновлення структури і напрямків підготовки, певна демократизація управління). Стратегічним курсом національної вищої освіти проголошено адаптацію до Європейського освітнього простору. <...>

Якість української освіти стає все більшою проблемою

Проте при вражаючих кількісних показниках, у доповіді Комісії «Блакитної стрічки» відзначається, що якість української освіти стає все більшою проблемою. Зокрема, у доповіді наголошується, що кошти витрачаються неефективно, спрямовуються здебільшого на утримання шкіл та інших установ, а не на покращення результатів освіти. Управління є занадто централізованим. Можливості здобути освіту нерівні, сільська місцевість та бідні верстви населення залишаються у не вигідному становищі. Низькі зарплати заохочують корупцію, підриваючи стандарти освіти. Професійна освіта не відповідає вимогам ринкової економіки. Це є основним недоліком, враховуючи той факт, що освіта стає все більш важливою для економічних можливостей, оскільки в Україні чим нижчий рівень освіти, тим більший ризик безробіття. <...>

Українська освіта стоїть перед необхідністю нових реформ, що зумовлені як потребами українського суспільства та євроінтеграційними тенденціями, так і її глибинними суперечностями. <...>

Сучасний світ вимагає творчих лідерів широкого кругозору, творців інноваційних знань. За таких умов університетська освіта має бути передусім націлена на розвиток універсальних здібностей студентів, а потім уже – на їхню спеціалізацію. До універсальних здібностей зараховують ті, що дають молодим людям можливість мислити і діяти, здійснювати власний вільний вибір, не піддаючись ідеологізації та маніпулюванню. Універсальна освіта надає змогу значно швидше освоїти нові професійні знання, вести діалог з представниками різних професій, знаходити нетривіальні рішення, неможливі в рамках тих або інших конкретних дисциплін. Універсальність і міждисциплінарність освіти стає важливим

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

елементом інтелектуального капіталу особистості. Однак українські ВНЗ тяжіють до фіксованого переліку дисциплін, яким властива роздільність і неінтегрованість, залишаються національними, вузько сфокусованими, випускають «гвинтиків», а не лідерів, працюють поза глобальними зв'язками. <...>

Українська освіта має відійти від ідеологізації освіти радянського зразка, відмовитися від нав'язування поглядів, як це було в минулому. Поряд із тим, вона мусить подбати про формування громадянина, здатного брати участь у політичному житті, зміцнювати й розвивати демократію. Навчання демократії, формування громадянськості – це процес, який триває упродовж усього життя. Але дуже відповідальна його фаза – студентські роки. Для того, щоб у студентів розвивалися риси громадянськості, необхідно, щоб і під час навчання, і в позаурочний час молода людина самостійно, лише при певній допомозі викладача, здобувала освіту, вибирала собі навчальні курси та викладачів, брала на себе відповідальність за рівень і напрям своєї підготовки, а також за напрям змін у тому середовищі, у якому вона живе. Отже, залучення до самоврядування в студентських гуртожитках і загалом у ВНЗ також може стати одним із важливих щаблів громадянського зростання. <...>

Ключові виклики для освітньої політики в Україні

Складні завдання стоять сьогодні перед системою освіти України як з точки зору підвищення її якості, забезпечення творчого входження в європейський та світовий освітній простір, так і з точки зору демократизації в усіх її вимірах. За своєю формою і за змістом українська освіта не відповідає вимогам сьогодення. Вона не виконує призначеної їй функцію підготовки фахівців, здатних у своїй масі, а не в поодиноких випадках, до діяльності в глобалізованому світі, і виховання громадян, здатних до активного життя у демократичній державі. Вирішення цих завдань залежить від створення механізмів вироблення і втілення в життя науково обґрунтованої програми розвитку та реформування освіти, яка б спиралась на інтереси певних суспільних груп. Хто ж має її опрацювати?

Розробка й затвердження державних програм розвитку освіти. За Конституцією України визначення засад державної освітньої політики в Україні, затвердження загальнодержавних програм розвитку освіти належить до компетенції Верховної Ради (ч.5, 6 ст. 85),

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

а забезпечення проведення політики у сфері освіти покладено на Кабінет Міністрів України (ч. 3 ст. 116). У низці офіційних документів задекларовано узгодженість цілей та завдань державної освітньої політики України та демократичних країн світу, зокрема європейських. Проблемою, однак, є вироблення ефективних рішень у галузі освітньої політики, які відповідали б задекларованим цілям і умовам країни, та їх повноцінне впровадження в життя.

Сформульовані в рамках аналізу політики вимоги до розроблення концептуальних документів, які забезпечували б якісну державну політику в будь-якій сфері, на жаль, не враховуються під час підготовки нормативних актів у галузі реформування освіти. До таких вимог належать: аналіз стану та причин невиконання попередніх рішень; визначення проблем і цілей змін; аналіз можливих альтернатив розвитку, наслідків ухвалення рішень з урахуванням інтересів та реакції всіх суспільних груп, потрібних ресурсів, труднощів та механізмів упровадження.

У 2002 р. Указом Президента України затверджено «Національну доктрину розвитку освіти» – документ, що визначає стратегію і напрями розвитку освітньої політики в Україні в першій чверті ХХІ століття. Цей документ замінив Державну національну програму «Освіта. ХХІ століття», яку виконано тільки частково, насамперед через її декларативний характер. Під час розроблення та експертного обговорення Доктрини було вказано на причини існуючих протиріч між задекларованими пріоритетами та реальним станом освіти в суспільстві, найближчими перспективами її розвитку. Сама ж Доктрина не аналізує причин повільного реформування освіти. Головне питання: «як саме рухатися до намічених цілей?», тобто питання про створення механізмів реалізації освітньої політики, залишається без відповіді. <...>

Освітнє законодавство України і аналіз проблем освітньої політики. Аналіз проблем освітньої політики – відносно нова проблема для вітчизняного суспільствознавства. У ньому не напрацьовано необхідного наукового інструментарію, відчувається дефіцит наукової, навчальної, методичної літератури, контингент аналітиків освітньої політики в її сучасному розумінні лише формується. Отож не дивно, що поряд із певними здобутками в українській освітній політиці є чимало тенденцій, які аж ніяк не можна назвати позитивними. <...>

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Суспільні ризики реформування освіти. Процесу реформування властиві суперечності, спричинені не лише недостатнім фінансуванням, яке часто вважають головною причиною зриву реформ або їхньої неефективності, а й тим, що будь-які реформаторські починання тягнуть за собою соціальні зміни: у сфері зайнятості, у соціальному статусі, можливостях, матеріальній забезпеченості людей, насамперед освітян. Зміни в структурі навчальних планів і формах навчання та оцінювання з неминучістю позначаються на вимогах до кадрів і засобах їх підготовки, ведуть до того, що одні освітні структури виникають, а інші – закриваються. Реформи можуть бути невідповідні особам чи групам, які задіяні на різних рівнях системи освіти, і відповідно гальмуються, саботуються чи ігноруються ними. Наразі держава та більшість професійної педагогічної спільноти в Україні наполягають на збереженні усталених форм навчання. Реформи намагаються убити в прокрустове ложе звичних форм організації освіти та критеріїв оцінювання знань. Така політика може призвести або до хронічного відставання країни, або спричинить «вибух», з якого постануть новації, що зметуть усі старі форми без розбору, зокрема й ті, що життєво необхідні для суспільства.

Освіту не можна реформувати за наказом згори. Аналіз історії розвитку освіти та сучасних спроб її реформування в Україні показує, що ефективна модель освіти може з'явитися лише в результаті співвіднесення – під час її створення та реалізації – різних цілей, завдань, підходів. Коли ж проектування та впровадження сучасних форм освіти здійснює єдиний центр (держава, міжнародна організація), поширюючи свій вплив на все суспільство, політика реформ часто наштовхується на глухий спротив системи, яка в той чи інший спосіб повертається «на круги своя». На думку В. Нікітіна, численні спроби реформувати освіту вказівками згори не були успішними саме через неврахування інтересів впливових груп, що призводило до постійного гальмування реформ у сфері освіти. Наївним було б сподіватися на підтримку змін, які суперечать особистим та груповим інтересам людей. Однак ці питання очевидні для кожного, кого зачіпають реформи, не є об'єктом пильної уваги реформаторів, майже не обговорюються в суспільстві, і в результаті воно виявляється не готовим до їх розв'язання. <...>

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Освітня політика має бути взірцем публічності. Завдання полягає в тому, щоб під час підготовки стратегій і окремих політичних рішень домогтися представлення і розгляду всіх інтересів, пов'язаних з освітою, реалістично врахувати ресурси окремих дійових осіб і чітко сформулювати завдання. Цього знову ж таки неможливо досягти, якщо всю підготовку рішень, ресурси та відповідальність зосередити в одному місці, а саме – у державній системі управління. Уряди різних держав мають неоднаковий ступінь впливу на освіту, але жодна з них не має достатніх фінансових та управлінських ресурсів, щоб ефективно й результативно, без залучення ресурсів усього суспільства забезпечувати весь комплекс необхідних умов.

Отже, і в Україні потрібно створити механізм публічного обговорення напрямків освітньої реформи та їх соціальних наслідків, розподілу завдань і зобов'язань між різними учасниками освітнього процесу. Поки що це пов'язано з низкою труднощів: відсутності традиції публічного вироблення політики; браком управлінських кадрів із відповідними навичками; наявністю переконання, що освітою має опікуватись лише держава. Створивши механізм освітньої політики (знизу догори) за участю громадськості, українське суспільство закладе наріжний камінь процесу демократичного трансформування освіти у відповідь на виклики історії.

Збереження багатоманітності освітніх підходів і практик. Надзвичайно важливим є питання обмежень. Неможливо, скажімо, перестрибнути обмеження, що накладаються попереднім станом освіти, швидко змінити традиції або вимагати від людей, аби вони діяли всупереч своїм інтересам. Освітня політика – це забезпечення поля можливостей у рамках ідеології багатоманітності. У даному випадку говорять про політичний спосіб реформування (з урахуванням та узгодженням суперечливих інтересів), який протистоїть централізованому (директивному) способу. Безумовно, що політичний спосіб не ідеальний, але він має одну істотну перевагу: відкриває можливості для збереження багатоманітності освітніх підходів і практик. Централізований спосіб трансформації таких шансів не дає. Він може забезпечити тимчасову перевагу у швидкості та масштабі змін, але притаманне йому скорочення ресурсу багатоманітності неминуче веде до зменшення спроможності до участі й саморозвитку людей.

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Освіта і політика. Сьогоднішні суспільства стикаються зі швидкими і величезними технологічними змінами. Тому потрібні нові спроби і методи. У Лісабонській Стратегії Євросоюзу, наприклад, визнається потреба навчання протягом життя для того, щоб бути здатним протидіяти економічним і соціальним проблемам. Інші країни повинні боротися із зростаючими фінансовими проблемами освітньої політики. Що можуть політики зробити, щоб вирішити ці проблеми і як можуть вони здійснити на практиці своє знання? Вони дають обіцянки більших освітніх витрат, але чи цього достатньо?

Вироблення та впровадження освітньої політики, яка відповідала б умовам України і сучасного світу, вимагає змін у державній політиці загалом: у зміні її пріоритетів, їх переорієнтації на ті сфери діяльності, які забезпечують людський розвиток, а також у реформуванні механізму прийняття державних рішень. Заходи, які намічаються в рамках освітньої політики, мають посісти належне місце в системі пріоритетів держави та інших суспільних суб'єктів; бути пов'язаними до можливостей фінансування, насамперед, до державного бюджету; враховувати інтереси громадськості, з одного боку, та створювати умови для реалізації ініціатив громадян і місцевих громад, з іншого. Реформування освіти, отже, може бути успішним, якщо воно стане органічною складовою перебудованої на демократичних засадах державної політики, яка має стати публічною політикою – відкритою для усіх зацікавлених груп та осіб, загальносуспільною справою. <...>

Красняков Є.В.

ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ, СИСТЕМНІСТЬ, ІСТОРИКО-ПОЛІТИЧНІ АСПЕКТИ¹²¹

В усі часи держава приділяла особливу увагу системі освіти, яка в різних соціально-економічних і соціокультурних умовах виконує соціальне замовлення на формування особистості. Тому ідеали людини сучасної Америки або України так само відмінні один від одного, як

¹²¹ Красняков Є. В. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти / Є.В. Красняков // Віче. – 2011. – № 20 (305). – С. 21 – 23.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

обидва вони відмінні від ідеалу людини, що його формувала система освіти фашистської Німеччини. Пильна увага держави до системи освіти зумовлена тим, що остання отримує державне замовлення на формування особистості визначеного типу. А керівництво нею держава здійснює через державну освітню політику. <...>

Термін «державна політика в галузі освіти» або «державна освітня політика» почав використовуватися у науковій літературі 60 – 70-х років ХХ століття, коли в СРСР, США, державах Європи та в Японії освіту почали розглядати як найважливіший чинник економічного розвитку й соціального прогресу, як сферу, що потребує особливої уваги на загальнодержавному рівні. <...>

У науковій та науково-популярній літературі дається декілька визначень поняття «державна освітня політика». Ось деякі з них: «освітня політика – найважливіша складова політики держави, інструмент забезпечення фундаментальних прав і свобод особи, підвищення темпів соціально-економічного і науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури. Освітня політика встановлює на основі суспільної згоди докорінні цілі й завдання розвитку освіти, гарантує їх утілення в життя шляхом узгоджених дій держави й суспільства. <...>

Саме поняття «державна освітня політика» передбачає, що суб'єктом її є державні органи регулювання освітнього процесу (органи законодавчої, виконавчої та судової влади, інститути громадянського суспільства). Водночас у сучасних політичних умовах суб'єктами державної освітньої політики виступають як регіональні структури управління освітою, так і міжнародні органи й установи, котрі здійснюють освітню політику на світовому рівні (наприклад, ЮНЕСКО, Міжнародний валютний фонд, ЄС, Міжнародний фонд «Відродження» та ін.). Склад і компетенції органів та інституцій освітньої політики є специфічними для кожної держави.

Об'єктами освітньої політики виступають власне самі національні системи освіти, офіційно закріплені в кожній державі, міжнародні зв'язки національних систем освіти, структурні елементи. Через неоднаковий рівень економічного розвитку в державах сучасного світу їхня освітня політика спрямована на розвиток різних елементів системи освіти.

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

У розвинених державах освітня політика є важливою частиною соціальної стратегії. Освіта й освітня політика, що спрямовує її розвиток, виходять на перший план у програмах державних реформ.

У сучасних умовах глобалізації держава починає ділити свої функції впливу на систему освіти з транснаціональними корпораціями. Концепції неолібералізму і неоконсерватизму дедалі більше пов'язують освіту з міжнародною економікою. Освіта стає одним із багатьох виробів на міжнародному ринку, подібно до хліба, автомобілів, телевізорів та іншої побутової техніки тощо. <...>

Пріоритетна увага держави до освіти, її повноцінна бюджетна підтримка повинна відповідати реальним потребам сучасної та майбутньої України. Саме цілеспрямована державна освітня політика може сприяти зростанню добробуту кожного громадянина й конкурентоспроможності всієї країни. Ця політика буде ефективною тільки тоді, коли розроблятиметься й проводитиметься в поєднанні з активною інноваційною політикою країни. Вищій освіті слід брати активну участь у створенні конкурентоспроможної інфраструктури – технопарків, інноваційних центрів тощо.

Реальна пріоритетність освіти в цілому та її важливої підсистеми вищої освіти повинна визначатися двома чинниками: з одного боку – суспільством і державою, з другого – освітянською громадськістю. До того ж ці два фактори мають взаємодоповнювати один одного. Суспільству належить розглядати освіту як національне багатство, уводити її до переліку основних пріоритетів, об'єктів першочергової підтримки тощо. Зі свого боку, освітянська громадськість повинна зосередити увагу на розробці конструктивних і реальних пропозицій та програм з оновлення й розвитку системи вітчизняної освіти. Постановка питання саме в такій площині дозволить відбудувати національну систему освіти, підняти її престиж, забезпечити сталий розвиток держави.

Вивчення процесів формування державної освітньої політики показує, що в загальному контексті політика може розглядатися як форми, завдання, зміст діяльності держави, утілення нею власних повноважень. Саме тому формування державної освітньої політики охоплює такі етапи: 1) визначення принципів завдань; 2) накреслення перспективних і найближчих цілей, які мають бути

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

досягнуті у конкретний термін; 3) вироблення методів, засобів, форм діяльності; 4) вибір організацій (інституцій), за допомогою котрих здійснюватиметься діяльність і можуть бути досягнуті поставлені цілі; 5) підбір і розстановка кадрів, здатних зрозуміти й виконати накреслені завдання. Безумовно, ці позиції передбачають аналіз конкретної ситуації, перегляд (добір) можливих варіантів вирішення поставлених завдань. На нашу думку, така інтерпретація політики об'єднує в одне ціле саму політику, її розробку і, головне, реалізацію. Для формування та реалізації державної освітньої політики слід також визначити принципи, на яких ґрунтується державна політика в галузі освіти.

Принципи та цілі освітньої політики вирізняються найбільшою статичністю. Їх зміна, як правило, є наслідком зміни чи серйозного коригування політичного курсу. А дії суспільства й держави щодо розвитку системи освіти в досягненні декларованих цілей повинні змінюватися досить динамічно, адекватно реагуючи на різні чинники. Тому, характеризуючи освітню політику, важливо не тільки, і навіть не стільки вивчати декларовані цілі, скільки аналізувати реальні дії та конкретні результати розвитку освітньої системи.

Наприклад, освіту в СРСР наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ століття можна досить обґрунтовано вважати унікальним явищем. У ній навдивовижу гармонійно поєдналися традиції дореволюційної школи й модернізм молодого Країни Рад (у межах можливостей політичного режиму). Покоління вчених, які здобули освіту в цей період, забезпечило безпрецедентну перемогу науково-технічної думки й розвиток наукомістких виробництв наприкінці 50-х років ХХ століття.

Стан шкільних справ в 60-ті роки вже не відповідав викликам часу. Дуже гостро постало питання про зміну змісту освіти, підвищення її теоретичного рівня. Фактично модернізація освіти була одним із напрямів освітньої політики 60-х років минулого століття усіх провідних країн світу.

Реформа змісту освіти в рамках світових тенденцій пройшла й у СРСР і дістала неофіційну назву «Реформа академіків». Було переглянуто зміст таких освітніх галузей, як фізика, математика, підготовлено нові підручники, практично не визнані педагогічною громадськістю через їх перевантаженість і ускладненість. Якщо «нова»

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

освіта в інших країнах підвищувала роль математики та природничо-наукових предметів із збереженням значення гуманітарних дисциплін, то в СРСР гуманітарну складову значною мірою вихолостили.

В умовах нинішнього оновлення змісту освіти й підвищення її якості звернення до аналізу минулих реформ є доречним. Важливо, усуваючи наслідки ідеї піднесення теоретичного рівня освіти (перевантаженість навчальних планів і програм), не переорієнтовувати сучасну освіту із загальнокультурного змісту з його фундаментальними основами на формування лише конкретних практичних навиків.

У 60-ті роки ХХ століття остаточно оформилася концепція безперервної освіти, що залишається провідною освітньою ідеєю й нині. Освіту почали розглядати як безперервний процес, що розпочинається з перших років і продовжується протягом усього життя.

Освітня політика не здатна видати миттєвий результат. Проте вона, як і будь-яка діяльність, що забезпечує кінцевий продукт, може й повинна піддаватися моніторингу. Складність оцінки системи освіти, як і освітньої політики в цілому, полягає в тому, що їхні соціальні наслідки виявляються як соціальні внески через 15 – 20 років. <...>

Виходячи з викладеного, пропонуємо власне визначення поняття «державна політика в галузі освіти України». Це діяльність держави та її інститутів, органів місцевого самоврядування із законодавчого, фінансового, організаційного забезпечення функціонування й розвитку галузі освіти.

Державна політика в галузі освіти – складова (підсистема) загальнодержавної політики, яка включає сукупність визначеної системи цілей, завдань, принципів, програм та основних напрямів діяльності органів управління освітою, спрямованих на організацію науково-методичного і впроваджувального супроводу стратегії розвитку освіти. Державну політику в галузі освіти України визначає вищий законодавчий орган, здійснюють органи державної виконавчої влади й органи місцевого самоврядування на основі затвердженої органами державної влади та схваленої громадською думкою концепції розвитку освіти.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Державна освітня політика ґрунтується на конституційних нормах; стратегічних документах розвитку освіти (доктрини, програми, концепції тощо); міжнародних, міждержавних договорах, ратифікованих вищим законодавчим органом; законах, законодавчих актах; указах і розпорядженнях Президента України; постановах Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України; наказах, розпорядженнях Міністерства освіти і науки України, міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади освіти; наказах та розпорядженнях регіональних (місцевих) органів виконавчої влади, виданих у межах їхньої компетенції.

Державна політика в галузі освіти ставить за мету розвиток системи освіти в інтересах формування гармонійно розвинутої, соціально активної, творчої особистості, а також як одного з чинників економічного й соціального прогресу суспільства.

На формування державної політики в галузі освіти впливають зовнішні чинники, що дає змогу враховувати стан, тенденції та перспективи розвитку освіти, потреби суспільства та держави в освіті, розробляти реалістичну освітню політику, побудовану на вітчизняному досвіді освітньо-педагогічної діяльності з урахуванням досягнень міжнародного співробітництва в освітній сфері (В. О. Огнев'юк). Реалізація державної політики в галузі освіти покладається на спеціально уповноважений центральний орган державної виконавчої влади в галузі освіти, інші міністерства та відомства, котрим підпорядковані навчальні заклади, відповідне міністерство Автономної Республіки Крим, місцеві органи державної виконавчої влади й органи місцевого самоврядування.

Окреслена в цій статті тематика може мати розвиток у напрямі встановлення періодизації формування державної політики в галузі освіти України в період з 1991 року до сьогодні, а також аналізу законодавчих та інших нормативно-правових актів, присвячених питанням формування й реалізації державної освітньої політики в зазначений період.

Прокопенко Л.Л.

ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА: ІСТОРИКО – ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ¹²²

Вироблення сучасної державної освітньої політики є однією з ключових проблем українського державотворення. Це актуалізує проблему глибокого аналізу не тільки кращої сучасної практики, як вітчизняної, так і зарубіжної, але й попереднього досвіду здійснення державної освітньої політики в Україні. <...>

Дослідження генези державної освітньої політики в Україні здійснюється вже близько двохсот років. Уперше до цих питань звернувся у XVIII ст. В. М. Татищев під час аналізу джерел періоду Давньоруської держави. У 1854 р. вийшла перша монографія з даної проблематики М. О. Лавровського. З тих пір світ побачили десятки книг, сотні статей істориків, істориків церкви, культури, педагогіки, захищено ряд дисертацій, в яких розглядаються різні аспекти розвитку освіти в Україні. <...>

Водночас системний аналіз наукової літератури з проблем державного управління свідчить, що, незважаючи на велике коло досліджень, у науковому плані проблема генези державної освітньої політики на сьогодні залишається малодослідженою. Зокрема, поза увагою дослідників залишилась проблема її періодизації. Тому *метою* даної статті якраз і є висвітлення закономірностей розвитку державної освітньої політики, визначення її етапів та аналіз особливостей здійснення на різних етапах.

Аналіз розвитку освітньої політики дає можливість визначити кілька її важливих закономірностей. По-перше, структура системи освіти має стійку тенденцію до ускладнення, що зумовлюється поступовим розвитком соціальної структури суспільства, зростанням його економічних, соціальних, духовних потреб і, як наслідок, урізноманітненням взаємодії багатьох процесів і явищ. Звичайно, це не відбувається по прямій, висхідній лінії, але домінуючим підсумком є

¹²² Прокопенко Л. Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Л. Л. Прокопенко // Державне управління та місцеве самоврядування: зб. наук. праць. – 2009. – № 2 (2). – С. 1 – 8. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Dums/2009-02.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

зростання значущості освіти в розвитку суспільства. Цей процес охоплює всі етапи формування й розвитку системи освіти: від зародження простих форм навчання і виховання в первісному суспільстві до перетворення її на визначальний чинник сучасного інформаційного суспільства.

По-друге, для освітньої політики завжди була характерною множинність суб'єктів її здійснення. Без сумніву, співвідношення ролі тих чи інших суб'єктів у формуванні та реалізації освітньої політики не було сталим, постійно змінювалось. Але з моменту свого утворення держава перетворюється на провідного суб'єкта освітньої політики. Властивими їй методами (правовими, адміністративними, економічними) вона активно включається в процес освіти нових людських генерацій. Державна освітня функція. <...> простежується протягом усього періоду існування держави, більше того, вплив держави на освітні процеси постійно посилюється. Це зумовлюється серйозним ускладненням життя суспільства й підвищенням унаслідок цього питомої ваги державної влади в механізмах суспільної регуляції. Саме держава у процесі реалізації освітньої функції пов'язує між собою інтереси різних груп і спонукає їх до прояву активності з метою досягнення єдиних визначених цілей.

По-третє, будь-яка держава <...> функціонує в певному соціальному оточенні, залежить від економіки та культури суспільства, його структури, психології та матеріальних і духовних цінностей громадян, їх менталітету, історичної пам'яті поколінь тощо. У зв'язку з цим процеси формування і здійснення освітньої політики на кожному етапі розвитку суспільства мають певні особливості, які детермінуються співвідношенням соціально-економічних умов та суспільно-політичних відносин, яке, власне, і впливає на визначення змісту, пріоритетних цілей освітньої політики, вибір методів і засобів їх досягнення. Сукупність цілей та завдань держави, що практично реалізуються нею в освітній сфері, відображають сутність держави та її соціальне призначення.

Отже, державну освітню політику можна визначити як складову політики держави, що відображає сукупність її цілей і завдань у сфері освіти, які формуються політичною системою залежно від сутності держави та її соціального призначення і реалізуються нею за

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

допомогою відповідних інструментів. Таким чином, поняття «державна освітня політика» передбачає, що вона формується, визначається державою і здійснюється від її імені в особі державних органів та установ, які уособлюють усі гілки державної влади, з метою упорядкування освітніх процесів, здійснення на них впливу або безпосереднього визначення їх перебігу.

З огляду на ці загальні закономірності, можна виокремити кілька основних етапів генези освітньої політики в Україні. Перший, інституційний, етап найбільш тривалий у часі, він охоплює період від виникнення людського суспільства на території України (за останніми даними, близько одного мільйона років тому) до утворення Давньоруської держави (IX ст.). Другий етап розпочинається з утворенням Давньоруської держави і триває до другої половини XVIII ст. Третій етап охоплює період з другої половини XVIII ст. і до початку XX ст. Четвертий етап – це період 1917 – 1991 рр. і з серпня 1991 р. розпочинається п'ятий етап. <...>

Таким чином, історичний досвід генези освітньої політики свідчить, що роль держави в цій сфері має тенденцію до постійного зростання. Звичайно, залежно від конкретних умов змінюються цілі і принципи здійснення державної освітньої політики, методи та засоби їх досягнення. Це слід урахувати на сучасному етапі державотворення, визначаючи стратегічні пріоритети докорінної модернізації системи освіти відповідно до потреб інформаційного суспільства.

Беляков С.А.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА І УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ¹²³

<...> Термін «освітня політика» широко застосовується в різних документах і матеріалах, позначаючи головним чином основні напрями діяльності держави щодо розв'язання найбільш важливих завдань і проблем, які стоять перед системою освіти. Освітня політика вважається переважно сферою докладання зусиль державних органів і

¹²³ Беляков. С. А. Образовательная политика и управление образованием / С.А. Беляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 6. – С. 12 – 31.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

суспільно-політичних організацій. За загальним переконанням, політика повинна бути гласною, чіткою, заснованою на демократичних принципах. Політика розглядається ще й як система поглядів, ідей і принципів поведінки суб'єктів політики відносно тієї чи іншої сфери діяльності, визначення яких передують здійсненню практичної діяльності, розробці та реалізації програм, прийняттю управлінських рішень.

Різноманіття уявлень змушує розглянути цей термін і окреслений ним відносини більш детально, оскільки освітня політика визначає основні напрями і граничні умови функціонування і розвитку сфери освіти, формуючи при цьому основоположні умови управління цією сферою діяльності. <...>

Освітня політика, за більшістю визначень, є окремим випадком політики, обмеженою сферою освіти, і являє собою сукупність теоретичних ідей, цілей і завдань, практичних заходів розвитку освіти. <...>

Можна дати таке узагальнене визначення освітньої політики: освітня політика є специфічною діяльністю держави та інших суб'єктів, спрямованою на постановку перед системою освіти цілей і завдань та їх досягненням із використанням відповідних дій і ресурсів. <...>

Напрями освітньої політики <...>:

- модернізація змісту загальної освіти, структурна перебудова школи, реорганізація шкільної економіки;
- структурна перебудова у сфері загальної середньої освіти, пов'язана з підготовкою поступового переходу на 12-річний термін навчання;
- відпрацювання і запровадження нормативного бюджетного фінансування загальноосвітніх закладів, впорядкування міжбюджетних відносин, перехід від трансфертів до субвенцій. <...>

Розробники офіційних документів, присвячених підготовці та реалізації державної освітньої політики, <...> ставлять такі пріоритети:

- забезпечення державних гарантій доступності освіти;
- створення умов для підвищення якості загальної освіти;
- створення умов для підвищення якості професійної освіти;
- формування ефективних економічних відносин в освіті;
- забезпечення системи освіти висококваліфікованими кадрами, їх підтримка державою і суспільством;

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

- управління розвитком освіти на основі розподілу відповідальності між суб'єктами освітньої політики. <...>

Як і будь-яка діяльність, що здійснюється двома і більше суб'єктами, освітньою політикою повинні управляти. <...> Перед управлінням ставиться дві групи цілей, досягнення яких повинно бути повним.

1. Формування освітньої політики – розробка і прийняття правил діяльності.

2. Реалізація сформованої освітньої політики – здійснення діяльності у суворій відповідності до розроблених правил для досягнення цілей освітньої політики.

Перша група цілей досягається у процесі формування освітньої політики через визначення її складових. Управління має забезпечити виконання комплексу робіт із розробки цих складових у відповідності з тими формальними вимогами, які висувають до документів, що визначають зміст державної політики.

Друга група цілей досягається у процесі реалізації освітньої політики тими суб'єктами, які беруть участь у цій роботі. Управління повинно забезпечувати їх діяльність і взаємодіяти таким чином, щоб необхідні результати були отримані. Вимогами, що визначають управлінську діяльність, виступає розроблений зміст освітньої політики <...>

Таким чином, освітня політика є джерелом визначення цілей не тільки для системи освіти, а й для управління освітою.

Треба відзначити деякі важливі для управління особливості розробки та реалізації політики.

Розробка політики, як вже зазначалося вище, є планом дій, які будуть здійснені у процесі реалізації політики. На цьому етапі всі зміни в системі освіти, на які спрямована політика, мають потенційний, прогнозний характер, їх наявність не вносить жодних змін у саму систему і враховується тільки в плануванні заходів. Управління при цьому націлене тільки на розробку політики в усьому її різноманітті. Зрозуміло, політика повинна враховувати різні фактори, що визначають також і її подальшу реалізацію. Відтак управління розробкою політики, з нашої точки зору, подібне до розробки проекту і, як видно, може бути так само організоване з поправкою на зміст і

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

комплексний характер необхідного результату. Результатом досягнення якого має забезпечувати управління, виступає документ, в якому мають бути сформульовані положення освітньої політики. <...>

Важливі вимоги до розробки політики:

1) для розробки потрібні вихідні дані, причому ці дані повинні бути привнесені в процес ззовні, наприклад, із стратегії соціально-економічного розвитку країни на перспективу <...>;

2) повинні бути визначені умови здійснення самого процесу розробки політики, наприклад, встановлено вимоги до перехідного документа – форма, основні розділи, порядок погодження та затвердження;

3) для розробки політики мають бути залучені певні ресурси – фінансові, матеріальні, інтелектуальні і т.д.

Усе це повинно бути встановлено і визначено до початку процесу розробки політики. Розробка політики може мати кінцевий термін здійснення, якщо політика приймається на тривалий час і не коригується, але може виконуватися і на постійній основі.

Процес реалізації освітньої політики виглядає більш складно, оскільки включає певне число підпроцесів, у межах яких здійснюються окремі заходи. Ці заходи можуть бути реалізовані послідовно, паралельно, узгоджено за строками виконання, використовувати результати інших заходів тощо. Управління цим пропроцесом здійснюється також за «звичайною схемою» управління зі зворотним зв'язком і можливим поділом управління на підпроцеси і навіть окремі заходи.

Управління розробкою та реалізацією освітньої політики є досить складним процесом, його функціональна модель <...> така:

- розробка та реалізація освітньої політики представлена двома різними процесами, що вимагає різного управління ними;
- вихідним параметром процесу розробки освітньої політики і вхідним параметром для процесу її реалізації є документ, що визначає освітню політику, і план (плани) заходів, які необхідно реалізувати;
- умови розробки та реалізації політики визначаються у процесі управління ними;
- інформація про хід і результати реалізації освітньої політики надходить у вигляді вхідних параметрів у процеси управління

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

(зворотний зв'язок) для їх оцінки, порівняння з визначеними умовами та внесення змін до керованих процесів;

• вихідними параметрами моделі є результати двох процесів:

- розробки освітньої політики – документа, що визначає освітню політику, який, наприклад, може надходити як рішення органу влади або програма;

- результати реалізації освітньої політики: кількісні і якісні зміни стану системи освіти, положеннями освітньої політики, тобто положеннями, що визначають освітню політику. <...>

Перед управлінням освіти ставиться три види цілей:

- забезпечити розробку (і, за необхідності, коригування) освітньої політики;

- забезпечити реалізацію освітньої політики і досягнення поставлених цілей;

- забезпечити функціонування системи освіти, в якій реалізується освітня політика і досягаються цілі, поставлені перед системою освіти;

- аналізувати державну освітню політику.

Незважаючи на поширення терміну «освітня політика», документів, безпосередньо присвячених її визначенню, доволі мало. У більшості випадків політика коротко визначена у вигляді основних напрямів державних цільових програм та документів загального характеру. Зміст документів відповідає загальним уявленням про політику як про дії держави у сфері розвитку освіти. <...>

Андрущенко В.П., Савельєв В.Л.

МЕТАМОРФОЗИ «ОСВІТНЬОГО ПЛАНУВАННЯ»¹²⁴

Термін «освітня політика» українською мовою може відповідати принаймні трьом варіантам англійською мовою – «education(al) politics», «education(al) policy», та «education politics and policy». Якщо підходити буквально до останнього варіанту, то він виглядатиме так: «освітня політика і політика». Між тим слова politics та policy в

¹²⁴ Андрущенко В. П., *Образовательная политика (обзор повестки дня)* / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельев. – К.: МП «Леся», 2010. – 404 с. – С.106 – 131.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

англійській мові мають різне смислове навантаження, хоча перекладаються українською як – «політика». <...>

На тлі переважної орієнтації європейських учених на освітянську проблематику, в США в 60-х роках вже досить чітко заявляє про себе тенденція її «політизації». Це знаходить свій прояв в інституціоналізації освітньої політики як окремої сфери мультидисциплінарних досліджень в галузі суспільних наук. Формуються дві основні її складові – дослідження освітньої політики як «politics» і як «policy». Розглянемо докладніше це питання. Почнемо із напрямку досліджень, що визначається терміном «education politics», який іноді перекладається у нас як «політика освіти». Виглядає досить незвично і навряд чи відповідає нашим традиціям вживання терміна «освітня політика» і наповнення його відповідним змістом.

У 1959 році американський професор Т. Еліот, представник політичної науки (Political Science), обґрунтував необхідність і виступив з ініціативою розпочати дослідження у сфері «politics of education» у рамках наукової дисципліни, яку він представляв. Ця ініціатива була не випадковою. В середовищі дослідників, зацікавлених політико-освітньою проблематикою, на той час вже досить поширеним і стійким було усвідомлення, що <...> політичні проблеми або ігнорувались, або неадекватно інтерпретувались вченими, що репрезентували філософію, історію, соціологію та економіку освіти. <...>

Ініціатива Т. Еліота була із розумінням сприйнята науковим загалом. Почали виходити монографії, статті, проводилися численні конференції та семінари, запроваджувались нові курси в університетах. Учені, які представляли політичну науку та дисципліни, що досліджували освітню проблематику, активно обговорювали проблеми формування нової сфери знань - освітньої політики (politics of education). У результаті склалися відповідні передумови для її організаційного оформлення. В 1969 р. була створена «Асоціація освітньої політики» (The Politics of Education Association – PEA), що як «спеціальна група інтересу» (Special Interest Group – SIG) в рамках Американської освітньої дослідницької асоціації (American Educational Research Association – AERA) отримала «повний статус одного із головних підрозділів» (Division L). При цьому PEA має тісні зв'язки і з

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Американською асоціацією політичних наук (The American Political Science Association). <...>

Головна мета членів Асоціації – знаходити відповіді на ключове політичне питання – «Хто контролює освіту?», що органічно вкладається в контекст найвідомішого визначення політичної науки Г. Лассвела, згідно з яким це наука про те, «хто отримав, що, коли і як». <...>

Класична політична наука, що вивчає політику (politics), розглядає, як визначаються в підручниках, такі її аспекти: контекст (історичний, економічний та соціальний), головні політичні інституції, багаторівневе врядування, партійні системи, механізми участі громадян у політичному житті тощо. Практично ті ж питання є предметом інтересу і дослідників освітньої політики (politics), але вже з точки зору з'ясування характеру взаємодії, взаємовпливів політичних та освітніх систем суспільства. А саме – як <...> формальні структури та інституціональні традиції впливають на освітню політику (politics), <...> як її основні фактори діють у відповідному <...> культурному, макрополітичному та мікрополітичному контексті, <...> якими є цілі і зміст поведінки зацікавлених груп тощо. <...>

Практично одночасно із розвитком дослідження освітньої політики як Politics of Education у США та Канаді виник і другий напрям – дослідження та аналіз освітньої політики як Education Policy Study and Policy Analysis. Його прибічники теж орієнтувалися на зовнішні концептуальні джерела – але вже не на політичну науку (Political Science), а на науку про політику (Policy Science), яка включає в себе дослідження політики (Policy Study) та аналіз політики (Policy Analysis). <...>

Учені, які орієнтувалися на науку про політику, мали бути реальним уособленням її мультидисциплінарного характеру. Результативне дослідження потребує знань принаймні у двох галузях – <...> у концепціях науки про політику, а також в історії та складових реальної досліджуваної галузі політики. <...> У нашому випадку йдеться про освіту та науки, що досліджують її, – філософія освіти, соціологія освіти, економіка освіти, психологія, педагогіка тощо. <...>

Розвиток двох напрямів у дослідженні освітньої політики з самого початку поставив питання їх співвідношення та концептуальної

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

значущості у вирішенні наукових та практичних питань. <...> Інтерес дослідників до проблематики politics проявлявся нерівномірно – він то посилювався, то загасав, тоді як кількість прибічників впровадження у сферу досліджень освітньої політики концептуального арсеналу науки про політику (Policy Science) неухильно зростала. І вже в кінці 80-х на початку 90-х років було констатовано, що <...> відбулося серйозне зрушення від політичних (political) досліджень освітньої політики в бік активізації впровадження аналізу політики. <...> Навіть з'явилися твердження, що напрям у вивченні Education Politics вичерпав себе.

Поступово між цими напрямками встановилася певна рівновага. Практика довела, завдяки зусиллям прибічників багатовимірного підходу до вивчення освітньої політики, їх концептуальну взаємозалежність. <...>

Активізація та урізноманітнення досліджень освітньої політики в 50–60-х роках, їх орієнтація на вирішення практичних проблем освіти, зокрема вищої, на забезпечення виробників конкретних політик відповідними порадами та рекомендаціями – все це створило умови для того, що вже в 70-х роках <...> наступила ера серйозного практичного аналізу освіти та політики. У наукових колах, як реакція на відповідні процеси в економіці і соціальній сфері, ширилось усвідомлення, що найвідоміші форми планування, у тому числі і в освіті, вже не спроможні були забезпечити досягнення визначених цілей. Почався процес відродження аргументів на користь інших форм визначення політики, зокрема, невтручання (або його суттєвого обмеження) держави в економіку, послаблення її ролі в забезпеченні суспільних благ, в тому числі і освіти, на фоні активного впровадження ринкових механізмів. <...>

Зі сторінок різноманітних видань лунали заклики не сприймати освіту «як невідкриту чорну скриньку». Поступово зміщувались акценти на те, яка потрібна освіта, тобто з кількості – на якість. <...>

Процеси, що відбувались у сфері освітньої політики в розвинутих країнах Заходу в 50-70-х роках, знайшли досить суперечливе і неоднозначне відображення в публікаціях українських авторів. Зокрема, після ознайомлення з деякими з них може скластися враження, що <...> освітня політика сучасних держав <...> як така, що «виникла» у 60 – 70-х роках минулого століття, а її «особливістю»

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

було «планування», залишилася незмінною і дотепер. Існує і інша точка зору, згідно з якою у 60–80-х роках поняття «освітня політика» не відіграло істотної ролі і розглядалося як другорядний компонент усього процесу планування.

Перш за все зауважимо, що навряд чи правомірним є розгляд «освітньої політики» і «освітнього планування» як однопорядкових, рівнозначних, взаємозамінних явищ. Їх співвідношення – це співвідношення частини і цілого, характер якого визначається природою та особливістю зазначених феноменів, так і конкретно-історичними умовами їхнього існування та взаємодії. <...>

У зазначеній період, очевидно, відбулося не механічне заміщення «способу» («освітнє планування») на «метод» («освітня політика») керування та управління освітою з боку держави, а поступова, складна і суперечлива еволюція в національному, регіональному та глобальному контексті всієї політико-освітньої сфери. В 50 – 70-х рр. у рамках національних держав (nation state) функціонувала, як правило, односуб'єктна освітня політика (Education Politics). Держава, перш за все в особі урядових інституцій, утримувала позицію монопольного розпорядника наявними ресурсами, залишала за собою право беззаперечного виразника інтересів суспільства у сфері освіти (принаймні в теорії).

Централізація влади, концентрація ресурсів, відповідне часу розуміння суспільних потреб в освіті зумовили абсолютну перевагу планування над усіма іншими формами визначення, розробки та впровадження освітньої політики. <...> У зв'язку з цим цілком припустимим, хоча і не зовсім коректним, виглядає ототожнення тогочасної теорії і практики освітньої політики з освітнім плануванням.

У 80-х, а особливо у 90-х роках зміст, структура, дизайн, методи реалізації державної освітньої політики, набуваючи сучасного вигляду, зазнавали принципів змін. Планування відповідно так само. Втративши свої домінуючі позиції, воно набуло відповідного, поряд з іншими елементами процесу державної політики, статусу. Все більшої ваги в плануванні мають стратегічні підходи, в яких віддається перевага не кількісним, а якісним методам. Це особливо важливо в умовах зростаючого дефіциту ресурсів.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Важливими елементами, разом із плануванням державної освітньої політики, стають прогнозування і аналіз політики (Policy Analysis). Між ними існує суттєвий і тісний зв'язок. <...> Планування не є аналізом, хоча воно може ґрунтуватися на аналізі державної політики й бути його необхідною частиною. Прогнозування майбутніх подій є суттєвим елементом планування. <...> Ключовою функцією ефективного політичного керівництва з погляду впливу на розробку політики визнається аналіз політики (Policy Analysis).

У розвинутих країнах Європи держава поступово втрачала монопольний статус у формуванні та здійсненні освітньої політики суспільства. Національна освітня політика (Education Politics) ставала полісуб'єктною. Маркетизація освіти, формування ринку освітніх послуг – ознака зростаючих претензій бізнесових інституцій здійснювати вплив на освітню політику суспільства. Її суб'єктами стають й інші зацікавлені групи – стейкхолдери. Перш за все це споживачі освітніх послуг, неприбуткові організації, інші структури громадянського суспільства. Посилюється вплив міжнародних, наднаціональних інституцій. <...>

Коректнішим в даному разі було б говорити не про перехід від планування до освітньої політики, а про перехід від освітньої політики, основним інструментом якої було планування і директивний стиль управління, до освітньої політики, що будується на принципово інших засадах – полісуб'єктність, діалог, гармонізація інтересів, політичний, соціальний, економічний аналіз, аналіз політики тощо.

Оскільки ідеться про плюралістичні суспільства, перш за все бажано, як нам здається, чітко визначитись, що є державна освітня політика, яку роль вона відіграє у суспільстві, де заявляють про себе освітні політики (policies) бізнесових інституцій та структур громадянського суспільства. Хто із цих суб'єктів – держава, бізнес, громадянське суспільство – є ініціатором або «організатором реформ»? Що є в цих умовах «суспільним інтересом»? Можливо його уособлює держава. Її освітня політика? А якщо вона суперечить інтересам бізнесу? Чи громадянського суспільства? Потрібні конкретні відповіді на конкретні запитання, а не абстрактні розмірковування про «використання освітньої політики». Сам цей термін викликає запитання. Якщо «освітня політика» – це «інструмент», то що ж тоді є

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

«знаряддям політики», критеріями вибору і застосуванням яких переймаються теоретики і практики в будь-якому суспільстві?

На теперішній час ця проблема досить ґрунтовно відпрацьована представниками відповідних наук. <...> Інструменти державної політики визначаються як специфічні засоби, за допомогою яких політика, як реакція на проблему, впроваджується в життя. Виокремлюють такі інструменти, як податки, регулювання, бюджетні видатки, реклама тощо. Всі вони спираються на державні повноваження та владу. <...>

У багатьох наукових джерелах, залежно від їх професійної та тематичної спрямованості, обґрунтовуються різні кваліфікації інструментів державної політики – економічної, соціальної тощо. Стосовно освітньої політики, зокрема у сфері вищої освіти, йдеться, перш за все, про застосування таких інструментів, як регулювання (економічне, соціальне та саморегулювання), яке передбачає різноманітні методи – від адміністративних до ринкових, надання послуг, насамперед, зрозуміло, освітніх <...>

Кремень В.Г., Ткаченко В.М.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПРИНЦИП ОСВІТИ: «НАВЧИТИСЯ ЖИТИ РАЗОМ»¹²⁵

<...> В епоху глобалізації на українську систему освіти все більший вплив чинять європейські тенденції освітньої політики. Тут, зокрема, йдеться про протиборство двох концепцій участі держави у сфері вищої освіти: неоліберальної концепції «доходу від освіти» і концепції «соціальної користі». Перша орієнтована на зменшення фінансових зобов'язань перед вищою освітою, оскільки людина з вищою освітою має певні (прямі чи опосередковані) вигоди, іншими словами – «прибуток від освіти». За час навчання, мовляв, людина набуває культурних і професіональних кваліфікацій, які відрізняють її

¹²⁵ Кремень В. Г., Ткаченко В. М. Компетентісний принцип освіти: «навчитися жити разом» / В. Г. Кремень, В. М.Ткаченко / Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр./ за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти». – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 3 – 26.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

від людей малокваліфікованих, що й забезпечує їй більш високу продуктивність праці і, відповідно, більш високий прибуток. Звідси робиться висновок, що нібито несправедливо покладати на суспільство основні витрати на фінансування освіти, оплачуючи її значною мірою за рахунок тих, хто не отримав вищої освіти.

Така концепція набуття вищої освіти за власний кошт, на нашу думку, могла б призвести до ще більшої соціальної диференціації в українському суспільстві та посилення й без того гострої соціальної напруженості. Та й проповідувані неолібералами погляди й аргументи викликають також заперечення з боку багатьох економістів. Зокрема йдеться про те, що самі по собі знання не можуть служити підставою для стягнення своєрідного «податку на освіту», оскільки прибуток від освіти створюється поза самою системою освіти. Він не знаходить свого втілення в процесі підготовки студента, а виявляє себе як: 1) особистий прибуток людини з дипломом про вищу освіту, отриманий ним на ринку праці; 2) збільшення продуктивності підприємства чи установи, що прийняли на роботу людину з вищою освітою; 3) збільшення продуктивності праці тих, хто прямо чи опосередковано користується результатами науково-технічного прогресу; 4) збільшення продуктивності праці суспільства в цілому в результаті науково-технічного прогресу і на основі кваліфікації, отриманої конкретним індивідом у вищому навчальному закладі.

Відтак поняття «прибутку від освіти» слід замінити концепцією «соціальної користі», яка б відбивала опосередковані вигоди всього суспільства від набуття вищої освіти конкретною людиною. Адже підвищення рівня знань, загальної компетентності працівників впливає на темпи економічного росту і конкурентоздатність усієї країни. Більше того – інвестиції, зроблені попередніми поколіннями, неминуче принесуть користь майбутнім поколінням, а підвищення рівня освіти безпосередньо сприятиме розвитку культури, її подальшій демократизації, що дозволить в умовах України подолати пережитки тоталітаризму, протистояти сваволі й самодурству. <...>

СУЧАСНА ОСВІТА: ПОРТРЕТ БЕЗ ПРИКРАС (МІЖ НЕГАТИВНОЮ КРЕАТИВНІСТЮ ІДЕЙ І УКРАЇНСЬКОЮ ВЕСТЕРНІЗАЦІЄЮ)¹²⁶

<...> Не заперечуючи позитивних зрушень у галузі державної політики відносно освіти, важко не помітити тих серйозних втрат, яких зазнали внаслідок розгорнутого реформування. Пов'язані вони з хисткістю й недостатнім опрацюванням філософських основ освітніх стратегій, ігноруванням феномену «тектонічних зрушень» у сучасних науці й освіті, невмінням гармонізувати «своє» і «чуже» та ставкою на пишномовні доктрини та програми, які позбавлені як справжніх оригінальних модернізаційних ідей, так і дієвих у наших умовах механізмів їх реалізації. <...>

Сучасна українська освіта має дати відповідь, принаймні, на чотири найважливіші виклики часу. *Перший*, здійснити радикальний перехід до *особистісно-орієнтованого навчання*, яке б заохочувало «запитувальність», орієнтувало на те як думати, а не що думати, результатом якого стали б «школа розуміння» і висока культура інноваційного мислення. Це, звісно, вимагає нової освітянської стратегії, яка передбачає модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників як *відкритість, самоорганізація, саморозвиток, самокерування, нелінійність й креативність мислення*. Зазначені чинники мають визначити вибір *принципів* (розуміння, нелінійність, інноваційність, самоорганізація), що повинні бути покладеними в основу розробки технологій навчальної діяльності та забезпечувати нестандартні підходи до навчання та оцінювання; повноту та високу якість предметних знань; професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з врахуванням їх міждисциплінарних зв'язків. <...>

¹²⁶ Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією) / П. Ю. Саух / Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр./ за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти». – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С.62–75.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Другий, подолати «освітній песимізм», здійснивши необхідні реформи в соціальній політиці та в освіті, вибудувавши, а точніше, відродивши *систему соціальних ліфтів*, тобто механізмів, які б дозволяли піднімати соціально-економічний статус і обумовлювали кар'єрне зростання не в залежності від походження та багатства батьків, а від здібностей молодих людей. У протилежному випадку суспільству загрожує тотальна апатія. <...>

Поряд із цим, слід здійснити критичне переосмислення традиційної парадигми педагогіки, яка констатує, що «виховання – це одна з функцій навчання». Враховуючи загострення протиріччя між *лінійною* системою навчального процесу (який зорієнтований на кінцеві знання) й *нелінійним* характером виховання (яке передбачає відкритість людини світу) здійснити перехід до нової концепції *синергії навчання і виховання*, що розглядає ці взаємопов'язані процеси як відносно самостійні, а отже, вимагає нетрадиційних форм і методів інтеграції навчального і виховного процесів в умовах інформаційного суспільства. Але, *саме тут*, потрібні загальнодержавні підходи до формування морально-етичних цінностей суспільства, молоді, розробка державної програми виховання, які об'єднали б зусилля сім'ї, суспільства та держави. Утопічним епізодом «християнської етики» цю проблему не вирішити.

Третій, впровадити ефективне *процесо-орієнтоване* управління освітою, яке передбачало б *керівництво не людьми, а процесами*. У нинішній жорстко централізованій системі освіти принцип загальності панує над педагогічною громадськістю та освітянськими інституціями, сковує їх ініціативу, а політики, які визначають характер реформування, бояться її децентралізації – основного шляху її урізноманітнення. В нових умовах Міністерство освіти і науки (сьогодні Міністерство освіти і науки, молоді і спорту) має стати таким, яким воно має бути – *урядовим інститутом* (а не завідуючим великим господарством і державним методичним центром), що визначає політику країни в освітянській діяльності суспільства. Здійснюючи безперервний моніторинг ситуації на ринку праці та у сфері освітянських послуг, воно має впливати на ці процеси, зосереджуючи бюджетні ресурси на стратегічно важливих освітянських проектах і програмах; утримувати баланс між потребами

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

економіки та підготовкою фахівців; підтримувати обдаровану молодь і надавати адресну допомогу в доступі до освіти малозабезпеченим прошаркам населення тощо. Освітня політика має стати *полісуб'єктивною* і передбачати відкритість освіти як державно-суспільної системи, сприяти переходу від патерналістської моделі до моделі взаємної відповідальності у сфері освіти. Лише за цієї умови виникне реальна можливість досягти саморегуляції освітньої системи (не на основі «додатків» перстом позначених навчальних закладів, а за результатами здорової конкуренції), лише тоді виникне можливість оволодіти сучасними методами навігації в освітній реальності, що постійно ускладнюється.

У зв'язку з цим, ми маємо подолати так званий «ком'юніті-розрив», той соціально-психологічний бар'єр, який пов'язаний із жорсткою демаркацією державного і громадського управління освітою, чого, між іншим, вимагає вітчизняна законодавча основа розвитку системи органів самоврядування в освіті (ст. 16 Закону України «Про освіту»), де йдеться про перехід від державної до державно-громадської і громадсько-державної форм управління освітою. Це означає, справа освіти і виховання молодого покоління має стати турботою всього суспільства.

І нарешті, *четвертий* (це, швидше, не виклик часу, а мудрість, якою ми маємо керуватися в усіх наших реформах!). Ми мусимо спиратися на нашу багату педагогічну спадщину й досить якісну, в недалекому минулому, систему освіти, яку міжнародні експерти Світового банку на зорі нашої незалежності (1991 р.) визначили «досить привабливою, порівняно з рештою країн Європи». <...>

Але найважливішим є, на мою думку, те, що за нинішньої системи освіти, *яка балансує між класичною і некласичною моделями*, вирішити жодну з цих та інших проблем неможливо. Як відомо, пріоритетом класичної (професійної) моделі є те, *чого* вчимо, а некласичної (ліберальної) – *кого* навчаємо. У першому випадку провідну роль відіграє об'єкт вивчення, у другому – суб'єкт навчання. Класична модель вимагає засвоєння і збереження отриманих знань, має переважно репродуктивний характер і спирається на авторитарну педагогіку. Їй властивий бюрократичний стиль управління. Навчання тут відбувається як процес накопичення інформації, форма занять бере

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

верх над змістом. Безперечно, ця модель стимулює вироблення послідовності, логічності мислення, забезпечує повноту отримуваних знань, плекає професіоналізм людини. Але при усіх позитивах вона звужує масштаб мислення людини, робить його *лінійним*. Вона формує людину-функціонера, що діє в ехоматичному полі наявних знань і уявлень про світ. З цією моделлю *пов'язані як успіхи української освіти в недалекому минулому, так і її нинішні проблеми*. <...> Поряд з класичною моделлю, яка ще й досі є характерною для сучасної української освіти, все ширше практикується вихід на особистісне навчання, у центр якого ставиться індивідуальний підхід до учнів, творче ставлення до матеріалу, його відбору і методів донесення до учнів тощо. <...> Освіта зосереджується на пошукові нестандартних розв'язків, набуває характеру гри, у яку втягнуті як викладач, так і учні (студенти). Цю модель освіти називають некласичною або ліберальною. Продуктом її стає фахівець, який уміє швидко пристосуватись до будь-яких змін, гнучкий, здатний працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності.

Однак, це була лише одна сторона медалі (ліберальної, «людиноцентричної», «дитиноцентричної») моделі. Некласична модель, як виявилось, продукує людину, яка характеризується небезпечним невтримним активізмом, що часто замішаний не лише на реальності, а й на романтизмі та утопізмі. Вона має яскраво виражені риси суб'єктивізму не лише щодо особистісного процесу пізнання, а й у сенсі зниження професіоналізму, підмінює об'єктивне знання індивідуальною думкою, сприяє зниженню вимогливості до себе, знецінюючи загальнозначущі істини та імперативи. <...>

У нинішніх умовах стає усе очевиднішим, що балансування освіти між класичною і некласичною моделями вичерпало себе. Як у класичній, так і у некласичній практиці поза увагою залишаються *ціннісні аспекти навчання*, оскільки педагог і учень з самого початку перебувають тут у межах цілепокладання щодо провідної ролі або об'єкта, або суб'єкта. <...>

Це вимагає нової освітянської стратегії, побудованої на постнекласичній моделі, яка передбачає кардинальну модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

чинників як самоорганізація, саморозвиток, нелінійність й інноваційність мислення. Постнекласична модель освіти ставить проблему не лише спеціалізації різних галузей знань (і відповідно диференціації освіти), а й паралельно – їх синтезу в пізнавально-духовний простір. Головним критерієм доцільності чи недоцільності будь-яких новацій тут має стати імператив збереження й розвиток індивідуального і родового життя людини, яка несе відповідальність за власну діяльність. У зв'язку з цим, пильної уваги потребують філософські та гуманітарні дисципліни, які спроможні подолати існуючі тенденції неоправдано вузької спеціалізації знань. Постнекласична модель освіти передбачає також нові методологічні підходи в освітянській діяльності <...>, які б забезпечували єдність учня з навчальними ситуаціями та життєвим контекстом, оперативно реагували на його поведінку й рішення. Лише за цієї умови можливо подолати професійну замкненість і культурну обмеженість, вийти на шлях формування широко освіченої та гармонійної особистості. <...>

Валєєв Р.Г.

ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ. ПРАВО НА ОСВІТУ ТА ЙОГО ГАРАНТІЇ¹²⁷

Історичний розвиток права на освіту на українських теренах

Авторитетна вітчизняна дослідниця В. О. Боняк (2005), дослідивши історичний розвиток права на освіту на українських теренах, дійшла висновку, що науково-філософська думка пройшла такі періоди щодо визнання та обґрунтування цього права людини:

1) з часів Київської Русі до експансії України Польщею та Росією, коли право на освіту знаходить епізодичне відображення у наукових працях філософів, мислителів, учених, однак при цьому не відображене в письмових джерелах права;

2) з часу втрати Україною залишків автономії в XVII – XVIII століттях до Лютневої 1917 року буржуазно-демократичної революції

¹²⁷ Валєєв Р. Г. *Освітнє право України*: навч. посібник / Р. Г. Валєєв. – Луганськ: Луганська правова фундація, 2011. – 287 с. – С. 15 – 21.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

в Росії – право на освіту не мало концептуального значення, а норми, що його закріплювали, не носили системного характеру;

3) від Лютневої буржуазно-демократичної революції 1917 року до встановлення радянської влади на території України;

4) радянський, який характеризувався постійним розширенням змісту права на освіту;

5) сучасний період – з моменту здобуття незалежності України і до сьогодні, коли фактично сформовані правові засади діяльності органів державної влади щодо забезпечення конституційного права людини та громадянина на освіту.

За висновками дослідниці, *право на освіту послідовно знаходило своє нормативно-правове закріплення у Гадяцьких статтях (1658 р.), у Конституції Пилипа Орлика (1710 р.), «Начерках Конституції Республіки» Г. Андрузького, конституційному проекті «Вільної спілки» М. Драгоманова (1884 р.), Першому Універсалі Української Центральної Ради (1917 р.), Статутах про державний устрій, права і вольності УНР (Конституція УНР 1918 р.); Конституції УРСР 1919 р.; Конституціях УРСР 1929, 1937 і 1978 рр. та Конституції України 1996 р.* До цих джерел можна додати й інші. Зокрема, останній період, на нашу думку, розпочинається Декларацією про державний суверенітет України, в якій закріплюється, що Україна – самостійна у вирішенні питань науки, освіти, культурного і духовного розвитку української нації. <...> Коло суб'єктів права на освіту, мережа освітніх закладів, зміст освіти в пам'ятках права України *перебували в прямій залежності від конкретно-історичних умов* (економічних, політичних, релігійних чинників), що склались на час створення чи дії відповідного джерела права.

Радянському періоду розвитку освіти, особливості якого продовжують обумовлювати сучасну ситуацію, були притаманні як здобутки, так і негативи. <...> *До позитивних рис вищої освіти в Україні радянського періоду відносять:* стандартизацію системи вищої освіти та критеріїв її якості, ґрунтовну теоретичну підготовку, забезпечення гарантованого працевлаштування випускників. Водночас, *негативними рисами цього періоду постають:* зайвий вплив ідеології; адміністративне нівелювання наукового плюралізму; відірваність від світового освітнього простору; орієнтацію діяльності викладання – на

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

передачу, а діяльності учіння – на накопичення готових універсальних знань, ігнорування практичних навичок та компетенцій, необхідних професіоналу.

Що стосується закріплення права на освіту у закордонних джерелах освітнього права, то правова регламентація права на освіту у загальноцивілізаційному сенсі була започаткована Декларацією прав людини і громадянина 1789 р. Беззаперечна ж конституціоналізація права на освіту була здійснена у середині ХХ ст. Цей процес розпочато Загальною декларацією прав людини від 10 грудня 1948 року, у статті 26 якої передбачено право на освіту. Тому це право слушно відносять до так званого *другого покоління соціальних, економічних і культурних прав*. Це покоління прав називають також «позитивними правами». Нагадаємо: для першого покоління «негативних прав» зобов'язаною стороною постають усі правові суб'єкти, а їх обов'язок полягає у тому, щоб не заважати правомочній стороні реалізовувати власне право. На відміну від цього, «*позитивним правам*» (у тому числі *праву на освіту*) *кореспондує обов'язок органів публічної влади (держави в першу чергу) здійснити активні дії, спрямовані на реалізацію відповідного права*. Зокрема, для забезпечення права на освіту державі необхідно створити умови для створення, акредитації, фінансування освітніх закладів, ліцензування освітньої діяльності, забезпечення доступності та якості освіти тощо. Іноді негативні права розуміють як «свободи людини», а позитивні – як «права людини».

Водночас, досить часто у конституціях країн світу та міжнародно-правових актах формально обов'язок забезпечення відповідних прав за державою не закріплювався. При цьому, на думку дослідників, «практично до середини 90-х років минулого століття навіть розвинуті держави не визнавали юридичної обов'язковості низки культурних прав, у тому числі права на освіту. Вважалося, що на рівні державного регулювання право на освіту та відповідні його конкретизації 16 грудня 1966 р. у Пакті про економічні, соціальні та культурні права є побажаннями, а не юридичними обов'язками суб'єктів державного управління. <...> Навіть США, які тривалий час проводили політику невизнання юридичного обов'язку держави забезпечувати право на освіту, зрештою змушені були визнати його юридичну обов'язковість. У додатковий протокол до Американської конвенції прав людини у

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

галузі економічних, соціальних, культурних прав, прийнятий 14.11.1988 у Сан-Сальвадорі, було включено право на освіту (ст. 13). Тому зараз державне регулювання права на освіту вже є елементом впливу міжнародних стандартів у цій сфері. <...> *Лише у третьому тисячолітті у міжнародному праві сформувався стандарт права на освіту.* <...>

Право на освіту в системі прав людини

Багато конституціоналістів (О.Ф. Фрицький, М.І. Малишко, Т.А. Костецька, О.В. Совгиря, Н.Г. Шукліна тощо) та фахівців з освітнього права (В.О. Боняк, О.О. Кулініч, Н.С. Ракша тощо), відносять право на освіту до системи (різновиду) культурних прав людини. Водночас у науковій літературі можна зустріти їх характеристику як соціально-економічних або соціальних прав (вітчизняні науковці В.І. Гладкіх, В.М. Савчин та деякі російські фахівці, зокрема, Р.В. Пузіков).

Мають рацію як одні, так інші дослідники. Російська дослідниця І.В. Сухарева констатує, що право на освіту «володіє властивостями, що дозволяють його віднести до соціальних, економічних та культурних прав». Усунути полеміку могло б лише міжнародно-правове визначення, але міжнародні правові акти пропонують досить широку типологію прав людини, прямо не диференціюючи соціальні, економічні та культурні права. Нагадаємо, 16.12.1966 Генеральна Асамблея ООН прийняла Міжнародний пакт про громадянські та політичні права, а також Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права. Тобто беззаперечно диференціюються саме ці дві великі групи прав. *Останній пакт не розмежовує групи (види) соціальних, економічних і культурних прав.* <...>

Якщо все ж таки диференціювати соціально-економічно-культурні права, то право на освіту більш обґрунтовано включити до культурних прав і свобод. Причому багато фахівців (зокрема, В. О. Боняк, 2005) слушно обґрунтовують, що право на освіту є основним у системі культурних прав людини та від його забезпечення «значною мірою залежить реалізація інших прав: на працю, на підприємницьку діяльність, на результати своєї інтелектуальної та творчої діяльності тощо».

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Т.А. Костецька (2008) визначає культурні права та свободи як «можливості збереження та розвитку національної самобутності людини, доступу до духовних досягнень свого народу, всього людства, їх засвоєння та використання, участь у подальшому їх розвитку, можливості участі у науковому житті». Схожим чином ми розуміємо *культурні права людини* як вид та міру можливої поведінки людини щодо її доступу до культурних здобутків, щодо їх засвоєння, використання, переробки та створення. <...>

Водночас слід ґрунтуватись на дефініції, запропонованій Конституційним Судом України: «*право на освіту* – це право людини на здобуття певного обсягу знань, культурних навичок, професійної орієнтації, які необхідні для нормальної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства».

З урахуванням пропозицій провідних дослідників *права на освіту*, можемо наступним чином сформулювати його дефініцію: право на освіту – передбачені нормами міжнародного та національного права вид та міра можливої поведінки (діяльності) людини, яка спрямована на розвиток власної індивідуальності та особистості шляхом здобуття, розвитку, тренінгу знань, умінь, навичок, компетенцій, поглядів, переконань, досвіду, здібностей в ході власної цілеспрямованої діяльності учіння та діяльності викладання (наукового керівництва, наукового консультування).

Ознаки та складові права на освіту

<...> Серед специфічних ознак права на освіту (притаманних не усім суб'єктивним правам людини) можна назвати *динамічний характер*, що виявляється у постійному збагаченню змісту права на освіту та *індивідуальний характер* – необхідність його особистої реалізації, неможливість інститутів делегування, представництва, довіреності (хоча право на освіту малолітніх дітей відомим чином залежить від батьків, які мають право самостійно обирати освітній заклад). <...>

На нашу думку, слухним постає *виокремлення у змісті аналізованого права таких складових елементів*:

1) *право на власні дії* – різновид та міра можливої власної поведінки правочинної сторони правовідносин, якій кореспондує

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

необхідність зобов'язаної сторони здійснювати активні дії в інтересах уповноваженої та/або не заважати її поведінці;

2) *право-вимога*, право на чужі дії – можливість правочинної сторони вимагати різновид та міру належної поведінки від зобов'язаного суб'єкта;

3) *право-домогання*, право на дії держави (право на захист) – можливість правомочної сторони при нездійсненні зобов'язаною стороною належної поведінки звертатися за захистом до правоохоронних, судових органів, правозахисних організацій;

4) *право-використання*, можливість правочинної сторони користуватись соціальним благом, «яким є результат освіти, а саме здобуті теоретичні знання та практичні навички» (В. В. Спаська). На перший погляд, цей елемент, який пропонують фахівці (зокрема, В. О. Боняк, 2005, В. В. Спаська, 2006), виходить за межі реалізації права на освіту та пов'язаний із реалізацією інших прав людини (права на працю, на творчість, свободу слова тощо). <...>

Зміст права на освіту можна структурувати й іншим чином, диференціюючи право на дошкільну, загальну, професійно-технічну, вищу, післядипломну освіту (С. А. Загородній, 2007).

Ми можемо також запропонувати декомпозицію змісту права на освіту так: 1) право кожної людини на *рівні умови вступу* до усіх освітніх закладів (у тому числі конкурсні умови вступу до ВНЗ), *на рівні умови здобуття* дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти та *рівні умови державної атестації* в усіх освітніх закладах; 2) право на самоосвіту; 3) *право громадян України на безкоштовну вищу освіту* (на конкурсній основі) у державних і комунальних ВНЗ. Відносно останньої компоненти слід відзначити, що громадянин України має право безоплатно здобувати вищу освіту, «якщо певний ОКР громадянин здобуває вперше» (ст. 4 чинного ЗУ «Про вищу освіту»). <...>

Проте у проекті, запропонованому МОН для обговорення у листопаді 2010 року, слово «безоплатне» було виключене, у зв'язку з чим, *навіть якщо попередню вищу освіту за відповідним рівнем громадянин здобув (чи здобуває на час вступу) за умовами контракту, він не може претендувати на безоплатне здобуття другої вищої освіти за цим ОКР.* <...>

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Сучасні дослідники (зокрема, Т. М. Матюшева) класифікують *елементи права на освіту*, притаманні міжнародному праву, на *обов'язкові (загальні) та факультативні (спеціальні)*. «До обов'язкових елементів права на освіту в сучасному міжнародному праві відноситься право на отримання певного рівня освіти в обсязі, визначуваному Загальною декларацією прав людини, – «початкова освіта має бути обов'язковою»; до факультативних елементів права на освіту в сучасному міжнародному праві відносяться усі інші передбачені можливості здобуття освіти, наприклад – основне загальне, усі види професійної освіти. Їх реалізація здійснюється як за бажанням самих суб'єктів (чи їх законних представників), так і відповідно до соціально-економічних можливостей держави». <...>

Ягофаров Д.А.

ОСВІТА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРАВОВОГО ПРОСТОРУ¹²⁸

<...> Термін «простір», що позначає собою детально розроблену у філософії однойменну категорію, виконує конкретно-наукові, оціночні, пізнавальні та інші функції в найрізноманітніших галузях знання: «фізичний простір», «географічний простір», «державний простір» («державна територія») тощо. Стосовно предмета правових досліджень (особливо порівняльно-правових) у літературі отримало поширення поняття «правовий простір», під яким в найзагальнішому плані може розумітися *сукупність матеріальних та нематеріальних (духовних), статичних і динамічних складових соціального буття певного суспільства або світового (регіонального) товариства на конкретному історичному етапі їх розвитку, опосередкованих існуванням та дією права як соціального регулятора*. У більш вузькому плані поняття правового простору виражає органічну єдність трьох його основних складових: права, правосвідомості та правовідносин.

¹²⁸ Ягофаров Д. А. *Методология теоретического анализа образовательного нормотворчества: приглашение к дискуссии* // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 7 – 9.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Освіті, як і всім іншим соціальним інститутам, належить своє місце у правовому просторі. Це характеризується, зокрема, такими моментами.

Перше. У сфері освіти (зокрема йдеться в основному про такий найважливіший елемент освіти, як юридична), здійснюється підготовка фахівців для наукової і професійної діяльності в галузі юриспруденції. І сама юридична наука, і практична юридична діяльність, і система науково-дослідних закладів та організацій, освітніх закладів, що здійснюють як базову підготовку за юридичними спеціальностями, так і підвищення кваліфікації і перепідготовку, також виступають елементом правового простору суспільства. Таким же істотним елементом правового простору виступає, безумовно, і система чинного законодавства про освіту.

Друге. У суб'єктів освітніх відносин (індивіди та різні соціальні групи – ті, хто навчається, педагогічні працівники, професійні та громадські об'єднання працівників освіти тощо), які підпадають під «освітню» юрисдикцію своєї держави, формується специфічна «освітньо-правова» свідомість (індивідуальна або ж групова), яка багато в чому зумовлює їх правову поведінку у сфері освіти. Особливо це позначається на умовах, що надаються освітнім законодавством викладачам та науковим працівникам у сфері освіти – академічній свободі (автономії), а також подані автономії адміністрації освітнього закладу в організації навчального процесу. Особливості розуміння своїх юридичних освітніх прав та обов'язків, тлумачення та застосування відповідних правових норм, ставлення до них, до стратегії і тактики освітньої політики та освітнього законодавства держави, може призводити до різних варіантів освітньо-правової поведінки, навіть до виразних порушень вимог законодавства у сфері освіти.

Третє. Під дією освітнього законодавства в усіх, без винятку, суб'єктів освітніх відносин виникають, змінюються, припиняються правові зв'язки. За своїм типом (наприклад, за суб'єктами) ці правовідносини найрізноманітніші:

- а) між учнем (тим, хто навчається) та вчителем (тим, хто навчає),
- б) між педагогічним працівником та освітнім закладом,
- в) між учителем та батьками учнів,

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

г) між освітнім закладом та батьками,

д) між освітнім закладом та відповідним органом управління освіти тощо.

Особливості цих правовідносин значною мірою зумовлюються їх юридичним змістом (юридичними правами та обов'язками), значно менше на них впливають психологічні, організаційні та інші неправові фактори.

Четверте. Специфіка освіти як органічного компонента правової системи (правового простору) суспільства не може не позначатися на діяльності суб'єктів нормотворчості. Маючи спільні риси з законодавчими та іншими правовими актами інших сфер життєдіяльності, «освітні» акти, рівнозначно як і процес їх укладання, прийняття та виконання, мають свої особливості. <...>

Корж-Ікаєва Т.Г.

ОСВІТНЄ ПРАВО УКРАЇНИ: ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ¹²⁹

<...> Нині активно розвивається освітня політика України; її загальні принципи визначені в законах «Про освіту», «Про вищу освіту». Ці принципи розкриті в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Програмі економічних реформ на 2010 – 2014 роки.

Відповідно до Закону України «Про освіту»: освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями .

¹²⁹ Корж-Ікаєва Т.Г. Освітнє право України: питання становлення / Т.Г. Корж-Ікаєва // Митна справа. – 2011. – №1 (73). – Ч. 2. – С.451 – 455.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Закон України «Про вищу освіту» спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлює правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях.

У сфері освіти складається цілий конгломерат суспільних відносин – освітніх, фінансових, управлінських, організаційних. Вони регулюються різними галузями законодавства – конституційними, адміністративним, трудовим, цивільним, кримінальним тощо, але ядром цих відносин є саме освітні відносини, які виникають між суб'єктом (абітурієнт, особа, яка навчається тощо) і об'єктом (навчальний заклад, педагогічним (науково-педагогічним) працівником (освітнім працівником) тощо) з приводу надання освітніх послуг на всіх етапах її здійснення.

Концептуальною основою для розуміння освітнього права є виділення й спеціальне правове регулювання відносин щодо реалізації права людини на освіту. Зрозуміло, що в такому відокремленні є певна частка умовності, але з прагматичного погляду тільки такий підхід здатний відокремити відносини, змістом яких є безпосереднє надання освітніх послуг, від інших відносин у сфері освіти, і надати їм найбільш досконале правове регулювання.

Освітнє право України є новою галуззю в системі права України, такою, що знаходиться на етапі становлення в Україні. <...>

Освітнє право – це галузь права, система правових норм, що регулюють відносини щодо організації та здійснення освітнього процесу між:

- суб'єктами освітньої діяльності різних держав щодо визнання різних інститутів освіти;
- органами державної влади та суб'єктами освітньої діяльності (щодо створення, управління, ліцензування, атестації, акредитації, матеріального та фінансового забезпечення діяльності тощо);
- освітньою установою і споживачами освітніх послуг (учнями, батьками, суспільством). <...>

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Поділ системи права на галузі ґрунтується на певних критеріях. Такими критеріями є предмет (матеріальний критерій) і метод (юридичний критерій) правового регулювання.

Предмет правового регулювання – сукупність якісно однорідних суспільних відносин, урегульованих правовими нормами (відповідає на запитання «що?»).

Предмет правового регулювання вказує, на яку групу суспільних відносин спрямований вплив норм права. Предмет правового регулювання є умовне виділення певного відокремленого кола (сукупності) суспільних відносин, що мають єдину якість. Це дозволяє узагальнити норми права, які регулюють коло (сукупність) суспільних відносин, у таку нормативну спільність, як галузь права. <...>

Предметом освітнього права є освітні відносини.

У даний час, коли інтенсивно розвиваються ринкові відносини, вносяться значні корективи до нормативно-правового регулювання всіх сфер суспільства, в тому числі й освіти, законодавець змушений змінити свою правову політику в освітній галузі та спішно надолужувати своє відставання прийняттям низки законів і значного числа підзаконних нормативно-правових актів.

Слід звернути увагу на те, що переважна більшість нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України не проходять реєстрацію в Міністерстві юстиції України. В освітній галузі, що стала привабливою для законотворчих та інших правотворчих органів держави, дуже чітко і ясно визначився безпосередній предмет правового регулювання – освітні відносини.

Освітні відносини діють в особливій, самостійній сфері предметно-практичної діяльності суспільства і держави, принципово відрізняються від цивільних, адміністративних, трудових та інших суспільних відносин і в силу цього відокремлюються як окремий вид суспільних відносин. <...>

Відмежування предмета правового регулювання однієї галузі від іншої здійснюється на основі виявлення якісної однорідності складових його елементів: суб'єктів, об'єктів, змісту, динамічних чинників.

За суб'єктами освітні відносини виникають між:

- навчальним закладом і особою, яка навчається;

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- органами управління освітою та навчальними закладами;
- навчальним закладом та батьками або особами, які їх замінюють, батьками-вихователями дитячих будинків сімейного типу;
- органами управління освітою різного рівня;
- органами виконавчої влади та навчальними закладами;
- органами судової влади та навчальними закладами;
- навчальними закладами та представниками підприємств, установ, кооперативних, громадських організацій, які беруть участь у навчально-виховній роботі;
 - дітьми дошкільного віку, вихованцями, учнями, студентами, курсантами, слухачами, стажистами, клінічними ординаторами, аспірантами, докторантами;
 - керівниками, педагогічними, науковими, науковоопедагогічними працівниками, спеціалістами;
 - особами, які навчаються у навчальних закладах і працівниками навчальних закладів тощо.

Об'єкт освітніх відносин – це те, заради чого виникають правовідносини (дії, утримання від дій).

Об'єктом освітніх відносин є те, відносно чого вони виникають, розвиваються і припиняються. Передусім це відносини, що передають характер діяльності суб'єктів, юридичні наслідки їх поведінки, певні правові інтереси та ін.

Об'єкт освітнього права не є однорідним.

До об'єктів освітніх відносин можна віднести: освітні послуги (їх доступність та якість); умови для кожної людини створені з метою повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку (їх рівність).

Предмет правового регулювання зазвичай розглядають як визначальний критерій системи права. Він – головна, об'єктивна підстава для розподілу правових норм за галузями права. Його доповнює метод правового регулювання. <...>

Значну роль у процесі становлення освітнього права відіграє розвиток аналогічного законодавства, формування його як системного галузевого утворення. Поняття системи права характеризує сутнісну внутрішню сторону об'єктивного права, поняття системи законодавства відбиває його зовнішню сторону – форму.

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Загальноновизнаним є те, що система права програмує систему законодавства, а отже, і галузь права як система об'єктивних властивостей, зумовлює галузь законодавства. Таке їх співвідношення насправді є характерним для тих галузей права і галузей законодавства, що вже сформувались і існують. Система права складається з галузей права, які мають свій предмет і метод правового регулювання, а система законодавства включає галузі законодавства, в яких відсутній метод регулювання, а предмет регулювання не завжди однорідний, як у галузей права. Проте це традиційне співвідношення змінюється, якщо йдеться про становлення нових галузевих утворень. У цьому випадку галузь права починається з формування системи законодавства, тобто галузь законодавства є юридичною основою, базою галузі права. Аналогічно і освітнє законодавство як системне галузеве утворення стало безпосередньою юридичною базою для формування нової правової галузі – освітнього права.

Підсумовуючи викладене слід наголосити на тому, що, по-перше, об'єктивна потреба комплексного підходу до правового регулювання відносин у галузі освіти, яке б враховувало специфіку цього напрямку, зумовила формування комплексної спеціалізованої галузі освітнього законодавства та однойменної галузі права; по-друге, освіта є не тільки особистим соціальним благом, але і суспільною необхідністю і виступає об'єктивною передумовою виникнення освітніх відносин; по-третє, зростання суспільного інтересу до проблем розвитку освіти, до піднесення її якості та забезпечення її доступності актуалізує чимало проблем, серед яких одна з найбільш поширених – брак правової та юридичної компетентності учасників освітнього процесу, брак фахівців у галузі освітніх правовідносин; по-четверте, у сучасному суспільстві освітні відносини, є самостійним і розвиненим видом суспільних відносин, стабільність і дієвість яких забезпечується завдяки правовому регулюванню, є об'єктивним підґрунтям освітнього права; по-п'яте, освітнє право як нова галузь не вимагає переділу сфер впливу між традиційними галузями права, зберігає їх предмети в цілісності і недоторканості.

ПОНЯТТЯ, ПРЕДМЕТ І МЕТОД ОСВІТНЬОГО ПРАВА¹³⁰

Поняття «освітнє право» як категорія юриспруденції

У сучасній економічній і соціальній політиці держави освіта займає найважливіше місце. Це, у свою чергу, підвищує значення чіткого і ефективного нормативно-правового регулювання цієї особливої сфери суспільних відносин. Очевидно, розвиток сучасної вітчизняної освіти, особливо маючи на увазі її модернізацію, навряд чи можна уявити без відповідної надійної, стійкої законодавчої бази. Однак чинне юридичне оформлення суспільних відносин, що склалися в освітній сфері України на кінець першого десятиліття ХХІ століття, не відповідає цілям і завданням реформування освітньої галузі. Розпочата реформа, процеси інтернаціоналізації в освітній сфері, створення єдиного європейського простору вищої освіти і входження України в Болонський процес роблять особливо актуальними теоретичні дослідження системи нормативно-правового регулювання освіти – освітнього права.

У свою чергу реалізація вітчизняної програми розвитку освіти в Україні буде вимагати кардинальної переробки чинного освітнього законодавства. Це дозволить усунути малоефективні, недосконалі норми права, а головне – завершити процес формування освітнього права як нової галузі права, якому поки що не приділялося належної уваги. Врешті-решт оновлене освітнє законодавство надійно закріпить юридичні гарантії безперешкодного доступу до освіти, а також потреб суспільства і держави у високопрофесійних кадрах. <...>

Аналіз науково-практичного використання терміну «освітнє право» вказує на його полісемантичність, що певною мірою ускладнює системний і цілеспрямований характер досліджень освітньо-правової проблематики. До основних значень терміну «освітнє право» в найзагальнішому плані можна віднести наступні – це:

- а) комплексна галузь права;
- б) нормативно-правовий масив (освітнє законодавство);

¹³⁰ **Освітнє право:** навч. посіб. для студентів гуманітарних ВНЗ / [В. В. Астахов, К. В. Астахова (мол.), О. Л. Войно-Данчишина та ін.]; за заг. ред. В. В. Астахова. – Х.: Вид-во НУА, 2011. – 188 с. – С. 5 – 9; 23 – 29.

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

в) елемент системи конституційних прав і свобод («право на освіту»);

г) елемент освітніх прав учасників освітніх відносин;

г) навчальна дисципліна;

д) актуальний напрямок теоретико-правових і галузевих юридичних наукових досліджень;

д) елемент системи освіти в цілому.

Наша увага буде сконцентрована на понятті освітнього права як комплексної правової галузі, хоча в сучасній класифікації галузей, що становлять систему права України, освітнього права як самостійної галузі немає. Це зумовлено багатьма причинами, в основі яких лежить дискусія відносно того, чи визнавати освітнє право правовою галуззю чи ні. Головним аргументом противників віднесення освітнього права до галузі права є те, що в останнього відсутні специфічні предмет і метод правового регулювання суспільних відносин – головні критерії галузевої диференціації. Прихильники ж необхідності виділення освітнього права як самостійної галузі права, вважають, що вже сама природа і специфіка відносин, які складаються у сфері освіти, дають усі необхідні і достатні підстави для його виділення в усталену правову галузь, що має комплексний характер. <...>

Предмет і метод освітнього права

Критеріями виділення самостійної галузі права є предмет і метод правового регулювання. Комплексний характер освітнього права дійсно зумовлений, перш за все, особливостями його предмету, що є особливою будовою і змістом суспільних відносин, які складаються у сфері освіти. Ці стосунки, маючи чимало спільного з іншими видами відносин як об'єкта правової дії, мають, проте, такі риси, які відсутні в інших сферах життєдіяльності. У зв'язку з цим можна говорити про два відносно самостійних і в той же час органічно взаємозв'язаних типи відносин у сфері освіти, особливості регулювання яких правовими засобами і дають підстави говорити про специфіку предмету освітнього права і, отже, про відносну самостійність останнього як комплексної галузі права.

Перший тип відносин у сфері освіти пов'язаний безпосередньо з організацією і управлінням освітньої діяльності (освітнього або інакше, педагогічного, процесу). Це, переважно, педагогічні відносини

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

(тобто власне освітні відносини в головному значенні терміна «освіта»), психолого-педагогічні, організаційно-управлінські, етично-виховні та інші, що прямо і безпосередньо пов'язані з процесами навчання і виховання.

Із відомим ступенем умовності дані відносини можна було б назвати преципійонними (від лат. *praecipio* – наставляти, учити) освітніми відносинами.

Преципійонні відносини цілком можна розглядати як відносини первинні, оскільки саме навчання і виховання виступають провідними цілями і завданнями будь-якої освітньої діяльності (педагогічного процесу). Інша річ, що в різних ситуаціях питома вага навчальної і виховної компоненти в освітньому процесі не однакова. Існує думка, що в системі дошкільної і загальної освіти роль виховання значно вища, ніж у системі професійної, особливо вищої і післявузівської освіти. У той самий час у вищих навчальних закладах, а також при наданні освітніх послуг поза встановленими традиційними формами освітньої діяльності, елементи виховання певною мірою наявні.

Другий тип відносин у сфері освіти, що підлягають врегулюванню правом, пов'язаний із необхідністю матеріального, кадрового, фінансового та іншого роду забезпечення діяльності задля досягнення освітньої мети і завдань. Тим самим відносини такого типу можуть розглядатися як вторинні, які можна було б умовно визначити як коміторні (від лат. *comitor* – супроводжувати) освітні відносини.

Коміторні відносини регулюються нормами відповідних галузей права: трудового права (прийом на роботу педагогічних працівників і допоміжного персоналу і укладення відповідних трудових договорів (контрактів), встановлення режиму робочого дня і відпочинку і т. д.); цивільного права (встановлення організаційно-правових форм освітніх установ, укладення різного роду господарських договорів і т. д.); фінансового права (встановлення системи оплати праці педагогічних працівників бюджетних установ освіти); податкового права (встановлення податкового режиму діяльності освітніх установ, визначення виду і розміру податкових пільг і т. д.) та ін.

До цього типу відносин слід, очевидно, віднести і відносини, пов'язані із забезпеченням права на освіту. У той же час, враховуючи особливу значущість цієї, по суті, конституційної проблеми в даний

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

час, ці відносини стоять ніби окремо, що обумовлює і особливу увагу до них з боку законодавця і суб'єктів правозастосування. У чинному галузевому законодавстві, звичайно, є певні механізми, що забезпечують своїми можливостями регулювання таких специфічних відносин, які складаються у сфері освіти.

Представлена структура відносин у сфері освіти дає підстави говорити про дійсно унікальну особливість предмету освітнього права. Унікальність ця полягає в тому, що освітнє право, акумулюючи в собі можливості (правові засоби і механізми) різних галузей права, використовує їх для досягнення головної мети і розв'язання задач, які стоять перед освітнім інститутом суспільства взагалі, а також цілей і завдань, що відбивають особливості різних рівнів і форм освіти. Тим самим освітнє право опосередковано включає інститути і норми тих галузей права (законодавства), які регулюють прямо або опосередковано відповідні відносини у сфері освіти. Проте, це не означає, що освітнє право є певною механічною сукупністю такого роду галузевих інститутів права.<...>

Метод правового регулювання – це сукупність прийомів і засобів, за допомогою яких держава забезпечує потрібну їй поведінку учасників правовідносин. Методи не відокремлюються від правової матерії. Вони виражають саму суть, стрижень того або іншого юридичного режиму регулювання; отже, в системі права вони служать саме тим об'єднуючим началом, що komponує правову тканину в головні структурні підрозділи – у галузі права. У загальній теорії права найчастіше як самостійні методи регулювання називаються метод влади і підпорядкування (адміністративне право); юридична рівність (автономія волі) сторін (цивільне право); заборони (кримінальне право).

Розглядаючи методи правового регулювання як реальні юридичні явища, що знаходять своє життя у межах галузей права, <...> необхідно вказати на деякі первинні, початкові методи, які є простими прийомами регулювання:

– централізоване, імперативне регулювання (метод субординації), при якому регулювання від низу до верху здійснюється на владно-імперативних началах. Владні веління надходять на дану ділянку правової дійсності тільки зверху, від державних органів, і згідно з цим

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

положення суб'єктів характеризується відносинами субординації, прямого підпорядкування;

– децентралізоване, диспозитивне регулювання (метод координації), при якому правове регулювання визначається переважно знизу, на його хід і процес впливає активність учасників регульованих суспільних відносин. Їх правомірні дії є індивідуальними, автономними, і відповідно положення суб'єктів характеризується відносинами координації.

У галузях права ці первинні методи залежно від характеру регульованих відносин ту інших соціальних чинників виступають у різних варіаціях, поєднаннях, хоча, як правило, і з переважанням одного з них. <...>

Головна особливість методу освітнього права пов'язана, безумовно, зі специфікою освітньої діяльності навчанням, вихованням і особистим розвитком учнів у різного роду освітніх установах, на різних рівнях і формах освіти. До найбільш значущих специфічних рис методу освітнього права можна віднести:

а) застосування імперативного та імперативно-диспозитивного методів правового регулювання суспільних відносин;

б) своєрідність правового статусу учасників освітніх відносин;

в) загальнодоступність і безкоштовність початкової і основної загальної освіти, а також середньої (повної) загальної освіти;

г) поєднання нормативно-правового регулювання освітніх відносин на загальнодержавному рівні з нормативно-правовим регулюванням на регіональному рівні, нормативно-правовими актами органів місцевого самоврядування і локальним регулюванням освітніми установами;

г) єдність і диференціація нормативно-правового регулювання освітніх відносин;

д) поєднання державного контролю над якістю освіти з автономністю освітніх установ, свободою і плюралізмом в освіті;

е) специфіка правозастосовної діяльності в процесі поточної і підсумкової атестації учнів;

є) особливості застосування юридичної відповідальності за протиправні зазіхання на освітні відносини, на правопорядок в освітній сфері.

РОЗДІЛ III. Освітня політика та освітнє право

Додамо до цього, що методи правового регулювання первинних (преципіонних) і вторинних (коміторних) освітніх відносин відрізняються також і тим, що при регулюванні перших особливої значущості набувають психологічні складові як імперативного, так і диспозитивного методів. Звичайно, йдеться про переконливі методи і прийоми, без чого неможливе жодне навчання і виховання, а тим самим і особистісний розвиток як учня, так і педагогічна професіоналізація, зокрема розвиток педагогічної компетентності, самого педагогічного працівника, особливо, молодого.

Також слід відзначити, що для формування галузі права необхідна наявність такого кількісного показника, як великий масив юридичних норм, що регулюють сферу конкретних суспільних відносин. При цьому норми повинні бути об'єднані в правові інститути, що віддзеркалюють як сторони (загальна частина), так і види (особлива частина) суспільних відносин. Іншими словами, говорити про галузь права, що склалася, можна в тому випадку, якщо є інститут завдань галузі права, інститут, що закріплює галузеві правові принципи, інститути, що закріплюють джерела галузі права, межі дії різних законодавчих актів, тобто визначально-відправні, а також загальнозакріпні інститути: інститут правосуб'єктності, термінів, позовної давності (дія в часі), юридичної відповідальності та ін. Загальні правові інститути зводять воедино нормативні узагальнення, виявляють юридичну своєрідність галузі права і є наочним доказом її формування. Освітнє право, на нашу думку, таким набором правових інститутів володіє. Є в ньому також і достатня кількість видових (спеціальних) інститутів, що регулюють окремі види освітніх суспільних відносин.

Дотичність до освітнього права інститутів адміністративного, трудового, цивільного, фінансового і інших галузей права не змінює їх галузевої приналежності.

Таким чином, можна стверджувати, що освітнє право повною мірою володіє всіма необхідними властивостями галузі права, маючи свій специфічний предмет і свій метод правового регулювання, і є новою, самостійною комплексною галуззю української системи права.

ЧАСТИНА ІІ. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

РОЗДІЛ IV.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

*Управління освітою –
цілеспрямована зміна її стану.
Ефективне і результативне
управління потребує знання
природи об'єкта управління,
наявності відповідної інформації
для прийняття управлінських
рішень, механізмів та ресурсів їх
реалізації.*

В. І. Луговий

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ¹³¹

Управління освітою – цілеспрямована зміна її стану. Ефективне і результативне управління потребує знання природи об'єкта управління, наявності відповідної інформації для прийняття управлінських рішень, механізмів та ресурсів їх реалізації.

Потреба у глобальному, регіональному, локальному, інституційному управлінні освітою, її масштабність і розмаїтість форм зумовили класифікацію освітньої сфери для отримання достовірних даних про неї. Формуванню порівняльної освітньої статистики в планетарному масштабі слугує Міжнародна стандартна класифікація освіти, що розроблена ЮНЕСКО і спирається на дві наскрізні класифікаційні змінні: рівні та галузі освіти. Вихідною одиницею класифікації є освітня програма.

Звичайно, управлінські дії спрямовані на досягнення стратегічних пріоритетних цілей функціонування та розвитку освіти. Сучасними освітніми пріоритетами визнано: збільшення охоплення населення освітою; забезпечення освіти протягом життя; рівний доступ до якісної освіти; посилення ролі держави в гарантуванні справедливості у здобутті освіти; гуманізація та демократизація освіти; оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання; підвищення професійної компетентності викладачів; становлення державно-громадського управління освітою; поширення інформації про якість освітніх послуг; ефективно та результативно використання видатків на освіту.

Це спонукає до здійснення моніторингу і порівнянь у сфері освіти. <...>

В Україні для управління освітою створюється система органів державного управління, органів управління навчальних закладів й громадських органів, виділяються людські, фінансові, матеріальні ресурси. В основу управління освітою покладено державну освітню політику, яка фіксується в законодавстві та доцільно орієнтує управлінську діяльність. <...>

¹³¹ **Енциклопедія освіти** / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С.944 – 945.

ЗМІНА ФІЛОСОФІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА¹³²

Сучасна ситуація в нашій країні характеризується стрімкими змінами у політичній, економічній, соціальній та культурній сферах людської діяльності. Це примушує змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин та поступово перетворювати жорстке субординаційне управління сучасними організаціями на мобільне, гнучке.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. спрямовує діяльність освітян на пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління освітою, яке має утверджуватися як державно-громадське і орієнтувати освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. <...>

Зазначене вище спонукає до розгляду різних точок зору на управління, які відповідають таким етапам його еволюції <...>:

1. Перша особа не спроможна реалізувати «цільовий процес» ані власною діяльністю, ані через добровільну організацію діяльності інших. Тому використовує силу влади шляхом примусової реалізації процесу іншими особами. <...>

2. Перша особа сама не бере участі у реалізації «цільового процесу», але організує діяльність інших на його реалізацію. Участь, кваліфікація, ефективність та інші якості підлеглих є визначальними і принциповими. <...>

3. Перша особа шляхом власної діяльності реалізує «цільовий процес». Участь інших осіб не є принциповою і визначальною. <...>

Ми висуваємо ще одну парадигму управління, зокрема загальною середньою освітою, в перехідному суспільстві (конструктивний погляд, займає місце між другою і третьою парадигмами). Вона наголошує про пріоритет спільної дії першої особи і підлеглих. Рушійним фактором розвитку такої управлінської системи є баланс

¹³² Єльнікова Г. В. *Основи адаптивного управління* : (Курс лекцій) / Г. В. Єльнікова / АПН України. Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. Каф. менеджменту освіти. – К., 2003. – 102 с. : іл., табл. – Бібліогр. наприкінці лекцій.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

інтересів усіх її учасників і підструктур. Такий підхід передбачає врахування природовідповідної самоорганізації суб'єкта та об'єкта управління. При цьому цільові функції управлінських структур і об'єктів управління сполучаються через процеси діалогічної адаптації, що здійснюються внаслідок регулювання (взаємопристосування) цих функцій у ході супровідного освітнього моніторингу.

Висунута парадигма управління потребує теоретичного обґрунтування.

Перехід суспільства до ринкових відносин характеризується появою станів нестабільності як результату швидких змін і браку відповідної інформації, яка не встигає надходити до керівника й осмислюватися ним, що в управлінському процесі є причиною ситуації невизначеності. Це потребує переорієнтації світоглядних позицій керівників щодо організації процесу управління.

Так, основою традиційного управління є філософія детермінізму (причинної обумовленості явищ природи і суспільства) та діалектичний підхід до визначення сутності переведення об'єкта з одного стану в інший. В сучасних умовах ці філософські учіння набувають свого подальшого теоретичного розвитку й уточнення. Сьогодні все більш визнаною стає теорія нестабільності, що становить основу науки синергетики. <...> З позицій цієї науки, енергетичний та речовий приплив ззовні у середину системи (людини, організації, суспільства тощо) створює та деякий час підтримує стійку невірноваженість, що є неприродним явищем. Для соціальних систем це можуть бути: приплив інформації, яка порушує внутрішню емоційну рівновагу людини; прихід дуже енергійного працівника в організацію, який намагається змінити встановлений порядок; зовнішня вимога, що не узгоджується з внутрішніми потребами людини, організації тощо. У відповідь на це система самостійно починає вирівнювати свій внутрішній стан шляхом встановлення енергетично-речового балансу. Процес вирівнювання здійснюється завдяки мимовільному встановленню взаємодії людей, що приводить до узгодження їхніх точок зору і кооперативної поведінки (відбувається процес самоорганізації). Результатом цього є поява нового стійкого стану системи (новоутворення) через саморозвиток. <...>

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

З позицій діалектико-детерміністської філософії розвиток є результатом боротьби протиріч з обов'язковою перемогою одного з них (хто не з нами, той проти нас). <...>

Синергетика розглядає розвиток як результат наближення (поєднання або сполучення) різних точок зору для досягнення спільної мети. З цих позицій, людина, яка має іншу точку зору, становить «горизонт» подальшого розвитку для кожного, хто її ще не розуміє. <...> Рушійною силою в цьому процесі є вже не керівник, а загальна мета, досягнення якої допомагає всім виконавцям впевнитися у своїх можливостях, відчувати свою гідність, отримати визнання інших, забезпечити подальший розвиток своїх здібностей в інтерактивному процесі взаємодії під час виконання завдань. <...>

Поступово чисто субординаційні стосунки в сучасних умовах буття неминуче доповнюються колегіальними, партнерськими, утворюючи еволюційні перехідні форми і спрямовуючи розвиток управління за антропосоціальним напрямом, враховує не тільки потреби організації, а й потреби людей, які в ній працюють. <...>

У межах будь-якої взаємодії визначальну роль відіграє процес встановлення мети. Мета може бути ідеальною, тобто такою, яка є в нашій уяві і якої ми мріємо досягти, та реальною – такою, якої ми можемо досягти за конкретних умов.

Розглянемо питання визначення реалістичної мети діяльності людини.

Способом існування будь-якого соціального чи біологічного об'єкта у просторі і часі є рух. Рух обов'язково скеровується взаємодією зовнішніх і внутрішніх впливів.

Як і будь-який природний об'єкт, людина, яка має біосоціокультурну природу, перебуває у неперервному русі. Рухом для людини є її розвиток.

Поняття розвиток ми розуміємо як увесь процес змін людини в часі. Зміни можуть бути конструктивними та деструктивними. Конструктивні зміни ведуть до прогресу. Деструктивні – до регресу.

Основою розвитку є подолання суперечностей, що природно відбувається внаслідок зближення різних точок зору через їх діалогічне узгодження.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

Основним інструментарієм розвитку людини є її діяльність, яка може бути примусовою або добровільною. <...>

Примусова діяльність здійснюється на основі зовнішнього управлінського впливу. Добровільна діяльність – на основі самоуправління.

Цілі людини не завжди відповідають цілям суспільства, держави, але можуть бути реалізованими тільки в узгодженні з ними.

Цілі суспільства і держави також не завжди відповідають цілям окремої людини, але можуть бути реалізованими тільки через діяльність людини.

Залучити людину до виконання зовнішніх для неї цілей можна, висунувши перед нею певні вимоги і одночасно створивши умови для її природного розвитку, що приводить до узгодження зовнішніх і внутрішніх вимог.

Людині, як і будь-якій природній системі, не можна «нав'язати» ззовні шлях розвитку, який не відповідає її базовим потребам, а відтак можна тільки сприяти або перешкоджати її власним тенденціям. <...> Тому і управління розвитком реалізується лише через самоуправління. <...>

Рух у просторі (розвиток людини) обумовлений взаємодією 3-х факторів: зовнішнім впливом (тиск ззовні), власним мотивом (внутрішній тиск) і випадковими обставинами (реалія). <...>

З посиленням дії будь-якого фактора дія інших, природно зменшується, і навпаки. Ми спроможні регулювати тиск і напрям зовнішнього впливу або умов (створювати відповідні ситуації), змінюючи таким чином формування внутрішніх мотивів діяльності у потрібному для організації напрямі через діалогічне «треба», «хочу», «можу».

Інакше кажучи, це формування стратегії управлінської взаємодії, яка передбачає сприяння у визначенні та досягненні особистістю власних цілей завдяки забезпеченню реалії їх виконання через узгодження з зовнішніми цілями та умовами (врахування ситуації, що реально складається). <...>

Підсумовуючи викладене вище, зауважимо, що перетворення в сучасній Україні вимагають від людини вільної орієнтації в нестабільних умовах буття. Для цього потрібно мати активну життєву

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

позицію, вміти брати на себе відповідальність, оперативно приймати рішення тощо. Формування таких якостей людини потребує зміни міжсуб'єктних відносин у всій вертикалі управління освітою, в т.ч. загальною середньою (від учня до Міністерства освіти України).

Передусім це стосується переорієнтації мети діяльності: від колективної до особистісно-орієнтованої. <...> Це вимагає пріоритетного визнання розвитку людини з боку всіх суб'єктів управління загальною середньою освітою. <...>

Найкращим способом управління є поєднання зусиль першої особи та виконавців, тобто управління через самоуправління. <...>

Поєднання управління і самоуправління дає змогу:

1. Визначити межі зовнішніх вимог і реальних обставин, в середині яких можлива реалізація власних потреб об'єкта.
2. Виробити мету діяльності на основі узгодження зовнішніх вимог, власних потреб і реальних обставин.
3. Об'єкту – забезпечити реалістичність досягнення мети, суб'єкту – отримати сигнал про відповідність висунутих вимог можливостям об'єкта і, у разі необхідності, провести відповідне коригування вимог. <...>

Отже, основними ідеями викладеної нами філософії управління в перехідному суспільстві є такі:

1. Визнати пріоритетними в освіті розвиток людини та її діяльність як засіб цього розвитку.
2. Діяльність і розвиток спрямовувати по шляху, який узгоджує вимоги людини, суспільства, держави і враховує реальні обставини.
3. Поєднувати процеси управління і самоуправління, забезпечуючи спрямовану самоорганізацію, яку здійснює сама людина в усвідомлених нею межах.

Усе це можна висловити у такій надії: з метою забезпечення коеволюції людини, суспільства і держави створити умови для природної самоорганізації людини в усталених межах узгоджених вимог до самої людини, суспільства, держави і реальних обставин.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ¹³³

Зрозуміло, що Україна може відбутися як велика держава лише на засадах створення такої сучасної соціальної системи, яка відповідатиме принципам гуманізму та демократизації, збереженню національних скарбів і водночас визнання загальнолюдських цінностей як основи суспільного буття. Це можливо, насамперед, за умов ефективного функціонування галузей виробництва країни з метою забезпечення основних потреб населення, гарантування достатнього рівня життя кожного громадянина.

Вирішення цих складних проблем вимагає перетворення інтелектуальної і професійної діяльності громадян на вирішальний чинник суспільного і науково-технічного прогресу. Природно, що при цьому провідну роль має відігравати освіта. <...> Проте для забезпечення необхідної її якості виникає потреба у розгляді самої освіти як окремого соціального явища, яке водночас є специфічною соціальною системою.

На даний час у державних документах освіта трактується як галузь народного господарства або просто освітня галузь. Таке означення споріднює її з усіма іншими галузями, наприклад металургійною, хімічною, вугільною тощо, що надає правові підстави для відповідного розрахунку суспільних витрат на її утримання. <...>

Ставлення до освіти лише як до окремої галузі значною мірою зумовлює такі дії держави, як невинуватене збільшення або зменшення витрат на цю галузь, закриття або відкриття певних освітніх установ, підготовка освітніх кадрів на загальних засадах. Майже не враховується той факт, що освіта здійснює підготовку фахівців для всіх без винятку ланок виробництва і культури. Освіта за своєю сутністю є міжгалузевим утворенням. А якщо це так, то, мабуть, є сенс переглянути доцільність означення освіти як галузі.

Як відомо, освіта за своєю сутністю є механізмом забезпечення існування людства, ознакою його соціально-духовного прогресу,

¹³³ Олійник В. В. Управління підвищенням кваліфікації працівників профтехосвіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник. – К.: [б. в.], 2009. – 101 с. : іл. – Бібліогр.: – С. 89 – 101.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

формою передачі інформації з покоління в покоління. Зупинити освітній процес означало б зупинити не лише розвиток, а й навіть саме фізичне існування людства, оскільки без оволодіння засобами виробництва, виробничим досвідом, які є в розпорядженні цивілізації, людство не здатне елементарно існувати, а повернутись до тваринного стану воно вже неспроможне.

Єдино можливим тут стає забезпечення нескінченного перебігу потоків інформації, засвоєння та відтворення надбань культури, прогресивного суспільного досвіду, найбільш ефективною формою оволодіння якими є освіта. Отже, освіту варто розглядати не лише як міжгалузеве утворення, а як базовий елемент соціальної організації людства.

Основною метою управління освітою сьогодні стає забезпечення гарантії ефективного освітнього розвитку громадян, досягнення ними такого освітнього рівня, який адекватний не лише індивідуальним потребам, а й реальним потребам розвитку держави. Тому як світовій освітянській практиці, так і українській, притаманний постійний пошук методологічних засад і організаційних форм створення ефективної системи управління освітою. Ускладнює цей процес той факт, що сьогодні існує ряд проблем, які концентруються у двох вимірах і вимагають постійного організаційного і творчого узгодження.

Перший вимір обумовлюється необхідністю знаходження оптимального співвідношення між професійною та загальною культурою людини. Сутність другого виміру становлять проблеми співвідношення між станом суспільства і рівнем освіти громадян.

З методологічної точки зору механізм взаємозв'язку культури та освіти, який становить сутність першого виміру, може бути охарактеризовано таким чином. Загальна культура суспільства ґрунтується на певних матеріальних, духовних та організаційних засадах, які, з одного боку, становлять її зміст, а з іншого – є чинниками і механізмами, що допомагають людині пристосуватися до її основних надбань. Неможливість визначення меж загальнолюдської культури та нескінченне розгалуження існуючих напрямів її розвитку призвели суспільство до усвідомлення необхідності здійснити умовний розподіл її основних надбань на окремі сфери: загальну та професійну культури. При цьому саме на освіту як головну інституцію неперервної

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

трансляції культурного знання та загальнолюдського досвіду суспільством було покладено функцію адаптування людини до умов існування у соціумі.

Тому такого важливого значення і набув у суспільстві рівень освіченості людини, тобто якість і кількість її знань, сукупністю яких і визначається роль та життєдіяльний статус індивіда. У зв'язку з цим у практичній освітянській діяльності і виникають проблеми зазначеного нами першого виміру – проблеми, пов'язані з пошуком оптимального співвідношення загальнокультурного та професійного знання, яке освіта на кожному етапі розвитку суспільства має надавати індивідові.

У межах другого виміру особливого значення набуває стан соціальної системи. У цьому вимірі освітні потреби людини повинні узгоджуватись із рівнем розвитку держави. При цьому цілком зрозуміло, що держави з визначеним соціальним шляхом і стабільним розвитком, і держави, що знаходяться у перехідному стані, з притаманними йому певною невизначеністю та нестабільністю, вимагають різних освітніх систем. При визначенні основних ознак цих систем значущим є ряд факторів, що характеризують стан суспільства: національний менталітет (суспільні цінності, норми, традиції), державний устрій, стан економіки, рівень правового забезпечення, рівень освіти, що склався, демографічна ситуація тощо.

Дзвінчук Д.І.

ЦЕНТРАЛЬНІ ОРГАНИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЗАКОНОДАВСТВІ УКРАЇНИ¹³⁴

Сутність управління як одного з різновидів спільної діяльності зводиться до координації зусиль суб'єктів діяльності для досягнення спільної мети. Будь-який рівень управління характеризується наявністю чотирьох первинних функцій: цілевизначення і планування, організація, мотивація, контроль; двох об'єднаних процесів: комунікації і

¹³⁴ Дзвінчук Д. І. Центральні органи управління освітою в законодавстві України / Д. І. Дзвінчук // Вісник Української Академії державного управління при Президентіві України. – Вид-во Української Академії державного управління при Президентіві України. – 2003. – №1. – Видавництво УАДУ. – 512 с. – С.265 – 276.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

прийняття рішень та самостійної діяльності – керівництво, сутність якого зводиться до можливостей і механізмів впливу на окремих працівників або їх групи таким чином, щоб вони працювали для досягнення мети.

Зрозуміло, що для ефективної діяльності центральних органів управління будь-якою системою бажано було б забезпечити на законодавчому рівні успішне, виконання визначених вище основних функцій та процесів управління. <...>

Проведений аналіз дає підставу для того, щоб сформулювати одну з першочергових проблем управління в освіті – це проблема цілевизначення, особливо в частині їх формулювання. Проблема постає як наслідок виявленого протиріччя: з одного боку, всі дослідники управління освітою погоджуються з тим, що ціль – основа управління, а з іншого – теорія і практика управління освітою не дають відповіді на питання: як конкретно сформулювати ціль. Розв'язання цієї проблеми потребує певних теоретичних, дидактичних, методичних розробок та їх практичної реалізації. Першим кроком має стати усвідомлення самої сутності цілі з точки зору факторів, що впливають на формулювання цілей.

До основних факторів впливу на цілевизначення відносять: джерела виникнення, ступінь прозорості і розуміння, ієрархія та взаємозв'язок, масштаб і час, параметри, конкретність і вимірювальність. Тільки врахування цих факторів дає можливість здійснити коректний опис цілей, що є безпосереднім свідченням компетентності менеджера освіти.

За джерелами виникнення цілі діяльності можуть бути внутрішніми (сформовані людиною самостійно, ініціативно) та зовнішніми (ставляться ззовні і відображають суспільну потребу). Із психологічної точки зору для внутрішньої цілі характерним є те, що мотив трансформується в ціль, а для зовнішньої – ціль має «шукати» мотив, тобто за цих умов діяльність має мотивуватися. Саме зовнішня ціль є характерною для освітньої діяльності, тоді як внутрішня – для підприємницької.

Ступінь прозорості та розуміння цілі визначає власне судження щодо співвідношення необхідності досягнення цілі з думкою про можливість її досягнення. Ця співвідносність характеризується уявою

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

щодо очікуваних і фактичних результатів (потреби, мотиви, власний досвід визначають особистісну вибірковість); судженням про об'єктивні і суб'єктивні умови реалізації цілей; думкою про досяжність мети з точки зору внутрішніх і зовнішніх можливостей суб'єкта діяльності. Цей фактор можна розглядати як суб'єктивну реакцію на зовнішню ціль.

Ієрархія і взаємозв'язок цілей безпосередньо пов'язана з наявністю в організації великої кількості різноманітних цілей. Ієрархічність визначає підпорядкованість цілей нижчого рівня вищим, взаємозв'язок – необхідність їх взаємної підтримки (дії та рішення, які необхідні для досягнення однієї мети не повинні заважати досягненню інших цілей).

Масштаб і час характеризують багатовекторність цілей, їх кількість у просторі і часі: стратегічні – довгострокові, тактичні – середньострокові, оперативні – короткострокові.

Параметри цілей – це їх якісні та кількісні властивості, які вкрай необхідні для оцінки ефективності досягнення проміжних та кінцевих результатів діяльності. Кількісні та якісні характеристики результату визначають норму цілі. Без нормування не може існувати конкретна ціль, ціль-завдання, операціоналізована ціль. Встановлення норм цілей передбачає: а) опис загального переліку властивостей, ознак очікуваного результату; б) ранжирування цього переліку за їх відносного важливістю (наприклад, методом експертної оцінки); в) встановлення абсолютних значень виділених властивостей та ознак майбутнього результату; наприклад, за порядковими чи номінальними шкалами.

Конкретність та вимірювальність цілей передбачає наявність таких її описів, що дають можливість здійснювати контроль за результатом. Конкретність цілі передбачає однозначність її формулювання (рівень абстракції), тобто те, що не залишає можливостей багатозначного тлумачення її смислу різними суб'єктами діяльності (наприклад, «зрозуміти» як навчальна ціль не є конкретною, оскільки неможливо оцінити; а от «довести», «пояснити», «проілюструвати», «висловити своїми словами» – це конкретизація).

Вимірювальність цілі – це така її властивість, яка забезпечує можливість визначити: цілі досягнуто чи ні. Саме ця властивість майбутнього результату є невід'ємним атрибутом контролю як функції управлінської діяльності, що є підставою для прийняття обґрунтованого рішення. Отже, опис цілей має враховувати всі основні фактори її

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

формування. Але зрозуміло, що цілі різних ієрархічних рівнів управління освітою повинні описуватися неоднаково. Це окрема проблема. <...>

Андрущенко В.П.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКИЙ ХАРАКТЕР УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ¹³⁵

Демократизація суспільних процесів, що все більше виявляє себе як закономірність суспільного розвитку, безпосередньо торкається життєдіяльності закладів освіти (насамперед – університетів), організації навчально-виховного процесу, управління закладом. У широкому контексті ця закономірність реалізується в системі освіти як державно-громадське управління. Сучасна система управління сферою освіти, підкреслюється в «Національній доктрині розвитку освіти України», – має розвиватись як державно-громадська, має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг. Діяльність освітян має спрямовуватись на і пошук нових, демократичних, відкритих моделей управління освітою, що орієнтує освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. Нова модель системи управління сферою освіти має бути демократичною і відкритою. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального і регіонального управління освітою. <...>

Означені норма й мета, за якими має розвиватись освітня галузь, вивіщені до принципу сучасної освітньої політики далеко не випадково. З одного боку, до цього спонукає загальний контекст економічного, політичного і соціокультурного поступу цивілізації, позначений підвищенням авторитету й ролі особистості як суб'єкта історії, зростанням повноважень громад, зростанням свідомості і

¹³⁵ Андрущенко В. П. Державно-громадський характер управління освітою / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса». – 2011. – №3. – 128 с. – С.5 – 8.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

відповідальності народних мас за майбутнє підростаючого покоління, залежності цього процесу від соціальної позиції кожного з учасників того чи іншого історичного дійства. Без підтримки мас і особистості, активності народних мас жоден із політичних, економічних чи соціокультурних проектів, із якими лідери звертаються до суспільства, не матиме успіху. Понад те, такий проект приречений на провал навіть за умови його солідного фінансового забезпечення. Свідомість мас стала іншою. Соціальний досвід не проходить даремно. Людина давно вже не є пасивним об'єктом історії, вона – її активний суб'єкт і в цьому статусі має право, бажання й можливості брати участь у прийнятті рішень із визначальних щодо її життєдіяльності питань. Характерно, що ця закономірність реалізується в усіх галузях суспільного виробництва. Не є винятком і така людиноємна сфера, як освіта. Рівень свідомості та внутрішніх експектацій людей нині досяг такого рівня, з позицій якого вони можуть не тільки оцінювати й очікувати, але й прогнозувати і проектувати своє майбутнє, майбутнє своїх дітей і онуків. Їхнє входження в систему управління освітою і вихованням є закономірністю, об'єктивно обумовленою всім ходом суспільно-політичного розвитку.

З іншого боку, потужним чинником є глибока історична культурно-демократична традиція, що супроводжує розвиток українського соціуму впродовж століть і тисячоліть. Йдеться про глибокі демократичні традиції Київської Русі. Магдебурзьке право, Конституцію Пилипа Орлика, військово-адміністративне самоврядування часів Української козацької держави, Провідні Універсали Центральної Ради та Конституцію УНР від 29 квітня 1918 р.

Український соціум завжди поважав і враховував при прийнятті рішення голос кожного. Ця норма залишалась дійовою (більшою мірою – частково дійовою) навіть тоді, коли повністю чи частково Україна потрапляла в залежність від інших держав і народів. Дієвість демократичних традицій українців обумовлювалася соціокультурними і політичними реаліями того часу й не проявлялась у відкритій, прозорій чи беззаперечній формі. Однак вона ніколи повністю й не зникала ні з політичної, ні з економічної, ні з соціокультурної сфери. Не винятком була і сфера освіти. Не зважаючи на іншодержавне

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

панування, в Україні відкривалися демократично облаштовані братські школи, запроваджувалося суботнє чи недільне навчання дітей і дорослих, до освіти і науки залучалися найменш забезпечені, продовжувалося узгоджене з громадськістю (всупереч освітній політиці держави, що домінувала в той час в українському просторі) вивчення української мови та культури тощо.

Суттєвий вклад у розвиток державно-громадського управління освітою в Україні внесла практика організації освітньої справи 20-х рр. ХХ ст. Однією з основних форм її реалізації були так звані шкільні ради, які мали значні повноваження. Керівниками (міністрами освіти) галузі в той час були знамениті педагоги-практики Григорій Ващенко та Іван Стешенко. Настанови тодішнім освітянським громадам зафіксовано в історичному документі «Інструкції повітовим відділам народної освіти та шкільним закладам» (1920 р.). <...>

Більшовицька практика організації освіти, що здійснювалась на ідеологічних засадах марксизму-ленінізму, у буквальному розумінні підрізала корені демократизму, нав'язала суспільству єдино партійно-ідеологічний диктат, який продовжувався аж до проголошення України незалежною державою. Підрізала, приглушила, але не знищила цілком і повністю. Історична традиція, загалом, є величиною незнищеною. Її можна обмежити, відсторонити, затушувати модними, хоча й не завжди ефективними, нововведеннями. Про знищення ж традиції не може бути й мови. Вона живе опозиційно до існуючого режиму, живе в народній свідомості, живе тліючи, підтримуючись жаром народної пам'яті і глибокої поваги до історії батьків, дідів і прадідів. Як неопалима купина, традиція піднімається з попелища, відроджується, розквітає новим змістовним цвітом, дарує людям надію на участь, активність і творчість. Цілком справедливими ці слова є і щодо освіти. Історична ідея участі громадськості в освітянській справі постала нині як ідея державно-громадського управління освітою. Прикметно, що подібна ідея-норма реалізується в європейському освітянському просторі. Отож Україна йде в ногу з часом, утверджуючи пріоритети, співмірні з цивілізаційним поступом Європи. <...>

Корінь державно-громадського управління освітою – у глибоко розуміючій і підтримуючій взаємодії, з одного боку, керівника

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

навчального закладу, з другого – його учнів чи студентів, батьків і громадськості. Без взаєморозуміння, підтримки, готовності і здатності прислухатись до думки один одного, зробити крок назустріч про ефективність громадсько-державного управління не може бути й мови. Воно потоне в суперечках, брудних звинуваченнях, безпідставних образах. Кожен із суб'єктів навчального процесу має бути не тільки психічно, суб'єктивно готовим до участі в управлінні, але й об'єктивно – теоретично і методично – підготовленим до цього. Система подібної підготовки в Україні ще тільки формується. Особливою проблемою є робота з батьками. Амбіції останніх, бажання облаштувати життєдіяльність навчального закладу на свій смак нерідко переливаються через край. Відсутність у батьків належних знань з педагогіки і педагогічного процесу, сутності навчання і виховання та ще й їхні амбіції можуть перерости в непримиренну позицію, що вкрай негативно позначиться як на педагогічному процесі, так і на долі всіх його учасників.

Саме тому членами громадських рад (опікунських, наглядових, благодійних тощо) при навчальному закладі мають бути відомі і видатні особистості, визнані науковці, виробничники, адміністратори, діячі науки і культури, заслужені працівники інших сфер суспільної життєдіяльності. Їхня мудрість, громадський авторитет і зважена позиція допоможуть не тільки залагодити суперечності, конфлікти, що час від часу виникають у колективі чи у спілкуванні керівництва навчального закладу з батьками, але й конструктивно розв'язати їх.

Головними ж завданнями залучення громадськості до управління навчальним закладом є: мобілізація суспільного досвіду і громадянської мудрості для організації навчання та виховання відповідно до викликів епохи; забезпечення експертної допомоги у визначенні змісту й структури навчальних дисциплін, навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників; консультування у процесі формування громадських (учнівських, студентських, жіночих тощо) самоуправлінських рад; сприяння загальній організації життєдіяльності навчального закладу; залучення до його розбудови та раціонального використання спонсорських коштів, внутрішніх та іноземних інвестицій тощо.

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ З ПОЗИЦІЙ СПІВВІДНОШЕННЯ
ПОТРЕБ ДЕРЖАВИ ТА ОКРЕМИХ ГАЛУЗЕЙ
ВИРОБНИЦТВА¹³⁶**

<...> Сфера духовного виробництва сьогодні знаходиться в занепаді. У період кризового стану суспільства вартість духовних продуктів, цінностей культури помітно знижується. <...>

Спостерігається, з одного боку, зростання потреби в якісній освіті в певній частині громадян, і вони згодні оплачувати відповідні послуги, тоді як на рівні держави переважає ставлення до загальної освіти, духовної сфери як другорядної. Разом із тим аналіз ситуації доводить, що подальші перспективи розвитку загальної освіти знов тісно пов'язані з механізмами управління (змінами в оподаткуванні освітніх послуг, наданням державних кредитів на освіту тощо).

Характерною особливістю управління освітою, за нашим підходом, є те, що воно набуває галузевих виробничих засад та безпосередньо віддзеркалює об'єкт, який обслуговує. В ідеальному варіанті управління освітою має увійти в систему управління матеріальним і духовним виробництвом, для чого необхідно розробити градацію системи освітянських навчальних закладів та відповідні методики віднесення того чи іншого навчального закладу до певної галузі (галузей) виробництва й тих з них, що підлягають управлінській юрисдикції держави.

При цьому всі економічно незалежні від держави заклади освіти мають існувати за рахунок автономної господарсько-економічної діяльності, зорієнтованої на самофінансування.

Управління розвитком освіти в такому контексті повинно здійснюватися в межах потреб певних галузей та виконувати триєдине завдання: забезпечувати певну галузь освітніми послугами, бути провідником загальнодержавної стратегії розвитку суспільства, своєчасно надавати інформацію про сучасні наукові і практичні досягнення, нові технології із зарубіжної та вітчизняної освітньої

¹³⁶ Олійник В. В. Управління підвищенням кваліфікації працівників профтехосвіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник. — К. : [б. в.], 2009. — 101 с. : іл. — Бібліогр.: с. 89 – 101.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

практики. Це управління буде ґрунтуватися на прогнозуванні розвитку власної освітньої системи, виходячи з її суспільної корисності, показниками якої є попит ринку та, зрештою, прибутковість, головним джерелом якої є її освітня діяльність галузі.

За таких умов і має досягатися освітня стабільність як результат реалізації управлінського прогнозу, що базується на врахуванні безпосереднього поля діяльності тих, хто здобуває освіту. Таке управління буде досить гнучким, оскільки завдяки його адекватності виникає можливість ефективно вирішувати проблеми забезпечення відповідності кількісних і якісних характеристик освітнього продукту реальним та перспективним потребам галузі.

Відповідно, принципово змінюється і система підготовки педагогічних кадрів, яка теж перетворюється на галузеву структуру, що готує педагогів з певних видів матеріального і духовного виробництва. <...> Так, викладач професійно-технічного навчального закладу стає не просто виконавцем безпосередніх фахових обов'язків, а, перш за все, постачальником і провідником новітньої інформації з найактуальніших питань конкретної галузі виробництва.

Поєднання професійної спеціальної підготовки з педагогічною і є тим шляхом, в якому реально об'єднуються фахова досконалість і педагогічна майстерність. Більше того, педагог отримує можливість виконання ряду управлінських функцій щодо організації новітньої інформації, визначення її виробничого потенціалу та відповідності постійним і визріваючим потребам виробництва, яке він педагогічно обслуговує. У такий спосіб знаходить для себе нове поле діяльності й сама педагогічна наука, яка набуває двовимірного статусу: загального й галузевого, а тому за сутністю стає наукою управління інформаційними процесами. При цьому важливо зрозуміти, що як неможливо призупинити розвиток виробництва, так і неможливо призупинити процес передачі новітньої інформації. Адже потреби виробництва в кваліфікованому обслуговуючому персоналі, оновленні науково-технічних засад загострюють необхідність у більш досконалії організації інформаційного забезпечення та процесу його передачі. Це зумовлює стратегія інформаційного управління освітою. <...>

На такому інформаційно-організаційному підґрунті й створюється у даний час система управління освітою як складна розгалужена

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

структура, що визначається наявним «трудовим ресурсом», тобто кількістю і якістю навчальних закладів, їх певними видами й рівнями. Стосовно системи управління освітою ці заклади також виступають як окремі педагогічно-організаційні системи, що набувають якості об'єкта управління і водночас залишаються суб'єктами власної управлінської діяльності.

Із цих позицій як власне педагогічний процес, так і сама педагогічна наука може розглядатися як глибинне управлінське явище. Адже освітню систему можна розглядати в цілому як акумулятор і передавач існуючої, осмисленої і згрупованої у вигляді комплексу дисциплін інформації. Результати цього осмислення (дисципліни) і нормативні методи передачі (педагогіка) визначають процес відбору інформації, яку передавач (педагог) вважає необхідним надати споживачеві (учню). У такому ракурсі підручники, посібники і, навіть, наукові видання є управлінським явищем, оскільки, фіксують певну інформацію і пропонують її споживачеві на адаптованому до його індивідуальних потреб або можливостей рівні. <...>

Отже, освіта, перш за все, є управлінським явищем із різними притаманними йому функціями, а види й рівні закладів освіти визначають зміст і функціональне навантаження цього управління. Ієрархія такого управління має вертикальний і горизонтальний виміри. За вертикальним здійснюється уніфікація організації, а за горизонталлю – уніфікація інформації, тобто створення їх певних структур. Управління освітою набуває двовимірності, оскільки воно забезпечує й інформаційне самоуправління освітою, й інституціональне. <...>

Структура управління навчальними закладами має бути реформована у змістовному контексті, її функціонування необхідно спрямувати на зміст навчання, тобто на аналіз, оцінювання і відбір нормативної інформації, якою повинен володіти учень або молодий фахівець. Різноманітність видів такої інформації зумовлює необхідність створення комплексних методик її викладання і засвоєння.

Кадрові питання, проблеми реалізації стратегічних управлінських рішень доцільно перенести на менеджмент освіти, що має горизонтальні об'єктні засади, на рівні яких вирішуються конкретно-

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

організаційні питання управління освітою, педагогічною структурою, впорядкуванням інформаційного потоку для адекватного забезпечення загальнокультурних та професійних потреб нового покоління людей. У такому контексті тактичні питання в діяльності менеджерів освіти розглядатимуться під кутом зору впорядкування інформаційного процесу, оцінювання можливостей споживача до сприйняття інформації різного змісту, до відбору такої її частини, яка сприятиме не лише засвоєнню її науково-пізнавального, загальнокультурного або професійного змісту, а матиме також свій виховний потенціал, спрямований на реалізацію не тільки соціальних потреб, а й соціальних ідеалів.

Стратегічні функції управління набувають у цьому контексті ознак природності, доцільності, економічності та об'єктивної необхідності. Більше того, вони мають бути настільки загальними та кваліфікованими, щоб забезпечити постійне зменшення кількості інших управлінських функцій і підвищення якості тих, що залишились. У цьому, зрештою, і полягає вищий сенс управлінського явища. Відповідальність, що обов'язково супроводжує управлінську діяльність, виникає як наслідок самого сенсу управління: організувати діяльність певних об'єктів освіти. Тобто, управлінець має справу з певними потребами та інтересами об'єкта, за реалізацію яких на підставі управління він має нести відповідальність. Тут і виникає особлива відповідальна форма залежності між суб'єктом і об'єктом управління.

Проте в управлінні освітою відповідальність набуває ряду специфічних ознак, за якими вона дещо відрізняється від відповідальності управлінців у інших сферах суспільного життя:

- По-перше, управління освітою є способом передачі інформації, її руху від покоління до покоління, способом передачі досвіду володіння засобами виробництва, духовними засадами існування людства тощо, що, не має безпосереднього відношення до галузевої організації управління, зокрема галузей матеріального або духовного виробництва.

- По-друге, управління освітою виконує не лише функцію організації передачі соціального досвіду, а й відіграє роль способу забезпечення прогресу, оскільки воно не лише організовує передачу, а

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

й уніфікує ту інформацію, яка є носієм прогресу. Тобто управлінець освітою має виконувати два вирішальні завдання: організовувати передачу необхідного науково-практичного досвіду і відбирати з надбань науки і практики те, що містить у собі новий потенціал подальшого розвитку суспільства. Попередження безвідповідальності в управлінській діяльності двояко входить в організацію управління як перед тим, що відбувається, так і перед майбутнім.

- По-третє, управлінська відповідальність в освіті має оцінюватись не лише з огляду на інформацію, що передається, а й з точки зору задоволення потреб її споживача. Це створює особливий режим відповідальності і за педагогічні дії, і за діяльність споживача – учня, студента, слухача.

- По-четверте, управлінська відповідальність має визначатись певними межами компетенції кожного її окремо взятого рівня. Ці межі повинні стратегічно визначати хибні рішення, що призводять до управлінської помилки, виправити яку в освіті практично неможливо. Тому й виникає необхідність попереднього прогнозування помилок, що потенційно можуть виникати на всіх рівнях управлінської ієрархії, та розробки механізмів їх попередження. При цьому таке прогнозування має стосуватись, перш за все, зв'язків між внутрішнім і зовнішнім управлінськими середовищами. Природно, що найпершою умовою зазначеного режиму педагогічного управління освітою має бути правове забезпечення.

- По-п'яте, відповідальність управлінця у сфері освіти має безпосередньо розповсюджуватись і на якість відбору науково-практичної інформації, споживанням якої він керує.

Таким чином, управлінська відповідальність у сфері освіти завжди має стратегічний характер і є гарантом подальшого розвитку. <...>

Реформування освіти в Україні має здійснюватись на більш ґрунтовному управлінському впливові. Адже стає все більш зрозумілим, що освіта – це не галузь суспільного життя і, навіть, виробництва, а спосіб існування людства та джерело його об'єктивного саморозвитку. <...>

Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А.

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ¹³⁷

Навчальний заклад як об'єкт управління

<...> Навчальний заклад – це самостійний об'єкт із правами юридичної особи, метою діяльності якого виступає задоволення потреб населення в освітніх послугах, оволодіння знаннями найширшого спектру, залежно від рівня та типу знань, що надаються. Ця загальна мета може конкретизуватись у більш деталізованих завданнях, які ставить перед собою навчальний заклад. <...>

Діяльність навчального закладу розпочинається за наявності ліцензії на здійснення діяльності, пов'язаної з наданням освітніх послуг.

Ліцензія, як спеціальний документ державного зразка видається Міністерством освіти і науки України. Після надання відповідних ліцензійних матеріалів та проведення експертної оцінки навчальні заклади діють на підставі власних Статутів, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Вищим навчальним закладам надається автономія, відповідно до рівня акредитації, яка передбачає права на:

- визначення змісту освіти;
- визначення планів прийому студентів, аспірантів, докторантів із урахуванням державного контракту (замовлення) та угод із підприємствами, установами, організаціями, громадянами;
- встановлення і присвоєння вчених звань (вищі навчальні заклади IV рівня акредитації);
- інші повноваження, що делегують вищому навчальному закладу, відповідно до його статусу, державні органи управління освітою.

Навчальні заклади на правах повного господарювання використовують передане їм в оперативне управління майно, до нього відносять будівлі, споруди, земля, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове майно та інші цінності.

¹³⁷ Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. *Управління в освіті та педагогічна діагностика*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. / Г. С. Цехмістрова., Н. А. Фоменко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2005. – 280 с. – С. 32 – 47.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Отже, перед управлінцем навчального закладу стоять дві великі групи цілей: педагогічного характеру і економічного.

Первинними є цілі педагогічного характеру. Згідно статусу, місією навчального закладу є задоволення потреб в освітніх послугах конкретної особи. А це потребує фінансових коштів для забезпечення процесу навчання матеріальними ресурсами (обладнання, підручники, комп'ютерний друк тощо) та кадрами (педагогічний склад, керівники підрозділів, допоміжний персонал).

Саме тому неодмінною частиною діяльності закладу освіти виступають і завдання економічного характеру. Успішна реалізація всього комплексу завдань, що стоять перед навчальним закладом, потребує відповідної системи управління. Управління освітою належить до соціального управління, яке регулює економічну, соціально-політичну та духовну сфери життя в суспільстві.

Сутність та функції управління вищим навчальним закладом

Сучасна система управління вищим навчальним закладом розвивається як державно-громадська, вона враховує структурні та регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, їх конкурентоспроможності в ринкових умовах господарювання. У процес управління мають бути включені навчальні заклади різних рівнів та замовники на випускників. <...>

Управління освітою – це цілеспрямована діяльність із планування організації, мотивації та контролю освітнього процесу з метою досягнення потрібного результату.

Управління науково-педагогічним колективом має дві головні мети. Перша – це організація навчально-виховного процесу з підготовки фахівців, які б відповідали вимогам стандартів освіти, а друга – задоволення власних потреб та інтересів працівників вищого навчального закладу. Ефективне управління передбачає уміння керівників навчальних закладів визначати конкретні завдання на кожному етапі діяльності, регулюючи і корегуючи навчальний процес з метою досягнення якісних результатів.

Проблемам якості в цілому і зокрема проблемам якості навчання приділялось, приділяється і приділятиметься багато уваги з боку управлінських структур та користувачів-роботодавців.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

Сьогодні існують два принципово різні підходи до того, що вкладається в поняття та зміст управління. Перший – це як управлінська діяльність, другий – як процес. Управлінська діяльність являє собою відношення суб'єкта до об'єкта управління, що завжди і скрізь конкретно задане. Якщо розглядати управління як процес, зміст цього поняття можна з'ясувати за допомогою характеристик процесу управління, при цьому досліджуються дані, структурні особливості процесу, послідовність зміни стадії розвитку, сукупність послідовних дій з метою досягнення певного результату. Ці дії називаються управлінськими функціями і вони спрямовані на об'єкт управління.

Будь-яке управління можна представити як циклічний процес послідовного звертання до трьох операторів – ідентифікації, прийняття рішень і дія суб'єктів управління за відповідними функціями (дії).

Під функціями управління розуміється певний вид управлінської діяльності, об'єктивно необхідний для забезпечення цілеспрямованого впливу на об'єкт управління.

Функції управління відповідають на питання, що потрібно зробити в підсистемі управління, щоб процес управління був найбільш ефективним. Таким чином функція – це ще не сама діяльність, а лише потенційна можливість діяльності, визначення необхідного змісту діяльності.

Вибір функції має важливе значення для вирішення теоретичних і практичних питань управління навчальним закладом. <...>

Досить важливим є включення в процес управління навчальних закладів фахівців різних рівнів та замовників, які є споживачами випускників цих навчальних закладів. <...> Замовник міг би сформулювати, які показники якості він хотів би отримати від випускника вищого навчального закладу, але, на жаль, дуже рідко вони задають конкретні вимоги та пропозиції, і лише через деякий час роботи випускника на підприємстві замовники оцінюють якість навчання. Тому, в основному, відповідальність за якість підготовки фахівців покладається на управлінських працівників навчальних закладів, їх здібності та володіння сучасними методами управлінської діяльності.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Методи управління освітнім закладом

<...> Кожен етап розвитку суспільства зумовлює відповідні йому особливості управління внутрішнім життям. На сучасному етапі до таких особливостей належать:

1. *Зміна підходів при оцінюванні діяльності навчального закладу.* Означає створення національної системи діагностики й оцінювання діяльності, орієнтацію на оцінювання лише за результатами навчання, вивчення рівня розвитку особистості, оцінювання результатів роботи окремих педагогів, а також зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти.

2. *Демократизація управління* передбачає створення належних умов для реалізації мети діяльності, пріоритетність вирішення питань макротехнології (цілісної системи роботи навчального закладу і внутрішнього управління) над мікротехнологіями, (методиками проведення педрад, вчених рад, нарад, написання наказів тощо).

3. *Зміна кадрової ситуації.* Поява в навчальних закладах психологів, соціальних педагогів, наукових і методичних працівників вимагає вирішення нових управлінських завдань, регулювання нових управлінських відносин, зв'язків, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, атмосфери творчого пошуку, взаємодопомоги і т.д.

4. *Варіативність управління* означає використання різноманітних моделей, систем, змісту управлінської діяльності, моделювання навчальної і виховної роботи;

5. *Зміна методів управління* означає перехід від прямого впливу на методи, пов'язані з ефективністю роботи навчального закладу, до моделювання педагогічних систем, способів їх реалізації від жорстко регламентованих вимог до різноманіття форм, змісту. Це означає вільний вибір технології планування та організації роботи, відповідно до цілей та завдань колективу.

6. *Зміна методологічних засад управління.* Сьогодні на зміну філософії «впливу» в управління навчальним закладом йде філософія створення умов для взаємодії, співробітництва, партнерства. На передній план висуваються системний підхід, моделювання цілісних педагогічних та управлінських структур, використання діалогових

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

форм взаємодії, впровадження способів самоорганізації, децентралізації управління тощо.

Головним у змісті управлінської діяльності стає вироблення цілісної системи діяльності, яка б відповідала вимогам часу. Особливість управлінської діяльності на сучасному етапі визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій. До останніх слід віднести оновлення змісту навчання, завдяки впровадженню: державних стандартів освіти, концепції виховання, профілізації та індивідуалізації освітнього процесу, авторських навчальних програм, посібників, застосуванню нових освітніх та інформаційних технологій (розвиваюче, модульне, диференційоване навчання), удосконаленню форм і методів навчання та контролю знань і вмінь (кредитно-модульне навчання, рейтингова система оцінювання). Підвищується значущість управлінської функції, з'являються нові моделі навчальних закладів: ліцеї, гімназії, коледжі, навчально-науково-виробничі комплекси. Демократизація управління супроводжується створенням дорадчо-адміністративних форм управління, які поділяються на: *колегіальні* – Вчена (Педагогічна) рада, нарада при директорові, Адміністративна рада, Методична рада, Рада засновників, Студентська рада, та *індивідуальні* – ректори, голови ради комплексу, президенти, а також керівники структурних підрозділів: декани, зав. відділів, лабораторій тощо. <...>

Методи управлінської діяльності – це засоби, до яких вдаються керівники навчального закладу з метою цілеспрямованого впливу на учасників навчально-виховного процесу – педагогів, студентів, інших працівників.

У практиці управління склалася система з чотирьох основних груп методів:

1. *Організаційно-педагогічні* методи – регламентують навчально-методичну і виховну роботу навчального закладу, при цьому виділяють:

– *вербальні методи*: індивідуальні (консультація, бесіда); *групові* (інструктаж, нарада, забори);

– *дослідницькі методи*: вивчення передового досвіду, атестація педагогічних кадрів, анкетування та інтерв'ювання, підготовка та

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

друкування матеріалів (газет, збірників, статей, методичних рекомендацій) про діяльність педагогічного колективу;

– *ілюстративно-показові методи*: моделювання структури організації навчально-виховного процесу, художнє та інформаційне оформлення окремих аспектів навчання студентів, роботи кафедр, факультетів, професійної підготовленості викладачів до творчої праці;

– *техніко-технологічні методи*: застосування технічних засобів і пристроїв (комп'ютери, телебачення, радіо, селектор тощо). Створення естетичних умов праці викладача, асистента, лаборанта.

2. *Організаційно-розпорядницькі (адміністративні)* – до них належать: накази, розпорядження, вказівки, дисциплінарні санкції, спрямовані на припинення порушень. Ці методи відіграють допоміжну роль в управлінні, використовуються при наборі кадрів, виробленні єдиного режиму роботи навчального закладу.

3. *Соціально-психологічні методи*. Ця група методів сприяє формуванню здорового морально-психологічного клімату в колективі, регулюванню соціальних відносин.

4. *Економічні, фінансово-господарські методи* покладені в основу господарського розрахунку, самофінансування, матеріального стимулювання.

Загальною особливістю розглянутих методів управління освітнім процесом є те, що всі вони спрямовані на забезпечення динамічного розвитку навчального закладу шляхом запровадження нових взаємовідносин між керівними і керованими підсистемами, відповідно до мети їх спільної діяльності з досягнення поставлених цілей. <...>

Особливості управління вищим навчальним закладом

Система управління вищим навчальним закладом охоплює всі основні етапи підготовки спеціалістів, а саме:

– врахування потреб народного господарства та основних вимог до фахівців;

– організацію прийому в вищий навчальний заклад, систему профорієнтаційних та рекламних заходів;

– навчання у вищому навчальному закладі;

– стажування випускників, включаючи систематичне опрацювання статистичних даних про їх працевлаштування в народному господарстві;

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

- аспірантуру, підготовку наукових кадрів;
- підвищення кваліфікації спеціалістів за профілем навчального закладу.

Ці етапи забезпечують повний замкнутий цикл у системі неперервної підготовки фахівців.

Процес управління вищим навчальним закладом у межах реалізації зазначених завдань передбачає класифікацію об'єктів управління за чотирма групами:

1. Кадри навчального закладу та студенти;
2. Об'єкти управління навчально-виховним процесом, методичною діяльністю;
3. Об'єкти управління адміністративною діяльністю;
4. Об'єкти управління господарською діяльністю, фінансово-економічною діяльністю.

Кожна з цих груп має свої підгрупи. <...>

Отже, вищий навчальний заклад є складною системою з відповідною організаційною структурою управління – складом управлінських підрозділів та їх взаємозв'язків. Для здійснення управління в навчальному закладі створюється апарат управління та його окремі органи, які виконують певні функції і підпорядковані одному керівнику (ректору, директору, президенту). Саме йому належить особлива роль в управлінні, його знання, уміння і організаційна діяльність докорінно впливають на результати праці колективу. <...>

Сухомлинський В.О.

РОЗМОВА З МОЛОДИМ ДИРЕКТОРОМ ШКОЛИ¹³⁸

<...> Директор школи має бути знаючим, досвідченим педагогом і психологом. Але досвідченим директор стає не відразу. <...> Для переважної більшості молодих керівників шкіл серйозну трудність становить передавання свого задуму вчителіві, збудження творчої ініціативи. <...>

¹³⁸ Сухомлинський В. О. *Вибрані твори в 5-ти.* / В. О. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1976. – Т. 4. – 640 с. – С. 394 – 626.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Навчально-виховний процес має, з мого погляду, три джерела – науку, майстерність і мистецтво. Добре керувати навчально-виховним процесом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання. <...> Якщо ви хочете бути хорошим директором, прагніть передусім бути хорошим педагогом – хорошим учителем – дидактом і хорошим вихователем не лише щодо тих дітей, яких ви навчаєте на своїх уроках, але й щодо всіх вихованців школи, довіреної вам суспільством, народом, батьками. Якщо ж ви, зайнявши посаду директора, вважаєте, що успіх залежить від якихось особливих адміністративних талантів, прощайтеся з думкою стати хорошим директором. <...>

Тільки вчитель учителів і є справжнім керівником. <...> Керівництво без конкретного прикладу, без вашого власного джерела творчості неможливе. <...>

Керувати педагогічним колективом, бути вчителем учителів – це означає керувати розумовою працею школярів, робити на неї певний вплив. <...>

Найважливіша місія директора і завуча – відкрити перед учителем один дуже важливий і водночас важковловимий бік педагогічної діяльності: вчитель повинен думати про теоретичний матеріал, який він викладає, і одночасно спостерігати за розумовою працею школяра. <...>

Даниленко Л.І.

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В ШКОЛІ¹³⁹

Сучасні тенденції, закони та закономірності управління інноваціями у загальноосвітньому навчальному закладі

До сучасних тенденцій управління інноваціями у загальноосвітніх навчальних закладах ми відносимо:

¹³⁹ **Освітній менеджмент: навчальний посібник** / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с. – С.102 – 105.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

- активізацію суспільних і державних зусиль для виведення загальноосвітніх навчальних закладів на рівень міжнародних стандартів і досягнень;
- перехід до принципів інноваційної педагогіки;
- прагнення керівників опанувати технології професійного менеджменту і реалізовувати їх в управлінській діяльності;
- орієнтація на самофінансування, підприємницьку діяльність, залучення інвестицій;
- прагнення керівників та педагогів підвищити конкурентоспроможність навчального закладу.

До сучасних законів, що характеризують управління інноваціями у загальноосвітніх навчальних закладах ми відносимо:

- закон обов'язкового впливу інновації на кінцевий результат освітньої діяльності (впровадження будь-якої освітньої інновації обов'язково якісно змінює кінцевий результат освітнього процесу);
- закон обов'язкового впливу інновації на інтелектуальні, матеріальні та часові затрати учасників освітнього процесу (здійснення будь-якої інновації обов'язково передбачає застосування додаткових інтелектуальних, матеріальних і часових ресурсів учасниками освітнього процесу).

Закономірності в управлінні інноваціями виокремлено такі: прямо пропорційна залежність між здійсненням інноваційної діяльності та якістю управління загальноосвітнім навчальним закладом; обернено-пропорційна залежність між здійсненням інноваційної діяльності та затратами часу учасників навчально-виховного процесу на виконання своїх функціональних обов'язків.

Згідно з *першою закономірністю*, під час здійснення інноваційної діяльності *зростають*: рівень професійної майстерності педагогів і керівників; рівень навчальних досягнень учнів та їх творчого потенціалу; кількість творчих (проектних) груп учителів і учнів у школі; кількість структурних компонентів загальноосвітнього навчального закладу; кількість управлінських функцій керівника загальноосвітнього навчального закладу (додаються модернізовані функції); обсяги матеріально-фінансових інвестицій, спрямованих на розвиток загальноосвітнього навчального закладу.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Відповідно до *другої закономірності*, завдяки здійсненню інноваційної діяльності, *зменшуються*: час, витрачений учнями на опанування теоретичних знань, практичних умінь і навичок, час, витрачений керівником та педагогічними працівниками на виконання своїх функціональних обов'язків.

Таким чином, управління інноваціями у загальноосвітньому навчальному закладі здійснюється на основі *принципу інноваційності* і передбачає істотну зміну завдань управлінської діяльності керівника, мети, змісту, форм та методів його роботи. Зокрема, *метою управління* загальноосвітнім навчальним закладом, що здійснює інноваційну діяльність, вважається постійне оновлення освітнього процесу, що дає позитивні результати; *змістам* – виконання керівником модернізованих управлінських функцій: функції прогнозування, політико-дипломатичної, консультативної, менеджерської, представницької функцій, запровадження нових форм і методів управління, колективних і колегіальних форм управління; техніко-технологічних та економічних методів управління тощо.

Реалізуючи *принцип інноваційності*, керівник загальноосвітнього навчального закладу спільно з учасниками навчально-виховного процесу вносить постійні зміни у його діяльність і тим самим покращує її результати.

Вищезазначені сучасні тенденції, закони й закономірності, принципи управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах здійснення інноваційної діяльності покладені автором (Л. І. Даниленко) в основу теорії інноваційного освітнього менеджменту – *науки про управління людськими і матеріальними ресурсами на засадах інвестицій та інновацій, внаслідок якого покращуються результати освітньої діяльності навчального закладу.*

Фактори впливу на інноваційний процес

На процес упровадження інновацій у загальноосвітньому навчальному закладі впливають такі *фактори*:

- зовнішнє середовище школи (система освіти країни і регіону, її реформування, соціально-економічна ситуація в країні та у регіоні, де розташована школа, сусідні школи, батьки тощо);
- кадровий склад школи, учні, їхні мотиви, цінності, культура і можливості;

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

- особливості змісту освіти в школі;
- культура школи;
- система внутрішкільного управління.

Найбільш впливовим є фактор зовнішнього середовища школи. Впровадження певної інновації у закладі залежить від багатьох учасників навчально-виховного процесу.

Умови впровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу визначають такі <...>:

- соціально-педагогічні;
- організаційно-педагогічні;
- психолого-педагогічні.

Соціально-педагогічні умови впровадження освітніх інновацій забезпечуються шляхом реалізації принципів демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу й управління ним; розвитку творчого потенціалу вчителів, учнів, членів адміністрації за допомогою залучення їх до експериментально-дослідницької діяльності.

Забезпечення *організаційно-педагогічних умов* можливе в разі відповідного фінансування інноваційної діяльності навчального закладу; створення системи спеціальних стимулів для реалізації педагогічних нововведень; встановлення наукових, юридичних та економічних зв'язків із науковими установами, організаціями, вищими навчальними закладами власної країни та зарубіжжя; пропагування та розповсюдження продуктів інноваційної діяльності; налагодження взаємовигідних зв'язків із інноваційними центрами, фондами та іншими трансферними, інфраструктурними організаціями, що сприяють впровадженню нових освітніх технологій.

Психолого-педагогічні умови гарантуються систематичним інформуванням працівників навчального закладу з науково-педагогічних питань; входженням закладу в інноваційну інфраструктуру; забезпеченням безперервного систематичного зв'язку працівників закладу з вітчизняними та зарубіжними науковцями-психологами, педагогами, соціологами; науково-теоретичним ознайомленням працівників навчального закладу з основами експериментально-дослідницької діяльності; інституційним забезпеченням процесу навчання та підвищення фахового рівня суб'єктів інноваційного процесу; готовністю працівників закладів

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

освіти працювати в інноваційному режимі; формуванням у них «інноваційної культури».

Ващенко Л.М.

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ¹⁴⁰

<...> Саме з піднесенням ролі інноваційного розвитку освіти, особливого значення в системі управління школою набуває питання організації функціонування й розвитку навчального закладу на науковій основі. Пріоритетними напрямками управління школою виступають пошуки шляхів організації освітніх, педагогічних та управлінських нововведень. Відтак нові напрямки педагогічного пошуку дозволили розширити функції внутрішкільного управління. <...>

Ефективність реалізації нововведень значною мірою залежать від інноваційного потенціалу школи. Під *інноваційним потенціалом школи розуміють здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення*. Здатність до реалізації конкретного нововведення <...> виявляється у наявності матеріально-технічної, фінансової бази, особистісно-мотиваційної підтримки педагогічних ініціатив, особливостей школи як організаційної системи щодо створення інноваційного середовища тощо. <...>

Особистісно-мотиваційне забезпечення інноваційних процесів у школі передбачає: наявність професійних можливостей педагогічного колективу, шкільної адміністрації та узгодженість інноваційного пошуку з освітніми інтересами учнів та їх батьків. Характерним для перших двох є наявність (чи відсутність) творчого спрямування у професійній діяльності адміністрації та вчителів школи. При цьому враховуються досвід авторитетних педагогів, існуючий досвід використання нововведень, доброзичливий психологічний клімат у колективі. Важливими є професійно-

¹⁴⁰ Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону / Л. М. Ващенко. – К. : ВПЦ «Тираж», 2005. – 379 с. : іл., табл. – Бібліогр.: с. 332 – 365.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

демографічні характеристики, співвідношення статей, загальнокультурна та професійна компетентність педагогів. <...>

Особливе значення для ефективності інноваційних процесів має наявність інноваційного потенціалу адміністрації школи. Йдеться про те, що керівники шкіл, водночас із загальнопедагогічними інноваційними рисами, повинні мати ще й відповідну інноваційну позицію. Вона складається з таких компонентів, як статус або визнання професійної компетентності (що сприяє внутрішньому впливу на реалізацію освітніх інновацій та формування зовнішнього іміджу щодо розвитку навчального закладу), захопленість своєю діяльністю, позитивне ставлення до нововведень та розуміння їх мети, упевненість у досягненні цілей.

Залежно від статусу організатора (керівника) нововведень розширюються можливості їх ефективної реалізації. Мотиваційна сфера керівника розкриває його особистісне ставлення до педагогічних новацій, відтак, створює емоційну установку на досягнення ефективного результату. <...>

Важливою умовою для ефективної реалізації освітніх новацій є здатність навчального закладу до створення *інноваційного середовища* (Е. Роджерс, Н. Лапін, В. Сазонов та ін.). Середовище з високим інноваційним потенціалом – це, насамперед, високий культурний рівень батьків школярів, можливості залучення науковців-консультантів із інноваційної роботи, співпраця з вузами (чи окремими кафедрами), дієва співпраця з позашкільними закладами та установами (палаці дитячої творчості, спортивні майданчики, басейни тощо), підприємствами навколо школи тощо. Необхідно зазначити, що відсутність інноваційного середовища не заперечує необхідності здійснення інноваційного пошуку в навчальному закладі. Натомість його становлення й розвиток виступає активізуючим елементом впровадження освітніх нововведень.

Особливості школи як організаційної системи розглядається через наявність мети її діяльності, структури, рівня комунікації. Якщо в загальній меті визначено основний напрям розвитку школи, то інноваційна мета виступає засобом розвитку шкільної системи, її окремих структурних компонентів чи має локальний характер, свідчить про те, що організаційні структури в потенціалі школи є

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

мобільними, гнучкими, модульними. Це дає можливість формувати декілька підсистем, елементів інноваційного пошуку, здатних діяти у довільному режимі та бути незалежними у часі (форми колективного, різновікового навчання, організація клубів, художніх майстерень тощо).

Важливими ознаками інноваційного розвитку шкіл <...> є використання перспективних технологій в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами. До перспективних інноваційних технологій в управлінні ЗНЗ віднесено ті, які змінюють систему стосунків між учасниками навчально-виховного й управлінського процесів, систему інформування між ними (прямого й зворотнього зв'язку в управлінні), систему формування в них глобального (національного, транскультурного, гуманістичного) способу мислення. Перспективними інноваційними технологіями названо сучасні інформаційні технології, моделювання організаційних структур, технології інноваційного менеджменту, зокрема маркетинг інновацій. <...>

Отже, на основі вищевикладеного можна стверджувати, що загальноосвітній навчальний заклад інноваційного типу має такі характеристики:

- розвиток здійснюється на основі виявлення освітніх потреб навчального закладу, обґрунтування нової перспективи з урахуванням прогресивної практики, стратегічних положень регіональної освіти та наукових досягнень, пошуку оптимальних технологій вирішення поставлених завдань;

- предметом управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі є розвиток суб'єктів інноваційного пошуку та школи загалом; змістом управління виступають цінності особистісного розвитку, які забезпечують умови для саморозвитку, самореалізації, самовизначення кожного щодо його творчого професійного зростання;

- розширення змістово-інформаційної та технологічної компонент шкільної освіти на принципах особистісно-орієнтованого підходу;

- готовність педагогічного колективу та шкільної адміністрації до пошуково-дослідницької роботи як основної форми інноваційного пошуку;

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

- налагодження дієвих зв'язків із науково-дослідними інститутами, вищими навчальними закладами міста, вченими, з метою мобільного реагування на соціально-технологічні виклики сучасності;
- реальна підтримка педагогічних ініціатив, наявність системи стимулювання та мотивації педагогів до інноваційного пошуку;
- підтримка інноваційних процесів громадськістю, насамперед, батьківською. <...>

Такі особливості загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу дають підстави для виявлення загальних механізмів управління їхнім розвитком в умовах формування інноваційного освітнього середовища регіону. До них ми віднесли:

- перехід на концептуальний рівень освітньої діяльності з орієнтацією на інноваційні процеси;
- відкритість школи до нововведень, укоріненість у регіональну стратегію розвитку освіти;
- систематичне проведення аналізу освітніх потреб суспільства та адаптація його основних ідей до контингенту школярів;
- створення служб підтримки ефективного протікання інноваційних процесів, використання моніторингових досліджень, психологічної служби, органів громадськості та ін.;
- організація науково-методичних структур колегіального управління (кафедр, малих педагогічних рад, творчих команд та ін.);
- створення нових форм підготовки педагогічних працівників до інноваційного пошуку;
- забезпечення державно-громадського управління на рівні міжгалузевих взаємозв'язків (через інтеграцію із структурами інших відомств та установ: культурою, медициною, службою у справах сім'ї та молоді та ін.).

Процес запровадження нововведень у практику шкільної освіти здійснюється поетапно. <...>

На першому етапі здійснюється робота з підготовки педагогічного колективу до усвідомлення необхідності змін та впровадження нововведень. На цьому етапі у навчальному закладі формується відповідне інформаційне поле у основі залучення педагогічного, учнівського та батьківського колективів до різних форм співпраці (конференції, збори, семінари, наради, зустрічі з досвідченими

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

вчителями, відомими науковцями та ін.). Водночас, адміністрація школи здійснює моніторинг якості освітніх процесів у навчальному закладі й оприлюднює їхні кількісні та якісні показники.

Основна мета етапу полягає в тому, щоб більшість членів шкільного колективу усвідомили, що реальний стан функціонування школи не відповідає новим тенденціям розвитку суспільства, науково-технічному прогресу, вимогам батьків у забезпеченні їхніх дітей освітніми послугами відповідно до потреб та інтересів, врешті, не сприяє професійному зростанню педагогічного колективу тощо.

Для другого етапу характерним є пошук та актуалізація нових ідей. Головною метою цього етапу є виявлення кола проблем, актуалізації нових ідей, обговорення їх у шкільному колективі та з науковцями. На цьому етапі формується творча група (вчителі, психологи, шкільна адміністрація, старшокласники, батьківська громадськість, вчені та ін.), діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідеї у відповідний проект чи програму.

На третьому етапі здійснюється проектування нововведення шляхом формалізації ідеї (розробка проекту чи програми), яку здійснює творча група. Насамперед, аналізується стан функціонування навчального закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети. Якщо школа намагається провести зміни одночасно на декількох напрямках, скажімо, у виховній системі, змісті, навчальних технологіях, управлінських підходах, тоді кожна група вибудовує власну стратегію досягнення мети. Результатом етапу є підготовлений проект нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання, основні заходи по реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методика виявлення ефективності

На четвертому етапі відбувається освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї. Тому важливим для керівника школи є урахування «людського чинника» (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності.

Метою п'ятого етапу є визначення стратегії управління та забезпечення підготовки суб'єктів інноваційного пошуку до роботи в

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

нових умовах. На цьому етапі важливого значення набуває роль консультанта (наукового керівника), як одного із керівників інноваційної педагогічної програми. Йдеться, насамперед, про вибір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію тощо. Ефективність нововведень значною мірою залежить від готовності учасників до інноваційної діяльності. Тому особливого значення набуває процес навчання педагогів-дослідників, під час якого відбувається освоєння механізмів пошуково-дослідницької роботи та інноваційними технологіями.

На шостому етапі розв'язується мета подолання опору та психологічного дискомфорту, оскільки нерідко у процесі підготовки та запровадження педагогічних нововведень у навчальному закладі виникають ситуації протистояння. Здебільшого так чинять педагоги з великим стажем і досвідом роботи через власну консервативність до змін; недосвідчені (некомпетентні) вчителі, які уникають конкуренції колег; психологічно невпевнені педагоги у своїх професійних можливостях, що заважає їм бути дієвими суб'єктами інноваційного педагогічного пошуку. Водночас, і в середовищі педагогів-дослідників виникають непорозуміння щодо нових стимулів роботи, наявності (чи відсутності) позитивного іміджу, зміни режиму роботи, додаткових витрат, необхідності постійного навчання тощо. <...>

На сьомому етапі здійснюється оприлюднення результатів інноваційного пошуку, безпосереднім здобутком якого є інноваційний продукт. Його ефективність, практичну доцільність, відповідність сучасним потребам усвідомлює обмежене коло людей. Однак, будь-який інноваційний продукт (зміст окремого предмету, курсу, алгоритм педагогічної технології, методика, нова організація навчально-виховного середовища та інші ідеї) повинен бути оприлюднений на різних рівнях:

- батьків, які зацікавлені в якості шкільної освіти;
- школярів, мотивація до навчання яких значно зростає;
- на рівні вчителів, професійний саморозвиток яких відбувається постійно і свідомо;

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- органів державного управління, представники яких вивчають, оцінюють, коригують інноваційні процеси у школах та забезпечують їхнє системне впровадження. <...>

Вищевикладені міркування щодо управління інноваційними процесами на рівні загальноосвітнього навчального закладу дозволяє зробити висновки про те, що ефективна організація нововведень у школі залежить від розвитку її інноваційного потенціалу, професійної компетентності педагогічного колективу до роботи в умовах пошуку, створення науково-методичної та матеріально-технічної підтримки інноваційних змін, залучення державно-громадських зв'язків.

Єльнікова Г.В.

КОНЦЕПЦІЯ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В РЕГІОНІ¹⁴¹

<...> Управління загальною середньою освітою зазвичай розглядають із позицій кібернетики як цілісну систему, що складається з керуючої та керованої підсистем.

До керуючої підсистеми традиційно відносять органи державного управління (Міністерство освіти і науки України, обласні управління освіти, районні (міські) відділи (управління) освіти). До керованої підсистеми – заклади освіти.

Ситуація сьогодення вимагає модернізації традиційних підходів. Домінантою сучасного управління загальною середньою освітою є розвиток людини. Тому, розглядаючи управління освітою з антропосоціальних позицій, можна продовжити ланцюжок управлінських структур у загальноосвітньому навчальному закладі. Це буде локальний рівень управління загальною середньою освітою, який має адміністративний, педагогічний та учнівський підрівні.

¹⁴¹ Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи / [Г. В. Єльнікова та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової] ; АПН України, Ун-т менеджменту освіти. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 570 с. – Бібліогр.: с. 536 – 570.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

Громадське управління здійснюється батьками, громадськістю. Система управління загальною середньою освітою має починатися з учня або ним закінчуватися, спрямовуючи діяльність усіх управлінських структур на його розвиток.

Отже, з позицій соціального управління, державний рівень управління представлений усіма органами державного управління загальною середньою освітою, самоуправлінський рівень – шкільною адміністрацією та вчителями, саморегулюючий – учнями.

Як відомо, процес управління потребує безперервної переробки інформації для визначення напрямку розвитку керованої системи і, в разі необхідності, коригування дій, які спрямовують розвиток на заданий (бажаний) результат.

Інформація, яка супроводжує управлінський процес <...> створює три різноспрямовані потоки. Напрямок цих потоків обумовлює суб'єкт адаптації і відповідне регулювання (приспосовування) дій управлінських структур.

Ми розрізняємо потоки інформації, які передаються по вертикалі – субординаційному ланцюжку управлінських структур. <...>

Потоки можуть бути висхідними, спрямованими знизу вгору, і народженими рівнями управління, що розташовані нижче.

Крім цього, діють потоки локальної (циклічної) інформації на кожному горизонті (рівні) управління. <...>

Результат кожного етапу перетворень керованого об'єкту подається через підсумкову інформацію, основним завданням якої є встановлення зворотного зв'язку в процесі управління. <...>

Відповідно до вказаних потоків інформації в процесі управління відбувається три види адаптації: низхідна, висхідна, горизонтально-зустрічна. Адаптивні процеси набувають наскрізного характеру здійснюються шляхом взаємоприспосовування цільових функцій управлінських структур кожного рівня організації загальної середньої освіти.

Підґрунтям низхідної адаптації є детермінаційна інформація, яка спрямовує дію управлінських структур на виконання політики держави в галузі освіти. Причиною висхідної адаптації є повідомлююча інформація, яку можна диференціювати на діагностичну та претензійну. Діагностична інформація виробляється в управлінському

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

циклі кожного рівня, а претензійна – здобувається як результат анкетування, соціологічного опитування, бесід із виконавцями тощо. <...>

Горизонтальна адаптація відбувається на основі діалогічної інформації. Результатом цієї адаптації є вироблення управлінськими структурами безпосередньо зв'язаних рівнів управління спільно з виконавцями реалістичної мети та кооперація їх дій для досягнення цієї мети. Таке розуміння адаптації допомагає перевести розвиток з імпульсивного на поступовий, природовідповідний процес.

Розвиток – це процес якісних змін системи в просторі й часі. Зміни можуть бути конструктивними та деструктивними. Конструктивні зміни ведуть до прогресу. Деструктивні – до регресу. У природному розвитку завжди переважає прогрес, бо регрес веде до руйнування системи.

Основою розвитку є вирішення суперечностей. Природно це відбувається шляхом зближення різних точок зору через їх діалогічне узгодження на основі когерентності (єдності походження).

Діалогічне узгодження ініціює зовнішній подразник – активатор (потреби суспільства, держави, вимоги організації, де працює або вчиться людина тощо). Якщо подразнення викликають резонанс системи (відгук внутрішньої структури: вимоги, які відповідають потребам людини), то відбувається усвідомлення й прийняття зовнішньої мети як своєї або взаємоадаптація цілей на основі субстанціональної єдності.

Розвиток людини є основним об'єктом управління в освіті. Цей розвиток здійснюється на основі освітньої діяльності людини. Якщо спрямовувати діяльність людини на природний розвиток, вона буде раціональна і більш ефективна. Це спрямування здійснюється шляхом усвідомлення людиною життєво важливих для неї цілей.

Якщо цілі висуває сама людина і організує свою діяльність на їх досягнення, то вона свідомо управляє своїм рухом (просуванням по життю). Це самоуправління, яке завжди спрямоване на природний розвиток.

Цілі людини не завжди відповідають цілям суспільства, держави, але можуть бути реалізованими тільки в узгодженні з ними.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

Цілі суспільства, держави також не завжди відповідають цілям окремої людини, але можуть бути реалізованими тільки через діяльність людини.

Залучити людину для виконання зовнішніх для неї цілей можна, висунувши перед нею певні вимоги і одночасно створивши умови для її природного розвитку. Це призводить до узгодження зовнішніх і внутрішніх цілей. Якщо це узгодження відбувається без зовнішньої примусовості й внутрішньої обумовленості на основі когерентного зближення неоднакових вимог, то має місце діалогічна адаптація. Управління на основі діалогічної адаптації буде адаптивним.

Адаптивне управління – це взаємовплив, який викликає взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, котра забезпечує подальший розвиток суб'єктів шляхом соціального вироблення реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дії на її досягнення. <...>

Метою адаптивного управління є виклик спрямованої самоорганізації, яка забезпечує природний розвиток в усвідомлених людиною межах і напрямку.

Основним завданням адаптивного управління є спрямування розвитку керованої системи в бажаному напрямку в умовах нестабільності. Адаптивне управління, як і будь-яке інше, вимагає розробки моделей (стандартів) діяльності, які відповідають поставленій меті. <...>

Для відповіді на питання: «Якого саме стану системи треба досягти?», –необхідно забезпечити моделі апаратом замірювання. Прикладом цього можуть бути факторно-критеріальні моделі діяльності суб'єктів управління. <...>

Для скеровування діяльності в потрібному напрямку використовується освітній моніторинг – векторне відслідковування процесу, яке має безпосередній зв'язок із рефлексією, бо супроводжує індивідуально-соціальний розвиток людини. Спостереження можна проводити за процесом (внутрішній моніторинг) і за результатом (зовнішній моніторинг). <...> Розробляючи моделі діяльності учня, учителя, адміністрації, на рівні школи можна здійснювати учнівський, педагогічний, або адміністративний моніторинг і спрямовувати

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

відповідно розвитку учнів, учителів, адміністрації і школи в цілому в бажаному напрямі. Використовуючи в управлінській практиці моделі діяльності структур державного управління загальною середньою освітою (рай(міськ)ВО, обласне управління освіти) або модель розвитку освіти в регіоні, можна свідомо скеровувати розвиток загальної середньої освіти на рівні району, області, країни.

Такий погляд на управління загальною середньою освітою допоможе зробити його (управління) демократичним, побудованим на гуманістичних засадах, що відповідає вимогам сьогодення.

Бондар В.І.

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ЯК ПРОВІДНОЇ ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ¹⁴²

При виробленні загальної методології педагогічного аналізу слід виходити з ідеї про взаємодію двох підсистем професійної компетентності директора школи: дидактичної та управлінської.

Визначення підсистеми дидактичних знань має здійснюватися з урахуванням вихідної тези теорії пізнання про єдність теорії і практики. Для практичної реалізації цього положення необхідно створити таку систему знань і умінь, засвоєння якої передбачало б здійснення таких функцій: відображувальну, рефлексивну та перетворювальну. Відображувальна функція знань і вмінь проявляється в інформаційно-констатуючому та інформаційно-законодавчому видах управлінського рішення, які є найбільш поширеними, бо найпростіші: констатуються успіхи, досягнення, прогалини, помилки, неуважне ставлення тощо без взаємодії із об'єктом аналізу. Рефлексивна функція полягає в здатності керівника до самопізнання, в умінні аналізувати власний учительський досвід і зіставляти його з ідеальним, суспільно значимим досвідом, цінностями, а також з своїх колег. Рефлексування як самопізнання

¹⁴² Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі: [Навч. посіб.] / В. І. Бондар ; АПН України. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 191 с. : ил. – Текст рус., укр. – Библиогр.: С. 190 – 191.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

внутрішніх психічних станів найбільш активно здійснюється у процесі реалізації діагностико-прогностичної функції педагогічного аналізу і потім проявляється в інформаційно-корегуючому та регулюючому видах управлінських рішень, які спрямовані в першу чергу на самого себе. Наявність здатності рефлексувати є передумовою забезпечення готовності керівника впливати на інших педагогів.

Перетворювальна функція управління полягає в готовності керівника активно впливати на практику навчання, піднімати її ефективність і якість результатів, сприймати вчителів такими, якими вони є, прагнути дізнаватися, якими вони бачать себе, як себе оцінюють, намічати перспективи їх розвитку, самовдосконалення, саморегуляції.

В основу вироблення методології педагогічного аналізу покладено і друге положення про єдність об'єктивного і суб'єктивного у пізнанні.

Для реалізації цього положення теорії пізнання слід виходити з того, що між об'єктом як галуззю реальної дійсності і предметом як аспектом аналізу об'єкта управління існує специфічний «спосіб бачення об'єкта» (В. В. Краєвський). У нашому випадку об'єктом виступає процес навчання, теорія якого є загальною для учителя як реалізатора і директора школи як аналітика, управлінця, менеджера.

Спосіб бачення процесу навчання вчителем носить комплексний, інтуїтивний характер, заснований на застосуванні певної сукупності знань з теорії навчального предмета, дидактики, методики, психології, технології засвоєння і оцінювання знань.

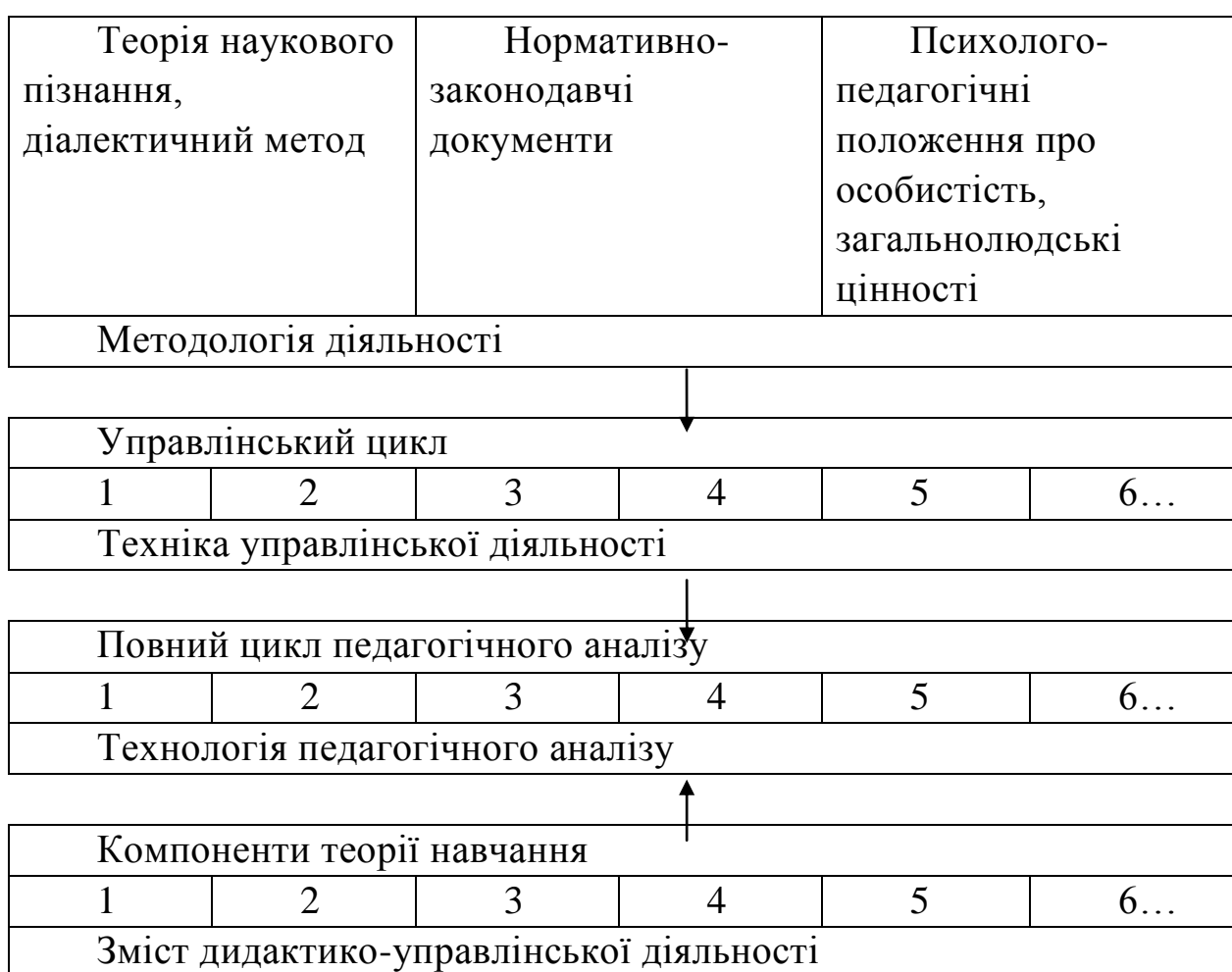
Спосіб бачення процесу навчання директором інший: з одного боку він його розглядає як цілісне явище і у загальному оцінює його ефективність, а з другого – з позиції аспектної управлінської мети накопичує специфічну інформацію, щоб потім, після відвідування уроків певної групи вчителів, прийняти сукупне управлінське рішення. Тобто, в його предметі проглядається дидактичний і управлінський спосіб бачення об'єкта вивчення, який умовно можна назвати дидактико-управлінським.

Для здійснення цього специфічного інтегративного способу бачення (аналізу) необхідні і специфічні знання – дидактико-управлінські. Дидактико-управлінські знання – це не механічне поєднання (злиття) знань із дидактики та теорії управління, які

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

розрізнено засвоюються у вузі, а також в системі післядипломної освіти, а нова їх якість, яка забезпечується шляхом наповнення управлінських форм діяльності керівника дидактичним змістом. Зміст дипломної і післядипломної освіти повинен бути спрямованим на функціональний статус, а не носити загальнотеоретичний характер. <...>

Загальну модель взаємодії компонентів, що лежать в основі дидактико-управлінської підготовки і діяльності директорів шкіл, можна подати в такий спосіб:



Мал.1. Модель взаємодії методології, техніки і технології управлінської діяльності

У цій дидактико-управлінській взаємодії постійно виникають суперечності, головний смисл яких зводиться до того, що директори – справжні менеджери – слабо обізнані з навчальним процесом як об'єктом управління, а педагоги-дидакти, які проявили свій таланти у

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

викладацькій діяльності і призначені на посаду керівника школи, не завжди готові до діяльності менеджера.

За цих протилежностей неефективно здійснюється педагогічний аналіз, який є складною дидактико-управлінською функцією менеджера освіти.

Повний цикл педагогічного аналізу включає такі ланки: конкретизація мети управління, вибір об'єктів вивчення, визначення змісту аналітичної діяльності, розробка програми спостереження і аналізу, складання графіка відвідування об'єктів аналізу, підготовка і прийняття управлінського рішення.

Для реалізації повного циклу педагогічного аналізу керівники школи повинні володіти такими вміннями: діагностико-прогностичними, організаційно-регулятивними, контрольньо-оцінними і коригуючими.

Діагностико-прогностична діяльність передбачає наявність таких умінь: ставити дидактичну мету і завдання з аналізу навчально-виховного процесу; скласти адекватні програми спостереження і аналізу об'єкта управління; здійснювати ці програми і на цій основі висловлювати наукове ставлення до педагогічної реальності, що аналізується; закріплювати успіхи і прогнозувати діяльність по переборенню негативних тенденцій в роботі вчителів.

Організаційно-регулятивна діяльність вимагає використання умінь систематизувати і узагальнювати позитивне в досвіді окремих вчителів, даючи йому правильну дидактичну оцінку; підключати методичні служби школи до роботи по використанню кращого досвіду в практичній роботі педагогічного колективу; організовувати роботу школи передового досвіду; організовувати і змістовно спрямовувати роботу методичних об'єднань, педагогічної ради, виробничих нарад тощо.

Контрольно-оцінна і корегуюча діяльність школи потребує умінь організовувати оптимальну систему збору та збереження, переробки та оцінки інформації про стан навчально-виховного процесу, приймати управлінські рішення, організовувати контроль за їх виконанням.

Тут ми висвітили загальні підходи до методології управлінської діяльності взагалі та педагогічного аналізу зокрема як цілісної

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

інтегрованої дидактико-управлінської знань і вмінь керівників шкіл, для компетентного управління навчально-виховним процесом.

Даниленко Л.І., Карамушка Л.М.

МЕНЕДЖМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЙ¹⁴³

Особливості освітніх організацій

Психологічний аналіз управління освітніми організаціями передбачає, крім окреслення загальних характеристик управління, притаманних усім типам організацій, визначення специфічних особливостей, що стосуються саме системи середньої освіти. Останнє можливе, на наш погляд, за умови знаходження відповідей на такі питання:

1) У чому полягає основна мета освітніх організацій, порівняно з організаціями, які працюють в інших соціальних сферах (бізнесі, виробництві тощо)?

2) Якими особливостями відзначається об'єкт управління в освітніх організаціях, порівняно з організаціями, що працюють в інших соціальних сферах?

3) У чому полягають особливості результатів діяльності освітніх організацій, порівняно з організаціями, що працюють в інших соціальних сферах?

Проаналізуємо ці питання.

Головна мета (місія) будь-якої освітньої організації, незалежно від рівня управління, на якому вона функціонує, полягає, на наш погляд, у забезпеченні навчання, виховання й розвитку особистості. Тобто кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації, на який мають працювати всі рівні управління, від найвищого (Міністерства освіти і науки) до найнижчого, але, разом з тим, основного (навчального закладу), є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки і є діячем (суб'єктом цих стосунків).

¹⁴³ **Освітній менеджмент: навчальний посібник** / за ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с. – С.35 – 46.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

Ця мета істотно *відрізняється* від місії, наприклад, виробничих та комерційних організацій, що полягає у створенні матеріальних продуктів. Забезпеченні споживачів товарами й наданні їм послуг (і на основі цього – отриманні певного прибутку), за умови якої кінцевим результатом функціонування таких організацій є «неживий», хоча й досить складний за своїми параметрами, продукт.

Таким чином, освітні організації мають, на відміну від інших, унікальну, неповторну місію, що відзначається величезною складністю.

Результати аналізу управлінського досвіду свідчать, що сьогодні в багатьох освітніх організаціях спостерігається певне *«викривлення» основної місії і цілей діяльності*, яке проявляється в тому, що в ієрархії цілей провідне місце посідає не забезпечення навчання, виховання та розвитку особистості, а отримання значних прибутків від освітньої діяльності. Особливо *«рельєфно»* ця тенденція виявляється в *діяльності навчальних закладів приватної форми власності* («приватних навчальних закладів»), хоча аналогічні процеси присутні також і в діяльності деяких державних навчальних закладів.

Визначаючи соціально-психологічні характеристики об'єкта управління в освітніх організаціях, необхідно зазначити, що насамперед таким об'єктом *є учні*.

До *основних особливостей учнів як об'єкта управління* з огляду на вікові характеристики останніх можна зарахувати такі риси:

- неформованість психіки дітей (відсутність усталених психофізіологічних механізмів розвитку, підвищена емоційність, чутливість тощо);
- відсутність стійких етично-духовних основ розвитку особистості у зв'язку із тим, що вони перебувають на стадії формування;
- підвищена довіра дітей до дорослих (особливо в початковій школі), сприйняття ними поведінки та діяльності дорослих як ідеальної моделі власної поведінки, наслідування дорослих тощо.

Усе вищезазначене зумовлює необхідність особливого підходу до організації взаємодії з таким об'єктом управління на всіх рівнях (як безпосередньо під час взаємодії вчителя та учнів, так і під час взаємодії адміністрації та вчителів), що має істотно відрізнитися від підходу до

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

управління в інших соціальних сферах (бізнесі, виробництві тощо), де об'єктом управління виступає зріла особистість, якій притаманні уже сформовані фізіологічні та соціально-психологічні характеристики.

Також слід наголосити на складності та багатоаспектності об'єкта управління в освітніх організаціях, який *диференціюється за багатьма параметрами*:

- віковими характеристиками (вік учнів становить від 7 до 17 років, вік учителів та батьків від 22 до 60 – 70 років, що вимагає від керівників уміння враховувати особливості різних вікових груп);

- соціальними характеристиками (керівникам освітніх організацій у процесі взаємодії з батьками доводиться мати справу з представниками різних соціальних груп та прошарків суспільства – від дипломатів, представників урядових структур, «крутих» бізнесменів до батьків-алкоголіків, одиноких матерів, безробітних, що вимагає певної тактовності, гнучкості, витримки, врахування інтересів представників цих груп);

- статевими характеристиками (керівники навчальних закладів в основному працюють із педагогами-жінками, які становлять більшість працівників освітніх організацій, що вимагає від керівників необхідності урахування особливостей жіночої психології – підвищеної вразливості, чутливості, емоційності, невірноваженості тощо, реалізації гендерного підходу до управління школою).

Напевно, в цілому можна говорити про те, що в жодній організації іншого типу (з тих, що функціонують в інших соціальних сферах) керівникам не доводиться мати справу з таким складним та «багатовекторним» об'єктом управління, як об'єкт управління в освітніх організаціях. Це, звичайно, вимагає від керівників особливої соціально-психологічної підготовки, здатності до динамічного аналізу різноманітних управлінських ситуацій та розв'язання управлінських проблем.

Важливо також враховувати, що *результати діяльності освітніх організацій характеризуються, на наш погляд, такими особливостями*:

- вони пов'язані з перспективними напрямками діяльності та розвитку особистості (серед них підготовка учнів до професійного та

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

особистого життя в майбутньому, закладання основ життєдіяльності підростаючої особистості);

- вони відстрочені в часі і не передбачають відчутного, чітко вираженого «зворотного зв'язку»;
- вони не мають чітких матеріалізованих критеріїв оцінювання, показників тощо.

Із нашої точки зору, це вимагає від керівників освітніх організацій виконання ролі не просто менеджерів-організаторів, але й професіоналів-педагогів, які глибоко вболівають за результати педагогічної діяльності, усвідомлюють унікальність своєї мети і, водночас, велику складність її досягнення та відповідальність за свою роботу.

Таким чином, управління в системі середньої освіти, на відміну від управління в інших соціальних сферах, характеризується специфічними соціально-психологічними якостями, що вимагають, на наш погляд, реалізації специфічних підходів до його здійснення.

Одним із таких підходів є *гуманістичний підхід до управління освітніми організаціями*.

Зміст гуманістичного підходу, про який йшлося вище, в контексті управління освітніми організаціями можна окреслити за допомогою таких положень:

- конструктивна взаємодія керівника освітньої організації із членами колективу можлива тоді, коли з ними встановлюються людські (а не суто формальні) управлінські стосунки;
- ці стосунки передбачають рівність суб'єктів спілкування, їх емоційну відкритість і довіру один до одного, прийняття іншої людини як цінності у свій внутрішній світ;
- управління освітньою організацією (вироблення управлінської концепції, визначення змісту й структури навчально-виховного процесу, впровадження нових технологій навчання тощо) має здійснюватися в процесі спільної діяльності керівника і членів педагогічного колективу, під час якого вони само реалізуються як творчі індивідуальності;
- кожний член педагогічного колективу – не схожа на інших, унікальна особистість, тому керівник освітньої організації має

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

створювати умови для виявлення і реалізації її неповторних індивідуальних якостей;

- ефективно здійснювати педагогічну взаємодію, забезпечувати розвиток учнів як суб'єктів творчої праці, пізнання та спілкування може працівник освітньої організації, який досягнув певного рівня особистісного розвитку, тому створення умов для безперервного соціального, інтелектуального і особистісного розвитку кожного працівника – важливе завдання керівника закладу середньої освіти;

- у процесі управління освітньою організацією керівник пішли не просто «керує» членами свого колективу, координує їхні дії, а створює умови для розвитку в них здатності до самоуправління своєю діяльністю і поведінкою (самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції), враховуючи при цьому їхні індивідуально-психологічні особливості;

- створення керівником освітньої організації атмосфери, сприятливої для встановлення гуманістичних стосунків і здійснення співпраці в педагогічному колективі, має супроводжуватися створенням ним такої самої атмосфери у процесі взаємодії з учнями, оскільки управлінська діяльність має подвійний об'єкт, а це означає, що керівник освітньої організації повинен бути і висококваліфікованим управлінцем, і прекрасним фахівцем, тобто водночас і керівником педколективу і вчителем, який сам безпосередньо здійснює навчально-виховний процес на гуманістичних засадах;

- реалізувати гуманістичні ідеї та цінності у процесі взаємодії з учнями та їхніми батьками може лише педагогічний колектив, який у своєму «внутрішньому» житті керується гуманістичними ідеалами і нормами;

- управління освітньою організацією на гуманістичних засадах може здійснюватися такими керівниками, які досягають певного рівня особистісного розвитку (позитивно оцінюють ідеї гуманістичної психології; орієнтуються на подальший професійний розвиток, самовдосконалення і самотворення; розвивають психологічну готовність до управлінської діяльності на гуманістичних засадах тощо).

Моделювання в теорії та практиці управління освітніми організаціями

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

<...> Історично склалися і використовуються в усіх галузях науки та народного господарства такі типи організаційної структури управління складними системами, як лінійний, лінійно-штабний, функціональний, лінійно-функціональний.

Лінійна організаційна структура управління передбачає єдине підпорядкування всіх ланок, відповідальність керівників за кінцевий результат діяльності різних підрозділів, ступеневість управління, забезпечення оптимального співвідношення між централізацією та децентралізацією, оптимізацію кількості підлеглих одного керівника, поєднанні адміністративних та громадських форм управління.

Недоліком лінійної структури управління є те, що керівник має бути універсальним спеціалістом, здатним виконувати багато функцій, які вимагають спеціальних знань.

Суть *лінійно-штабної організаційної структури управління* полягає в тому, що при керівникові створюється штаб спеціалістів, який виконує консультативну функцію, виступає в ролі радника, надає допомогу в підготовці і прийнятті управлінського рішення, розв'язанні конфліктних ситуацій.

Функціональна організаційна структура управління забезпечує підвищення рівня спеціалізованості керівництва. При цьому кожна нижча ланка отримує вказівки від кількох ланок управління. Функціональні підрозділи організовуються відповідно до мети й змісту діяльності об'єкта управління; функції окремих підрозділів чітко диференціюються, що виключає можливість дублювання, паралелізму, збіг видів управлінської діяльності; кожна ланка цієї структури (спеціаліст, який її очолює) відповідає не тільки за виконання власних функцій та повноважень, але й за кінцевий результат – якість виконаної роботи. Впровадження такої організаційної структури управління школою забезпечує ефективне функціонування останньої.

Лінійно-функціональна організаційна структура управління поєднує в собі переваги лінійної та функціональної. За умов її впровадження на кожному рівні управління створюються спеціалізовані підрозділи, які мають певні права щодо підлеглих. Функції керівника школи при цьому зводяться до координації діяльності функціональних підрозділів. Негативною стороною цієї структури є можливість захоплення представників функціональних

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

ланок виданням прямих вказівок та розпоряджень, збільшення кількості останніх, що призводить до переобтяження виконавців роботою.

Одним зі способів зображення організаційної структури управління школою є *моделювання* як специфічний спосіб пізнання, за якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). <...> Під моделлю В. А. Штофф розуміє «таку розумову реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт». <...>

У практичній діяльності керівника освітньої організації моделювання посідає особливо важливе місце, тому що командна інформація, яка надходить від нього, оформлюється передусім як модель, тобто як система взаємопов'язаних параметрів, що виражають суть управлінського рішення. Моделювання у школі може бути застосовано як до суб'єктів, так і до об'єктів управління. За допомогою моделі можна зобразити систему комунікацій учителя в педагогічному колективі, основних видів його діяльності в рамках навчально-виховного процесу, структури управління школою. <...>

Моделювання педагогічних процесів, у тому числі управлінських, здійснюється за такими етапами:

- визначення мети розв'язування педагогічної проблеми за допомогою моделі;
- вичленування основних компонентів педагогічної системи, які становлять її суть;
- виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи;
- трансформація компонентів системи в одиниці абстрактної мови (символи);
- вибір способів зображення моделі та її побудова.

Найбільш поширеними та прийнятними є *текстовий і графічний способи* зображення моделей педагогічних систем.

Серед сучасних організаційних моделей загальноосвітніх навчальних закладів *найпоширенішими є ті, що орієнтують заклад освіти на розвиток, інноваційну діяльність*. Це, наприклад, організаційно-освітні моделі Л.Де Калуве, Е. Маркса, М. Петрі,

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

управлінські моделі М.М. Поташника, Л.М. Карамушки, Л.І. Даниленко. <...>

У результаті розгляду розвитку теорії та практики освітнього менеджменту нами запропоновано управлінські моделі, в основу яких покладена ідея про *управління як процес цілеспрямованого переведення системи (школи) – об'єкта управління з певного стану в якісно новий, інший стан під впливом суб'єкта управління.*

З огляду на це важливим є вид управління, яке здійснює керівник закладу освіти (звичайне управління, менеджмент, інноваційний менеджмент). Відповідно до нього визначаються *різні управлінські моделі управління школою:*

- адміністративно-функціональна;
- конкурентно-іміджева;
- проектно-інвестиційна.

За першої моделі (адміністративно-функціональної) у процесі здійснення управління керівник закладу освіти є ключовою (адміністративною) фігурою, він не залучає до управління інших осіб. За таких умов важливим є не результат діяльності кожного учасника навчально-виховного процесу, а загальний (сукупний) результат діяльності всього закладу освіти. Кожен член колективу знає свою функцію і прагне її виконати, однак якість виконаної роботи оцінюється за суб'єктивними параметрами, виробленими керівником школи. Така модель управління має вигляд піраміди, на вершині якої розміщується керівник закладу освіти (К), основою піраміди виступають учасники навчально-виховного процесу.

У період переходу України до ринкових відносин для загальноосвітніх навчальних закладів актуальним є застосування теоретичних положень і практичних рекомендацій *менеджменту освіти як науки про управління освітніми організаціями, внаслідок якого останні не лише переходять у якісно новий стан, а, що найголовніше, стають конкурентоспроможними.* Це дає можливість запровадити додаткові об'єктивні критерії результативності праці кожного працівника закладу чи установи освіти, а керівника освітньої організації наближує до проблем кожного працівника, «ніби спускає з вершини піраміди на площину діяльності кожного члена колективу». У такій освітній організації забезпечується демократичний стиль

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

управління, пріоритетними стають колегіальні форми й методи управління; підвищується конкурентоспроможність організації, вона набуває позитивного іміджу. Цим характеризується *друга модель (конкурентно-іміджева)*.<...>

Під час впровадження освітніх інновацій, розвитку інноваційної освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти набагато більшу роль починає відігравати інноваційний педагог (агент змін), який здійснює педагогічну діяльність за самостійно обраним напрямом, має високу мотивацію праці та досягає значних результатів. Педагоги-інноватори формують «творчі команди», так звані проектні групи, яким надається часткова автономія в діяльності.

За умови інноваційного розвитку школи керівники мають на меті зберегти педагогів-інноваторів, створюють для них оптимальні сприятливі умови праці, надають матеріальну підтримку.

У рамках такої *моделі управління (проектно-інвестиційної)* керівник закладу освіти, як правило, сам стає педагогом-інноватором, автором інноваційного освітнього проекту. При цьому він виконує додаткову функцію проектанта освітньої діяльності навчального закладу. Враховуючи специфіку попередніх моделей управління <...>, керівник закладу освіти реалізує *модель інноваційного освітнього менеджменту*, в якому він «ніби спускається з вершини піраміди влади на загальну площину діяльності учасників освітнього процесу і навіть нижче, сприяючи тим самим більш ініціативній, творчій, самостійній роботі кожного з них». Важливим в інноваційному освітньому менеджменті стає не лише результат праці педагогів і учнів, а й умови, що забезпечили цей результат.<...>

Основою функціонування такої моделі управління школою є інноваційний освітній менеджмент, *наукова галузь загального менеджменту освіти, за допомогою якого будь-яка система, у тому числі соціально-педагогічна (загальноосвітній навчальний заклад), перетворюється на якісно нову, конкурентоспроможну, інвестиційну систему (організацію, заклад)* (див. менеджмент інновацій); сам заклад освіти стає інноваційним загальноосвітнім навчальним закладом, який під патронатом наукових установ проводить системну науково-дослідницьку роботу щодо здійснення освітніх інновацій, є інвестованим і конкурентоспроможним.

МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ¹⁴⁴

<...> Особливою галуззю менеджменту є менеджмент в освіті, який має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмету, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти.

Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління.

Продуктом праці інформація про навчально-виховний процес.

Знаряддям праці є слово, мова.

Результатом праці менеджера є рівень грамотності, вихованості та розвитку об'єкта менеджменту – учнів.

Менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності.

Основні функції менеджменту в освіті:

- прийняття розумного рішення;
- організація виконання прийнятих рішень, створення належних умов для ефективної роботи освітнього закладу, кожного учасника освітнього процесу, забезпечення мотивів та стимулів їх діяльності;
- контроль виконання рішень.

Методи управління в освітньому менеджменті:

- економічні методи – економічне стимулювання – найбільш недосконалі, потребують удосконалення на всіх рівнях;
- адміністративні методи – регламентація діяльності виконавців, її нормування, робота з кадрами (сприятливе середовище для автократів);
- методи психолого-педагогічного впливу – забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання творчості та ініціативи, прогнозування соціальних перспектив розвитку освітнього закладу;

¹⁴⁴ Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посіб. / В.В. Крижко. – [2-ге вид.]. – К.: Освіта України, 2005. – 256 с. – С. 30 – 32.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- методи *суспільного впливу* – розвиток демократії колективів, запровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу та іміджу.

У загальноосвітніх навчальних закладах практично ще немає менеджерів. Є управлінці в особі директора, його заступників, педагогів. Але проблема зміни директорського, командного менталітету на менеджерській вже достатньо актуальна. Для керівника школи, педагога така трансформація може здійснюватися в рамках спеціальної психолого-педагогічної підготовки. <...>

Проблема менеджменту в школі актуалізується тим, що:

- за специфікою своєї професійної спрямованості вчитель є керівником та організатором життя і діяльності дітей;
- в умовах переходу до ринкових відносин та зростаючої соціальної незахищеності, безробіття, кожна людина повинна бути готовою, у разі потреби, до організації своєї «справи»;
- педагог покликаний підготувати своїх вихованців до роботи в нових соціальних та економічних умовах.

Численні спроби перенести без змін досвід іноземного менеджменту в практику нашої дійсності не дали очікуваних результатів. Існує актуальна потреба його переробки, адаптації і впровадження з урахуванням специфіки національних традицій, *менталітету*, законодавчої бази освіти, професійної спрямованості та інших факторів. У такому випадку використання досягнень менеджменту може суттєво збагатити професійну підготовку наших працівників системи освіти та підвищити рівень їх загального розвитку.

Оволодіння основами менеджменту допоможе у підвищенні ефективності педагогічної діяльності. Методи і прийоми самоменеджменту допоможуть педагогам успішно вирішувати різноманітні проблеми особистісного плану, навчитися володіти собою, визначати і формулювати чіткі особисті цілі та цінності, займатися саморозвитком, доцільно використовувати час, здійснювати вплив на дітей – це далеко не повний перелік можливостей педагога, який опанував основи менеджменту. Впровадження у школі елементів менеджменту буде сприяти процесу демократизації та гуманізації

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

шкільного життя, ефективному управлінню школою, педагогічним та учнівським колективами. <...>

Побірченко Н.А., Лопушанська Г.В., Онаць О.М.

ШКІЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ¹⁴⁵

Зміст та особливості шкільного менеджменту

Одним із видів освітнього менеджменту є шкільний менеджмент.

Шкільний менеджмент – це комплекс організаційних форм, цілеспрямованих впливів керівника школи на діяльність персоналу та прийомів управління взаємодією освітніх процесів, до яких належать навчально-виховний, навчально-пізнавальний та самоосвітній процеси.

З огляду на вищезазначене учитель у школі по суті є менеджером навчально-пізнавального, навчально-виховного і самоосвітнього процесів як суб'єкт управління ними; керівник школи виконує роль менеджера, який займається визначенням та реалізацією різних освітніх процесів, забезпеченням їх динамічної взаємодії. Він є суб'єктом управління цими процесами у школі.

Шкільний менеджмент має певні особливості, що відрізняють його від загального освітнього. Вони відображаються у притаманних школі принципах, чинниках, формах організації освітніх процесів, її місії, меті, засобах діяльності, культурних традиціях, цінностях, а також в особистісній орієнтації та характері впливу директора на ввірений йому шкільний персонал.

Місією менеджера – директора школи є створення сприятливого середовища для динамічної взаємодії освітніх процесів та розвитку в учнів готовності до зміни в умовах життєдіяльності, до творення свого майбутнього.

Метою управлінської діяльності шкільного менеджера є визначення способів подолання невідповідностей між стандартом освіти та педагогічною творчістю персоналу.

¹⁴⁵ **Освітній менеджмент: навчальний посібник** / за ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с. – С.35 – 46. – С.133 – 146.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Завданням шкільного менеджменту є забезпечення розробки та реалізації організаційної структури управління взаємодією освітніх процесів із урахуванням можливих варіантів за всіма їх параметрами.

Шкільний менеджмент, що передбачає створення умов для динамічної взаємодії шкільних процесів, включає такі *структурно-функціональні компоненти*:

- місію школи, мету діяльності керівника як суб'єкта управління (запланований очікуваний результат);
- суб'єктів освітньої діяльності (заступників директора, вчителів, учнів);
- об'єктів управління (персонал, який виконує розпорядження керівника школи).

Об'єктами управління є також зміст, форми організації освітнього процесу в школі, навчальна, розвивальна й пізнавальна діяльність вчителя, методи та моделі навчання. <...>

Мета й завдання шкільного менеджменту

Метою шкільного менеджменту є:

- забезпечення ефективного і планомірного використання сил, можливостей і часу всіх працівників навчального закладу та учнів;
- визначення відповідності діяльності менеджерів освітнього процесу школи та інших навчальних закладів конкретним цілям і реальним планам соціально-економічного і духовного розвитку суспільства;
- забезпечення повноти, узгодженості, взаємопов'язаності, конкретності й реальності певних цілей, підпорядкованості їх основній меті – вихованню, навчанню і розвитку школяра як вільної, відповідальної і творчої особистості, формуванню в нього активної життєвої позиції, вмінь і знань, що сприяють досягненню успіху в навчанні, духовних орієнтирів та моральних чеснот.<...>

До мети висуваються такі вимоги:

- вона має конкретизувати кінцевий результат, якого потрібно досягти в процесі діяльності;
- термін її досягнення має бути чітко визначений;
- у її формулюванні має вказуватися максимальний обсяг затрат сил, засобів, часу та енергії, потрібних для досягнення кінцевого результату;

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

- вона має окреслювати тільки те, «що» й «коли» повинно бути зроблено, без деталізації «як» і «чому»;
- її слід формулювати відповідно до цільового спрямування організації;
- вона має бути зрозумілою для тих, хто працюватиме над її досягненням;
- вона має узгоджуватися з інтересами виконавців і не викликати конфліктів в організації;
- її необхідно фіксувати письмово;
- менеджер має узгоджувати її з персоналом під час особистої бесіди.

Досягнення цілей менеджменту можливе за умови, якщо керівник навчального закладу має чітке уявлення про ті завдання, які він виконує.

Завданнями менеджменту як діяльній взаємодії освітніх процесів у школі є забезпечення:

- відображення періодичності й послідовності як окремих дій виконавця, так і всієї управлінської діяльності керівника;
- визначення вимог до якості результату діяльності та ефективності способів досягнення цілей, забезпечення оптимальних затрат зусиль і часу;
- визначення кількості необхідної інформації та її основних джерел із позицій оптимальності (необхідності й достатності);
- визначення і передбачення основних правил контролю, врахування динаміки взаємодії та результатів діяльності виконавців.

Мета і завдання, таким чином, відображають сутність системотвірного фактора менеджменту в школі як освітньої системи, в якій наявна організована динамічна взаємодія педагогічних процесів.

Відповідно до мети визначаються *такі завдання шкільного менеджменту:*

- професійні (умовою для їх виконання є володіння інтегрованими психолого-педагогічними знаннями, вміннями, навичками і звичками);
- соціально-професійні (виконується за допомогою вміння планувати взаємодію освітніх процесів, організувати умови її реалізації, встановлювати зв'язки із зовнішнім середовищем);

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- соціально-освітні (основою для їх виконання є вміння визначати ефективність змісту навчання, застосовувати наукові підходи до здійснення взаємодії освітніх процесів);
- науково-дослідні (засобом їх виконання є вміння визначати об'єкт, зрілість суб'єкта діяльності, методи, форми контролю за динамікою успішності учнів).

Принципи шкільного менеджменту

Принцип (від лат. *prīncipiūm* – основа, начало) означає вихідне положення, провідну ідею, правило, покладене в основу якоїсь діяльності, припис щодо порядку і способу її здійснення.

Принципи шкільного менеджменту – це основні правила поведінки суб'єкта менеджменту (наприклад, директора школи) у взаємодії із персоналом. <...>

Принцип оптимальності – основна засада раціональної організації праці в рамках педагогічного менеджменту, умова забезпечення необхідної та достатньої кількості вимог, що висуваються суб'єктом менеджменту до діяльності педагога (оптимальної кількості розділів плану роботи, кількості запланованих заходів тощо).

Одним із найважливіших принципів освітнього менеджменту в школі є *принцип конкретного цілепокладання*, що становить основу планування й контролю, тобто основу всієї діяльності менеджера будь-якого рівня управління.

Принцип цілеспрямованості менеджменту відображає вимогу визначати реальні, соціальні значущі та перспективні цілі. Нечітко сформульована мета (занадто складна або спрощена) вже на початковому етапі процесу управління виступає як дезорганізуючий та дезорієнтуючий фактор, а досягнення ускладненої мети є нереальним.

Принцип перспективності й значущості мети свідчить про неперервність розвитку навчального закладу як складної освітньо-педагогічної системи.

Принцип об'єданого розподілу праці відображає досить важливу вимогу до управлінської діяльності менеджера будь-якого рівня. Намагання керівника все робити самостійно: складати план роботи, організувати його виконання, одноосібно контролювати і координувати діяльність усіх виконавців – неприпустиме. Тільки опора

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

на спільноту в організації навчального закладу, на колективну творчість та розум забезпечать успішну діяльність.

Чітка реалізація основних ідей менеджменту на практиці неможлива без дотримання *принципу функціональності*. Втілення в життя цього принципу є також умовою постійного розвитку, вдосконалення управлінської діяльності на основі постійного оновлення, уточнення і конкретизації функцій виконавців <...>

Принцип комплексності передбачає послідовність у реалізації різних підходів до управління. Адже не можна, визначившись із цілями та завданнями менеджменту, зупинитись на етапі планування діяльності підлеглих і пустити всю роботу на самоплив. <...>

Ефективне управління передбачає також реалізацію принципу його *системного самовдосконалення* на основі досягнень теорії та перспективної практики менеджменту. <...>

Важливу роль відіграють ті *принципи* шкільного менеджменту, які *забезпечують взаємодовіру*.

Перший принцип полягає у взаємному обміні послугами. Перш ніж запропонувати вчителю виконати відповідальне доручення, доцільно поступитися, зробити послугу, якої очікує вчитель.

Другий принцип полягає в наданні вчителю «кредиту» щодо послідовності та своєчасності виконання доручень. Для його реалізації необхідно стимулювати вчителя займати позицію, яка відповідатиме ролі, якої пізніше керівник буде вимагати від педагога.

Третій принцип – вияву поваги до людської гідності вчителів і учнів будь-яких умов праці, навіть якщо вони в чомусь провинилися.

Четвертий принцип – визнання авторитетності того, хто володіє професійними знаннями, проявляє щирість, силу волі, інші позитивні якості у стосунках із колегами.

П'ятий принцип полягає у дотриманні пауз під час надання персоналу необхідної інформації. Якщо керівник обмежує доступ до інформації, яка ще «не визріла» і не апробована, це викликає прихильність і розуміння у більшості вчителів.

Існують також *загальноприйняті принципи управління*, сформульовані так званою *народною педагогікою*, як-от:

1. Принцип гідності: «ніколи не принижуйся для досягнення мети».

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

2. Принцип самооцінювання: «вивчай самого себе, знай свої сильні й слабкі сторони».
3. Принципи універсальності: «прагни бути універсалом у своїй сфері».
4. Принцип краси: «роби все естетично».
5. Принцип подолання: «не сумуй через поразку».
6. Принцип солідарності: «робімо разом те, що нам необхідно».
7. Принцип пізнання: «вік живи – вік учись».

Функції шкільного менеджменту

Управлінська функція – це особливий вид управлінських дій об'єктів менеджменту або особливий вид дій суб'єкта менеджменту з інформацією. Це досить важливо, оскільки інформація, необхідна для управління, є предметом і, в той же час, продуктом управлінської діяльності, власне, всього менеджменту.

Результатом виконання *функції планування та прийняття рішення* є розпорядження, накази, рекомендації, плани тощо. Планування взаємодії освітніх процесів у школі та прийняття рішення – одна з основних функцій менеджменту, що реалізується через визначення і основних видів діяльності і заходів, а також їх конкретних виконавців і термінів здійснення.<...>

Функція організації виконання прийнятих рішень і планів передбачає доведення прийнятого рішення (плану) до відома виконавця, організаційне та ресурсне забезпечення виконання рішення (плану), узгодження плану (рішення) з настановами і потребами особи виконавця (іншого суб'єкта менеджменту).

Функція контролю – одна з основних функцій менеджменту, виконання якої – це процес отримання та опрацювання інформації про хід та результати навчально-виховного процесу для прийняття на цій основі певного управлінського рішення. Контроль включає: спостереження, вивчення, аналіз та оцінювання ефективності діяльності виконавців.

Аналіз взаємодії освітніх процесів – одна з функцій і основний метод контролю в структурі менеджменту; спосіб отримання знань про причини того чи іншого рівня результативності спільної діяльності вчителя та учня.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

Таким чином, у комплексі ці функції відображають хід і послідовність певних управлінських впливів, їх завершений цикл.

Кожна управлінська дія починається з прийняття рішення або планування (адже план – це прийняте управлінське рішення, певним чином зафіксоване у паперовому, електронному документі тощо), а завершується підсумковим контролем та аналізом результативності й ефективності цього управлінського рішення.

Щоразу під час здійснення керівником управлінського впливу на підлеглих дії циклу повторюються в тій самій послідовності.

Узагальнюючи різні підходи до характеристики функцій шкільного менеджменту, визначимо суть циклу таким чином: дослідницький, прогностичний, виховний, гностичний, організаторський, контрольний етапи.

Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А.

ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ¹⁴⁶

Система вищої освіти в Україні та нормативно-правове забезпечення управління вищою освітою

<...> Вища освіта за своїм змістом є системою світоглядних і громадянських якостей, професійних знань, умінь і навичок, що формуються в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Вона забезпечує рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Залежно від переваг у змісті освіти професійних чи інтелектуальних якостей, вища освіта має освітній і освітньо-кваліфікаційний рівні, які визначені нормативними документами про освіту. В Законі України «Про вищу освіту» в ст. 6 сформульовано

¹⁴⁶ Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. / Г.С. Цехмістрова., Н.А. Фоменко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2005. – 280 с. – С. 6 – 25.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

структуру вищої освіти та відповідні освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні, а саме:

1. *Освітні рівні*: неповна вища освіта; базова вища освіта; повна вища освіта.

2. *Освітньо-кваліфікаційні рівні*: молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст; магістр. <...>

Підготовку фахівців зазначених освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюють вищі навчальні заклади I-IV рівнів акредитації. Вищий навчальний заклад – це освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує, відповідно до наданої ліцензії, освітньо-професійної програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб, відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність.

Рівень акредитації вищого навчального закладу залежить від спроможності його провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації. Встановлено такі рівні акредитації вищих навчальних закладів. *I рівень* – технікум (училище), здійснює підготовку молодших спеціалістів, *II рівень* – коледж, здійснює підготовку бакалавра за напрямом підготовки, *III рівень* – інститут, здійснює підготовку бакалавра і спеціаліста, *IV рівень* – академія, університет, здійснює підготовку спеціалістів, магістрів.

Вищі навчальні заклади є основними суб'єктами системи вищої освіти, які безпосередньо здійснюють освітню діяльність.

До них належать освітні або освітньо-наукові заклади, які у галузі вищої освіти:

- засновані і діють на підставі законодавства про освіту;
- реалізують, відповідно до наданих ліцензій, освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- забезпечують навчання, виховання та професійну підготовку осіб, відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог;
- здійснюють наукову та науково-технічну діяльність. <...>

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

До нормативно-правових та нормативно-методичних актів, що регламентують діяльність системи вищої освіти в Україні, належить Національна доктрина розвитку освіти. Відповідно до доктрини, сучасна система управління сферою освіти утверджується як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентності освітніх послуг, орієнтації освіти не на відтворення, а на розвиток.

Першочерговими є налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень, подолання фрагментарності статистики, підготовка всебічної інформації на основі результатів наукових досліджень (зміни в освітніх потребах різних прошарків населення і регіонів, моніторинг розвитку освіти, оцінювання ситуації споживачами освітніх послуг, динаміка соціокультурних орієнтацій учасників навчально-виховного процесу, мобільність світоглядних очікувань і установок, відповідно до загальної соціокультурної динаміки у країні та світі).

Нова модель управління більш відкрита і демократична. У ній органічно поєднуються засоби державного управління з громадським впливом. Відкритість системи передбачає розширення впливу громадської думки на прийняття управлінських рішень. Вона змінює навантаження, функції, структуру й стиль центрального і регіонального управління освітою – пряме втручання у діяльність установ і навчальних закладів має поступитися місцем гнучкості, науково-методичним, аналітико-прогностичним, експертним, інформаційним та іншим функціям.

Модернізація управління системою освіти передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацією управління;
- ефективний перерозподіл функцій і повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами;
- перехід від оперативного до програмно-цільового управління;
- поєднання державного і громадського контролю;
- використання нової етики управлінської діяльності, базованої на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації;
- відкритість розробки, експертизи і апробації, затвердження

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

нормативно-правових документів;

- створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях;
- організацію експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій;
- використання інформативно-управлінських, комп'ютерних технологій;
- демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації;
- удосконалення механізму ліцензування та акредитації закладів освіти;
- підвищення компетентності управлінців усіх рівнів;
- розвиток студентського самоврядування, більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів в освіті.

Принципи управління освітою

<...> Ефективність функціонування вищої освіти забезпечується державною підтримкою, спираючись на загальні принципи управління освітою в Україні, до яких належать:

а) перехід від державного до державно-громадського управління, демократизація та децентралізація управління вищим навчальним закладом, поєднання єдиноначальності ректора з громадським самоврядуванням (наглядова, вчена, педагогічна рада).

Статут вищого навчального закладу, правила внутрішнього розпорядку є їх демократичною правовою базою.

б) гуманізація управління ґрунтується на усвідомленні людини як найвищої цінності, необхідності поваги до неї. Передбачає створення гуманних стосунків, оптимальних умов для повноцінної життєдіяльності студентського та науково-педагогічного колективів.

в) гласність і відкритість управління зобов'язує до відкритого прийняття рішень вченої, педагогічної ради, що запобігає соціально-психологічній напруженості в педагогічному, студентському та громадському середовищах;

г) плановість передбачає системність, комплексність оперативного планування усіх видів навчально-виховного процесу, наукової та методичної роботи всіх структурних підрозділів вищого

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

навчального закладу;

г) компетентність вимагає високого рівня науково-педагогічної підготовки загальної ерудиції та професіоналізму кадрів;

д) оптимізація – створення сприятливих соціально-психологічних та економічних умов творчої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу вищого навчального закладу;

е) поєднання єдиноначальності, колегіальності й персональної відповідальності керівника перед вищими державними органами управління, суспільством, державою, законом за стан справ у керованій ним установі;

є) об'єктивність оцінювання виконання учасниками педагогічного процесу функціональних обов'язків за результатами конкретних справ передбачає необхідність систематичного контролю за діяльністю посадових осіб, об'єктивного оцінювання результатів роботи. Це має проводитись гласно з врахуванням думки колективу кафедри, факультету, університету.

Структура управління освітою

Відповідно до закону України «Про освіту», створено систему органів державного управління освітою: Міністерство освіти і науки України; Міністерства і відомства України, яким підпорядковані навчально-виховні заклади; Вища атестаційна комісія (ВАК) України, Міністерство освіти АР Крим, місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування

Державна політика у галузі вищої освіти визначається Верховною Радою України.

Управління у галузі вищої освіти в Україні здійснює Кабінет Міністрів (Уряд України) через систему органів виконавчої влади.

Уряд України:

- здійснює державну політику у галузі вищої освіти;
- організує розроблення та виконання відповідних загальнодержавних та інших програм;
- у межах своїх повноважень видає нормативно-правові акти з питань вищої освіти;
- забезпечує контроль за виконанням законодавства про вищу освіту.

Управління у галузі вищої освіти у межах їх компетенцій

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

здійснюють також:

- спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади в галузі освіти і науки (Міністерство освіти і науки України);
- інші центральні органи виконавчої влади, які мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади;
- Вища атестаційна комісія;
- органи влади Автономної республіки Крим;
- органи місцевого самоврядування;
- власники вищих навчальних закладів;
- органи громадського самоврядування.

Систему органів виконавчої влади, через яку Кабінет Міністрів України здійснює управління вищою освітою складають: Міністерство освіти і науки – спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади в галузі освіти, інші центральні органи виконавчої влади, які мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади.
<...>

Скідін О.Л.

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК СОЦІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ¹⁴⁷

Вищий навчальний заклад серед освітніх організацій є найскладнішим явищем, і тому в першу чергу привернув нашу увагу. Як уже відзначалося, він належить до культурно-просвітницьких організацій. Зрозуміло, що суспільним призначенням вищого навчального закладу є співучасть в організації навчання та виховання. Але це є функція сукупності всіх навчальних закладів і установ, різного рівня акредитації, які виступають складовими освіти як соціального інституту.

У цьому загальному діапазоні кожний окремий вищий навчальний заклад (тільки стосовно цього про нього можна говорити як про соціальну організацію, а не як про соціальний інститут) може і

¹⁴⁷ Скідін О. Л. *Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій: [монографія]* / О. Л. Скідін. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – 291 с. – С. 47 – 59.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

зобов'язаний визначити свою мету і засоби її реалізації. У цьому випадку важливо знати ставлення окремого вузу до освіти як соціального інституту. Освіта, наприклад, може бути одержавленою. Тоді вищий навчальний заклад функціонує радше як адміністративний орган держави. А це означає, що держава визначає чи приписує йому мету, надає ресурси, ухвалює рішення про відкриття чи закриття конкретного закладу, ступінь його акредитації, затверджує штатний розклад, здійснює адміністративний нагляд за його діяльністю. Держава при цьому користується позитивними здобутками навчального закладу, але разом із цим бере на себе відповідальність за негативні результати, невдачі, поразки, відводить зовнішні загрози.

Отже, про окремо взятий вищий навчальний заклад можна говорити як про окрему соціальну організацію лише тоді, коли він діє як автономний. Звідси впливають і переваги такої структури та її недоліки. Автономність робить ВНЗ більш ініціативнішим, динамічнішим, гнучкішим, схильним до пошуку й використання новітніх соціальних технологій в управлінському процесі, здатним вистояти в конкурентній боротьбі з іншими навчальними закладами за фаховий контингент, матеріальні, фінансові і людські ресурси. Разом із тим, він буде схильнішим до комерціалізації освіти, діяти радше в інтересах невеликої управлінської групи, ніж справедливості, в інтересах більшості членів колективу, орієнтуватися переважно на актуальний стан освітнього ринку, а не на історичні перспективи й потенційні потреби суспільства. <...>

Перетворення вищого навчального закладу на державний адміністративний орган має свої недоліки й переваги. Підпорядкованість жорсткому інституційному контролю обмежує його ініціативи, динамізм, творчий пошук, бо весь час доводиться координувати дії з командами зверху. Він бюрократизується, адже переслідує не так реальну й дієву мету, як формальну, стає здатним проявляти лише виконавську ініціативу. <...> Щоправда, він не несе і прямої відповідальності за власні поразки, їх бере (або повинна брати) на себе керівна інституція, найчастіше міністерство освіти як представник держави. Про автономність чи залежність навчальних закладів слід говорити у досить умовному значенні.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Приватний вищий навчальний заклад може й не бути жорстко підпорядкованим державі (у різних формах), але буде залежати від церкви, батьків, крупних промислових та фінансових фірм і корпорацій, приватних осіб, котрі є його інвесторами, а тому і будуть контролювати використання виділених ними коштів.

Усі вищі навчальні заклади підпорядковані моралі і праву конкретного суспільства, вони функціонують за певного політичного режиму і у певному культурному середовищі. Мають на них вплив також ринок праці, номенклатура професій і спеціальностей. Не байдужі до діяльності навчальних закладів політичні партії, профспілки, громадські організації.

Інституційній контроль над навчальними закладами теж не буває абсолютним і всеосяжним. Держава, наприклад, стосовно до ВНЗ – це адміністративний апарат міністерств і відомств. Функціонери цих органів не завжди настільки компетентні, працелюбні, енергійні та відповідальні, аби взяти вищі навчальні заклади під тотальний контроль. Для цього немає потреби, оскільки достатньо контролювати фінанси, кадри, набір студентів та керувати відсотками співвідношення державного замовлення і контрактників. В останніх випадках ініціативу знизу не лише припускають, а навіть вимагають і спонукають. Такими, наприклад, можуть бути різні студентські формування, але скільки б не проголошували про необхідність створення молодіжних об'єднань та рухів, їх не буде до того часу, поки ці об'єднання не стануть самостійними, не матимуть своїх ресурсів: фінансів, нерухомості, підприємств тощо . <...>

Вищий навчальний заклад є соціальною організацією там і тоді, де і коли він автономно визначає межу своїх організаційних зусиль.

Цілі такої соціальної організації можуть бути стратегічними, тактичними, оперативними. Критерієм тут виступає цілепокладання, витрачені ресурси, стратегічні цілі, розраховані на відносно далеку перспективу, тактичні - на середню, оперативні виявляються як робочий план дій. У першому випадку особливе значення має перспективність мислення управлінської групи організації, їхнє вміння застосувати такі соціальні технології, як прогнозне проектування та моделювання.

Основа стратегічного планування приватних і державних вищих закладів різна. Для перших головним принципом діяльності постає

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

необхідність виживання у конкретному середовищі. Тому стратегію будують на збереженні довіри потенційних інвесторів і кредиторів, у першу чергу – наймогутніших. Для державного вузу проблема виживання не стоїть так гостро, він виживає разом із державою. Тому у своїй стратегії користується й керується перспективними установками держави, модифікуючи їх стосовно до власних обставин.

Тактичне планування і використання відповідних технологій в управлінні є концептуальною основою робочих планів. Тут можна знайти відповідь на низку досить значущих питань: що може вуз запропонувати в перспективі; якою буде реакція ринку чи держави на пропозиції, тобто кому може знадобитися пропонований освітній продукт, послуги чи інформація; як досягти бажаних результатів із мінімумом витрат; як потім використати отримані здобутки тощо. <...>

Досягнення цілей, поставлених соціальними організаціями, неможливе без удосконалення соціальних технологій. Характерного їх особливістю є не тільки вивчення, фіксування того «матеріалу», що вже існує, а «заглядання» в майбутнє, передбачення, відповідна розробка контрзаходів до того, як може виникнути проблема, вибір найприйнятнішого варіанту управлінського рішення, яке найбільше відповідає ситуації, що склалася, та реальному співвідношенню діючих внутрішніх і зовнішніх впливів. <...>

Таким чином, специфіка навчальних соціальних організацій визначається характером визначення мети, правилами внутрішнього розпорядку, адміністративного примусу та контролю, посадовою ієрархією, розподілом статусів, ролей і престижу, структурою нагромадження і використання ресурсів. Відсутність чітких критеріїв у визначенні та досягненні мети утруднює оцінку та самооцінку діяльності, висуває на передній план стратегічне, перспективно націлене планування, а неформальність стосунків і мотивації підвищують значення почуття приналежності, вимагаючи особистої харизми та влади авторитету, перетворює персонал навчального закладу на головний ресурс діяльності. Навчальні організації є доцільно діючими формально організованими групами. <...>

**УНІВЕРСИТЕТ ЯК ОБ'ЄКТ ДЕРЖАВНОГО
УПРАВЛІННЯ¹⁴⁸**

У наш час існують поруч дві діаметрально протилежні думки щодо ролі держави в організації життя та діяльності людей, створенні їхнього довкілля. За однією думкою, держава виступає майже єдиним організатором та регулятором суспільного життя людей, за іншою – час монопольного права держави пройшов. На наш погляд, держава – це організація політичної влади, що сприяє переважному здійсненню конкретних інтересів (класових, загальнолюдських, релігійних та ін.) у межах визначеної території, при тому що в сучасних умовах у державному управлінні більш за все повинні враховуватися індивідуальні, колективні та суспільні інтереси громадян. Інтерес до освіти є, безумовно, вторинною (або ж вищою) потребою людини. В умовах, коли держава не може забезпечити первинні потреби громадян, практично неможливо забезпечувати її контроль над державним управлінням освітою та вихованням, що більше витрачати ресурси і час на формування національної ідеї (або галузі чи конкретного навчального закладу). <...>

Перехід України до ринкових відносин позначається на всіх ланках, сегментах системи вищої освіти, зокрема на управлінні та його функціях. Необхідним атрибутом управління університетом є «ринковий контроль». Виникає питання: хто буде його здійснювати? Діяльність університету за ринкової моделі підпорядковується дії вільних ринкових механізмів, а держава лише створює необхідні умови для цього, відіграючи роль регулятора, не втручаючись занадто активно в галузь вищої освіти, хоча таке втручання необхідне саме тому, що держава володіє певним економічними ресурсами, які дають змогу реалізувати освітні програми. Відповідними засобами, що зумовлюють втручання держави в діяльність університету, є інструменти:

¹⁴⁸ Медведєв І. А. Державне управління розвитком університету: теоретично-прикладний аспект : [монографія] / І. А. Медведєв. – Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ “Магістр”, 2011. – 220 с. – С.31 – 45.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

– влади, що зберігають єдине освітнє середовище та підтримують впевненість у тому, що академічні заклади захищають національні інтереси;

– інформації, що забезпечують звітність системи вищої освіти перед громадськістю (споживачами освітніх послуг), більшу прозорість цієї системи (адже точна інформація спрощує визначення попиту та пропозиції споживачів, стимулюючи в такий спосіб ринкові сили);

– фінансові, що пом'якшують негативний вплив ринку (наприклад, фінансування фундаментальних досліджень) і послуговують засобом мотивації та корекції діяльності закладу.

Незважаючи на важливість державного управління університетом питання його автономії є актуальним. Автономія у процесі реформування вищої школи надає закладам (залежно від рівня акредитації) права самостійно розробляти й затверджувати навчальні програми, запрошувати на контрактній основі викладачів та вчених (з інших закладів, регіонів, країн), визначати зміст освіти, тобто активно запроваджувати механізми академічної демократії. Академічна автономія передбачає комплекс прав і обов'язків, якими користуються працівники вищої освіти та студенти, з обов'язковою підзвітністю вищому органу управління. Згідно з принципом «академічної свободи» університети мають бути позбавленими будь-якого тиску на державному чи на міжнародному рівнях. Навпаки, саме вони повинні вказувати політичній владі шляхи розвитку суспільства, визначати цілі та методи їхнього досягнення. Зрозуміло, що «академічна свобода» не припускає анархії та повного заперечення підзвітності університету відповідним державним органам, громадськості. <...>

Надання університету свободи досліджень, творчості та викладання означає серйозне обмеження повноважень державних органів управління, оскільки навчальні заклади дістають право самостійно формувати власну освітню й наукову політику. Завдяки цьому колегіальні органи управління вищою освітою <...> отримують більшу владу.

Ефективність управління вищою освітою залежить від чіткого визначення місії, основних цілей системи. До цього слід залучати: вищі органи управління, котрі встановлюють основні вимоги до кінцевого

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

продукту системи (директивні органи); керівну систему, вимоги якої формуються у вигляді обмежень щодо якості кінцевого продукту; освітнє середовище, тобто елементи оточення, що стосуються кінцевого продукту, виступаючи споживачами або учасниками виробництва продукту; саму систему вищої освіти, яка, окрім місії, має і власні цілі, що також трансформуються у вимоги до кінцевого продукту. <...>

Хто ж володіє юридичними повноваженнями стосовно визначення, встановлення цілей освітніх систем? В Україні законодавчу силу мають укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, закони, прийняті Верховною Радою України. Разом із тим необхідно визнати, що законодавчі органи встановлюють надто загальні цілі. <...>

Національне освітнє законодавство спирається на Конституцію України. Воно включає нормативні акти для освітніх закладів, програму Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України, бюджет освітньої системи, регулює питання професійної підготовки, діяльність приватної освіти.

Держава, як творець освітньої політики, постійно зустрічає на своєму шляху педагогічні, економічні, юридичні, бюрократичні та інші проблеми, які є предметом вивчення та дослідження. Державні органи управління освітою зобов'язані проводити поточну експертизу, аналізувати проблему та знаходити засоби її розв'язання.

Державна освітня політика в умовах побудови громадянського суспільства повинна:

- мати системний характер, бути тільки комплексною та охоплювати всі сфери людської життєдіяльності;
- ґрунтуватися на власних матеріальних, фінансових, кадрових та інших ресурсах; використовувати інвестиційний потенціал Європейської спільноти та внутрішніх джерел;
- створювати умови для вирішення освітянських потреб та проблем населення;
- залучати громадськість до управління національною освітою;
- забезпечувати формування загальнолюдських та національних цінностей.

РОЗДІЛ IV. Управління освітою

М. Вебер визначив три типи легітимного державного управління: раціональний, патріархальний та харизматичний. Стосовно цих трьох типів можна констатувати, що в державному управлінні ідеєю університету переважає раціональний тип, хоча його реалізація далека від ідеалу. Раціональність не повинна базуватися на обмеженості ресурсів і мати характер «підтримки життєздатності», як це відбувається в українській освітянській практиці. Раціональність повинна полягати в максимальній можливості та спроможності використати ресурси галузі (університету) та їх примножити. Обов'язково йдеться про реінвестиції ресурсів університету в національний соціально-економічний комплекс. Даний тип є принципом, реалізуючи який держава сама стає конкурентоспроможною, так само як стають конкурентоспроможними громадяни (випускники університетів).

У реалізації патріархального типу спостерігаються певні суперечності. Від патріархальності власне українського університету (Острозька академія, Києво-Могилянська академія) не залишилося майже нічого. Патріархальність сучасного українського університету більше схожа на радянську патріархальність. Мається на увазі застарілість управлінських структур, стереотипні підходи до формування завдань навчального закладу, бюрократична відсутність мобільності більшості університетів.

Аналізуючи харизматичний тип легітимного державного управління, можна дійти висновку, що його реалізація відбувається локально на прикладі декількох навчальних закладів в Україні. Серед них можна назвати відновлену Києво-Могилянську академію, класичні університети в Києві, Харкові, Львові, національні політехнічні університети та ін. <...>

Державне опікування галуззю освіти можна розглядати в кількох аспектах – соціальному, політичному, правовому, соціологічному, організаційному, процесуальному, моральному. Додамо, що, поряд із зазначеними, можна виділити також фінансовий, економічний, культурологічний та інші аспекти державного опікування галуззю освіти. Разом із тим у державному управлінні університетом спостерігається посилення позиції державного регулювання. Це зумовлюється тим, що, по-перше, університети в Україні розвиваються

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

в різноманітних формах власності (державні, комунальні, приватні) і говорити про їхнє пряме (безпосереднє) державне управління вже стає некоректним. По-друге, посилення децентралізації державного управління університетом дає підстави збільшувати колегіальність, корпоративність в управлінні ідеєю університету, що віддзеркалюється в багатоаспектності стратегій розвитку навчальних закладів у довгостроковій перспективі. Отже, потребують розвитку та активізації різноманітні методи державного регулювання університету, зокрема такі:

- прямі: нормативно-правові акти (закони, постанови), державні цільові комплексні програми, обсяги фінансування, державні замовлення, державні стандарти, ліцензії, квоти, ліміти;
- непрямі: фіскальна політика.

Нагромаджені протягом років незалежності України досвід та аналітичний матеріал дозволяють визначити основні, найбільш концептуальні недоліки загальної системи державного управління, а саме:

- система державного управління не завжди виступає адекватною стосовно об'єкта управління;
 - розвиток системи державного управління загалом відстає від розвитку системи освіти;
 - у системі державного управління відбуваються не системні, а локальні зміни, що ускладнює досягнення результатів в освітній галузі.
- <...>

РОЗДІЛ V.

ЕКОНОМІКА ОСВІТИ

Виділення економіки освіти в окрему галузь наукових знань зумовлене тією важливою роллю, яку відіграє освіта в житті суспільства. Наскільки освіта може стати дієвим реальним фактором росту економіки суспільства значною мірою залежить від самого економічного способу, механізму функціонування освіти.

І. С. Каленюк

СИСТЕМА ОСВІТИ, СОЦІАЛЬНА СФЕРА Й РИНКОВА ЕКОНОМІКА: ПРОБЛЕМА ПОСИЛЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ¹⁴⁹

Європейський і світовий досвід розвитку країн переконливо свідчить: чим вищий освітній рівень населення, тим заможнішим є народ, потужнішою держава, розвинутішими економіка й демократія.

У багатьох країнах освіта стала важливою складовою національного багатства; як сукупність компетенцій, вона є найефективнішим виробничим ресурсом, який, на відміну від зношеної матеріально-технічної бази, постійно оновлюється, вдосконалюється, забезпечуючи сталий розвиток сучасних націй.

Сталий розвиток суспільства значною мірою визначається інтелектуальним і культурним рівнем населення, його соціальною захищеністю, станом охорони здоров'я. **Адже інтегральним показником успішності сучасного суспільства виступає не лише економіка, але й інтелектуальний, науково-освітній потенціал і здоров'я населення.** Найрозвиненіші країни світу отримують майже 40 валового національного продукту винятково за рахунок віддачі від інвестування в освітній рівень населення. Інвестиції, спрямовані на розвиток системи освіти виявляються найефективнішими. Узагальнення 20 різних оцінок окупності витрат на середню освіту засвідчує, що ці величини змінюються в межах від 8 до 20%. За різними підрахунками у структурі валового національного продукту від 25 до 70% доходу може забезпечуватись за рахунок освіти. Відтак кожна інвестована в освіту одиниця витрат, як правило, дає не менше чотирьох одиниць прибутку, вираженого в грошовій формі. Підвищення освітнього рівня населення позитивно позначається на ефективному використанні матеріальних і людських ресурсів, створює оптимальні умови для інноваційного розвитку суспільства.

Ефективність інвестицій в інтелект нації зростає за умови випереджаючого розвитку системи освіти відносно стратегії розвитку економіки.

¹⁴⁹ Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку /В. О. Огнев'юк – К.: Знання України, 2003. – 450 с. – С.141 – 143; 146 – 148.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Високорозвинені країни світу постійно збільшують асигнування на розвиток освіти. <...>

Про випереджаючий розвиток освіти можна говорити лише в контексті майбутнього, оскільки збанкрутіла ще за радянських часів економіка не була здатна підтримувати розвиток освіти. <...> Поступ суспільства до європейських стандартів життя може відбутися за умови розвиненої освіти, оскільки ефективність сучасного виробництва, впровадження високих технологій та перехід до інноваційного розвитку є неможливим без постійного зростання рівня інтелектуального потенціалу, широкого доступу до набуття якісної освіти. Саме освіта й наука можуть забезпечити інноваційний розвиток суспільства, й у цьому розумінні **освіта стає інноваційною, тобто такою, що постійно перебуває в процесі зміни змісту, методів і результатів відповідно випереджаючи потреби трансформаційного суспільства.** Закладені в освіті методи діяльності, способи вирішення проблем, творчий підхід сприяють переходу всього суспільства до інноваційної моделі розвитку. <...>

Однією з причин відставання нашої освіти є недостатній обсяг фінансування, а відтак втрачені можливості щодо розвитку ресурсів галузі. На відміну від поширеного вживання терміна «матеріально-технічна база», поняття «ресурси галузі» є значно ширшим, оскільки включає не лише матеріально-технічну складову, але й людський потенціал, технології, інформаційні джерела тощо. <...>

Фондоозброєність галузі освіти сьогодні катастрофічно відстає від галузей матеріального виробництва, що засвідчує недооцінку взаємозумовленого вияву освіти та розвитку національної економіки. Позначається традиційний радянський стереотип щодо трактування сфер охорони здоров'я, освіти і культури як непродуктивних. <...>

Це зумовлює потребу в забезпеченні навчальних закладів новітніми засобами навчання з урахуванням норм і потреб педагогічного процесу. Новими бачаться й відносини між навчальними закладами та підприємствами різних форм власності, зокрема зацікавлення підприємств у підтримці навчальних закладів. <...>

Держава має запровадити програмно-конкурсні умови фінансування перспективних напрямів розвитку освіти, в яких братимуть участь підприємства, банки, фонди, громадські організації тощо.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Кризові явища в економіці та освіті України тісно взаємопов'язані. Недостатній рівень освіти й кваліфікації фахівців, зайнятих у господарстві, позначається на ефективності економіки. <...>

В умовах реформування вітчизняної економіки слід визначити місце і роль освіти, що є основою людського капіталу й оновлення суспільства. <...>

Розробники програм реформування економіки, як правило, не пов'язують її прогнозований розвиток із розвитком системи освіти й науки. Навіть якщо питання освіти і науки присутні в урядових програмах, вони залишаються автономними у загальному їх контексті. Так закладається розрив між економікою та освітою, що практично унеможливорює системні зміни в суспільстві. Цей недолік значною мірою нівелюється активною позицією реформаторів системи освіти, які хоч і не мають прямого впливу на підготовку економічних програм, проте добре усвідомлюють взаємозв'язок розвитку освіти й економіки.

Інша тенденція спостерігається в країнах із розвиненою економікою, де освіта є важливим елементом стратегії економічного зростання. Прогнозування такого зростання та всебічне сприяння йому ввійшли до практики державного регулювання. Могутнім стимулом розвитку цієї сфери стало визнання й поширення теорії людського капіталу, внаслідок чого освіта перестала сприйматися як один з видів невиробничого споживання й почала трактуватися (відповідно до об'єктивної зміни її місця в суспільному відтворенні) як інвестиції в людський капітал, що не лише приносять економічні й соціальні дивіденди, але й стимулюють економічне зростання країни. <...>

Сисоєва С.О.

ОСВІТА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СУТНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА¹⁵⁰

<...> Щоб визначити місце освіти в тій чи іншій економічній системі, необхідно насамперед виявити глобальні тенденції соціально-

¹⁵⁰ Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. – С.16 – 26.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

економічного розвитку. На сучасному етапі, коли індустріальна стадія цивілізації трансформується на постіндустріальну, інформація стає домінуючим чинником розвитку економіки, глибокої модифікації її структури. Формується нова економіка – інформаційна.

У 60 – 70-ті рр. у розвинутих країнах були прийняті закони, які стимулювали діяльність держави і підприємців щодо розвитку інтелектуального потенціалу трудових ресурсів, за «інвестиціями у людину» шляхом відповідних пільг: податкових, кредитних.

У Японії Рада з розвитку економіки ще 1973 році прийняла розгорнуту концепцію «Про інтелектуалізацію народного господарства і розвиток можливостей населення», яка поклала початок процесу інтелектуалізації суспільної праці. В останні 15 років у розвинутих країнах були зроблені енергійні кроки щодо реформування системи освіти і підготовки кадрів. До кінця 80-х рр., наприклад, пройшли реформи освіти у Великобританії і Японії. Завершується така реформа в США, а у Франції почалася підготовка до її здійснення. У США вважають, що від стану американської освіти залежить економічна конкурентоспроможність країни, Англія проголосила своє кредо – «освіта, освіта й освіта» – і прийняла відповідну національну програму її розвитку. Ще на початку 90-х років А. Меддісон писав, що важливою характеристикою розвинутих капіталістичних країн є їхні зусилля щодо підвищення рівня освіти населення. Витрати на освіту в розвинутих країнах у другій половині 90-х рр. знаходилися в межах 4,9 – 7,1% ВВП.

Дослідження, проведені Всесвітнім банком, свідчать, що найвищий рівень економічного росту у країнах, що розвиваються, за період із 1965 до 1987 року спостерігався там, де існував більш високий рівень загальної освіти.

Не випадково деякі країни світу прийняли державні програми переходу до масової вищої освіти як імперативу розвитку нової економіки.

У 1997 році в Італії відбулася конференція на тему «Європейська програма змін у вищій освіті в XXI столітті», учасники якої зробили висновок, що для європейської системи освіти необхідність реформ пов'язана з потребою адаптації освіти до мінливих соціально-

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

економічних реалій і потреб суспільства. У 1998 р. ЮНЕСКО була проведена всесвітня конференція з проблем освіти. <...>

В Європі, США, Японії утверджуються довгострокові тенденції щодо зростання державного впливу на систему освіти і централізація управління освітою, а в Німеччині і Франції, у яких завжди була власна прекрасна освіта, держава домінує в освіті. У США, де панує ідеологія лібералізму, 80% витрат на цілі освіти покриває держава. Так, з урахуванням витрат на підготовку і перепідготовку робочої сили, валові витрати на освіту в США досягають сьогодні астрономічної суми: приблизно 800 млрд. доларів на рік.

Зрозуміло, що спеціалізація збільшує кількість різноманітних професій. І водночас технологічні нововведення зменшують «час життя» будь-якої професії. Економіст Норман Енон – фахівець із проблем робітничої сили – пише, що поява і зникнення професії є, а надалі ще буде, настільки швидкою, що викличе постійну невпевненість людей. Він відзначає, наприклад, що професія інженера авіаліній виникла і почала зникати впродовж усього 15 років. Навіть тоді, коли назва професії залишається старою, зміст праці часто змінюється й трансформується, і люди, які виконують її, також повинні змінюватися.

У системах професійної освіти розвинутих країн суворо дотримуються принципу «прогресуючої спеціалізації», тобто послідовного і глибокого освоєння професії, високо цінують майстра-робітника, його досвід та вміння. Для порівняння можна навести такий приклад: тривалість практичного навчання в системі професійно-технічної освіти в Україні та початкової професійної освіти Росії вдвічі менша, ніж в дуальній системі підготовки робітників ФРГ, де не поспішають змінювати зміст професій, методи їх оволодінням. У відомій своїм розумним консерватизмом Англії кваліфікаційний стандарт на професію кондуктора, який діє сьогодні, був розроблений ще у 1896 році. Навіщо, якщо ця професія, навіть у новій якості, потрібна і сьогодні.

Зрозуміло, що зміни змісту праці не можуть не вплинути на професійні характеристики робітників, на вимоги до їх кваліфікації. При збереженні основних технологічних, економічних та соціальних функцій, професії змінюються і ці зміни, перш за все, пов'язані з

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

механізацією, автоматизацією та комп'ютеризацією праці. Нові технології породжують нові професії, іноді поглинаючи старі. Структурна перебудова економіки, поява безробітних, також є одним із факторів міжгалузевого та міжпрофесійного перерозподілу робітників, які викликають необхідність перенавчання цієї категорії населення. Але навіть, якщо робітник повинен змінити професію, процес набуття нової професії має бути якісним, оскільки ринок суворо вимагає від робітників виготовлення конкурентної продукції.

Сьогодні шлях у менеджмент або підприємництво – через оволодіння конкретною професією і подальший перехід до управлінської діяльності, тобто шлях «червоних директорів» неефективний, хоча й надійний. Такий шлях дуже довгий для швидкозмінного світу. Підприємництво і менеджмент – універсальна і самостійна сфера діяльності, що підкоряється своїм універсальним законам. Тому завдання бізнес-освіти полягає у тому, щоб підготувати такого фахівця, який би міг не тільки працювати у будь-якій галузі, але й мав би достатні здібності для того, щоб, за необхідності, зрозуміти специфіку певної професійної діяльності. Оскільки загальне, що властиве будь-якій галузі, – це люди, в їх індивідуальній неповторності, *особистісний розвиток фахівця повинен розглядатися як невід'ємна складова його професійної підготовки.* <...>

Прогрес економіки, заснованої на знаннях, не обмежується промислово розвинутими країнами, а зі значною швидкістю поширюється і на держави з економікою перехідного типу.

Як вважає представник Всесвітнього банку Джуліан Швайцер, уряди, що вкладають кошти в освіту і дають своїм громадянам можливість процвітати завдяки росту кваліфікації, будуть мати щедру винагороду від заснованої на знаннях глобальної економіки. Джуліан Швайцер відзначає, що висока швидкість розвитку глобальної економіки вимагає від урядів усіх країн постійного сприяння відновленню освітніх систем, щоб вони залишалися сучасними для дітей і молодих людей, яким треба буде працювати на ринку високих технологій, який буде заохочувати їх до самостійного мислення і відкритості у сприйманні нових ідей. Але не можна забувати й про те, що в новій глобальній економіці, заснованій на знаннях, країни з перехідною економікою продовжують зіштовхуватися з відсутністю

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

адекватних розв'язків деяких проблем, які вже давно існують в галузі освіти. До їх числа відносять сьогодні забезпечення збалансованих і стійких засобів охоплення населення професійною освітою, нерівність у доступі до освіти й у результатах навчання, проблеми якості і відповідності освіти потребам сучасної економіки, а також відсутність гнучкості в структурах і методах управління освітою.

На думку Всесвітнього банку, вища освіта має велике значення для розвитку інноваційної системи освіти країни і розвитку людських ресурсів. Можна навести три основні аргументи на користь необхідності постійної державної підтримки вищої школи: наявність зовнішніх ефектів (це інноваційні технології і науково-технічні досягнення, що забезпечують підвищення продуктивності в масштабах суспільства); рівність у доступі до освіти; функція вищої школи як опори базової і середньої освіти.

Виходячи з досвіду індустриальних країн, які вважають, що внески в освіту забезпечують економічний прогрес і соціальну єдність країни, можна сказати, що загальний рівень інвестицій в освітню сферу повинен складати від 4 до 6% валового внутрішнього продукту. При цьому витрати на вищу школу, як правило, складають 15 – 20% усіх державних витрат на освіту. Оскільки у сучасному світі знання і їх використання є головним чинником соціально-економічного прогресу, держава повинна взяти на себе нову роль створення сприятливих умов і необхідних стимулів для одержання освіти. Саме уряд повинен відповідати за функціонування стимулюючого середовища, яке б підштовхувало навчальні заклади до більш широкого використання інновацій і більш чутливої реакції на потреби глобальної конкурентної економіки, на зміни вимог ринків праці, яким необхідний інтелектуальний людський капітал. Інакше в умовах гострої конкуренції у світовій економіці державі і суспільству погрожує небезпека маргіналізації. <...>

Практика розвинутих країн показує, що *наука й освіта виступають головними структурними чинниками сучасної економіки.* <...>

ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТОК ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ СИСТЕМИ¹⁵¹

<...> Сьогодні в усьому світі освіта як соціальний інститут переживає суттєву трансформацію. Це викликано низкою факторів:

- прискоренням науково-технічного прогресу;
- глобалізацією індустрії освіти;
- зростаючою відкритістю соціальних систем більшості індустріальних країн;
- посиленням гуманістичної компоненти в системі освіти;
- експансією інформаційних технологій у всій сфері суспільного життя. <...>

Система освіти в цілому повинна відповідати ряду критеріїв, у числі яких:

1) ступінь задоволення потреб в отриманні чи підвищенні рівня освіти, що показує, у якій мірі запити конкретних громадян можуть бути задоволені системою освіти;

2) суспільне значення, що визначає ступінь задоволення системою освіти потреб не тільки окремих громадян, але і суспільства в цілому в межах діючого переліку освітніх послуг, що надаються;

3) державна доцільність, що оцінюється повнотою охоплення системою освіти сукупності задач, які необхідно вирішити державі і до числа яких, перш за все, належать охорона, охорона суспільного порядку, охорона здоров'я, виховання і навчання громадян;

4) економічність, яку розуміють як доцільність та обґрунтованість витрат засобів та часу на отримання освіти певного рівня окремими громадянами та суспільством у цілому;

5) визнання отриманої освіти <...> що дозволяє оцінити ступінь відповідності рівня професійних знань, умінь та навичок випускників освітніх закладів нормам, визаним у місцях їх професійної діяльності;

6) якість освіти, що характеризує рівень підготовки випускників освітніх закладів до вирішення сукупності задач, що виникають під час

¹⁵¹ Гапонюк П. Н. Функционирование и развитие образования как социально-экономической системы / П. Н. Гапонюк // Педагогіка. – 2011. – № 7. – 120 с. – С. 27 – 34.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

їхньої професійної діяльності, і є формально визначеною Державним освітнім стандартом;

7) доступність освіти, що показує, якою мірою конституційна норма реалізується у житті реальних людей, які мають індивідуальні здібності та запити, рівні доходів, різні місця проживання та інші життєві обставини;

8) результативність освіти, що оцінює можливості освітніх закладів у процесі навчання забезпечити конкретних людей, які володіють рівнем початкової підготовки, який регламентується саме тими знаннями, уміннями та навичками, які їм необхідні.

Освіта – це основний соціокультурний механізм, який суспільство використовує для цілеспрямованого впливу на хід свого розвитку. Освіта є важливим інформаційним каналом, який забезпечує зв'язок поколінь, соціальну спадщину, відбір і передачу знань, умінь та навичок і здійснюється в межах конкретних соціальних спільнот та груп, поколінь, народів.

Соціокультурна визначеність освіти дозволяє прослідкувати характер її взаємодії з іншими сферами суспільного життя. Ці взаємодії визначаються наступними закономірностями:

- по-перше, зумовленістю освіти станом суспільних відношень, економіки, політики, науки, сфери побуту, дозвілля і т.д.;
- по-друге, відносно самостійною внутрішньою соціокультурною організацією сфери освіти;
- по-третє, репродукцією наявних форм діяльності, засвоєнням та переробкою провідних досягнень культури, створенням принципово нового потенціалу суб'єкта, вдосконаленням досягнутого рівня культури;
- по-четверте, визначальним впливом освіти на суспільний прогрес. <...>

Внутрішні проблеми сучасної освіти – це протиріччя між його цільовими установками, з одного боку, і конкретними результатами освітньої діяльності, з другого. Зовнішні проблеми – загальні протиріччя у розвитку суспільства. Це потребує від системи освіти на кожному етапі суспільного розвитку бути відносно незалежною від випадкових коливань зовнішнього середовища і одночасно бути адаптивною до його соціально-економічних змін.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Для сучасної системи освіти найбільш важливим є дві основні задачі:

- стабілізація суспільства у межах соціокультурного відтворення поколінь шляхом реалізації направленої соціалізації, формування у суб'єктів механізмів засвоєння соціокультурних цінностей на основі формування навичок і професійних умінь;
- розвиток суспільства через цілісний розвиток суб'єкта, здатного самостійно засвоювати і перетворювати соціокультурні форми і цінності, підвищення здатності адаптуватися до змін на основі системного знання, розвиток творчого мислення та навичок діяльності у нестандартних ситуаціях із високим рівнем невизначеності. <...>

Система освіти, орієнтована виключно на відтворення і підтримку стабільності, реалізується як пристосування індивіда до зовнішнього середовища. Саме це породжує консервативну систему освіти, де формується людина, адаптована до життя у конкретних суспільних умовах, при відсутній мотивації до саморозвитку. Відтворююча система освіти забезпечує передачу інформаційно-культурного багажу, не забезпечуючи тих, хто навчається, навичками його цілісного практичного використання. Ціннісні орієнтації, що передаються подібною освітньою системою, у силу інерційності освіти запізнюються, є відірваними від реальності. Багатство культури, що передається репродуктивною освітньою системою і підтримує стабільність та рівень освіченості суспільства, носить швидше ідеально-нормативний, статичний та неактуальний характер.

Репродуктивна освіта не може досить довго підтримувати статичний стан суспільства. Навіть в умовах жорсткого зовнішнього контролю внутрішні зміни поступово накопичуються і, нарешті, проривають межі, що склалися. Це вимагає розвиток та трансформації освітніх форм.

При цьому повинна змінюватися і сама цільова установка «системи освіти» – від репродуктивної до креативної:

- від трансляції минулого досвіду попередніх поколінь до забезпечення знання, що безперервно створюється, використовується та оновлюється;

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

- від задоволення потреб у результаті отримання освіти до неперервної освіти як частини життєдіяльності людини, що визначає формування потреб;

- від відтворення і розвитку освітнього потенціалу окремих соціальних та економічних груп на фоні певного рівня освіченості суспільства до накопичення людського капіталу суспільства в цілому.

Людська діяльність настільки складна, що для існування будь-якого її виду необхідно відповідне знання і попереднє навчання. Освіта не тільки реалізує передачу знань та навичок діяльності, але і створює умови для подальшого розвитку, формуючи творчий потенціал суспільства.

Каленюк І.С.

ОСВІТА В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ¹⁵²

Освіта як товар і як суспільне благо

Економічний аналіз освіти як суспільного феномена передбачає необхідність з'ясування того, що ж продукується галуззю освіти та які властивості цих результатів. Особливості самого продукту діяльності завжди, як у зародку, несуть у собі й особливості способу їх виробництва. Зокрема, К. Маркс розпочинає аналіз капіталістичного способу виробництва з маленької клітинки – товару, властивості якого визначають весь механізм товарного виробництва та його суперечності.

Результатом освітньої діяльності є не конкретні матеріальні, а специфічні економічні блага, що отримали назву «освітні послуги». Виходячи з перерахованих вище функцій освіти, можна визначити, що освітні послуги або продукт освітньої діяльності, являють собою здійснення різноманітної (педагогічної, виховної, наукової, організаційно-управлінської) діяльності працівниками сфери освіти для задоволення освітніх потреб окремих людей та всього суспільства. Результатом процесу навчання, таким чином, стає розвиток людини як особистості і як професійного працівника.

¹⁵² Каленюк І. С. *Економіка освіти*: навч. посіб. / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2005. – 316 с. – С. 83 – 89.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Відомо, що в умовах ринкового господарства результатом економічної діяльності взагалі є товар – продукт праці, призначений для обміну. Виробництво і постачання освітніх послуг має товарний характер дуже обмеженою мірою, тільки тоді, коли освіта здобувається повністю на платній основі. За своїм характером освітнім послугам більше підходить термін ”благо”. Благо не обов’язково є результатом праці людини (наприклад, навколишнє середовище), але має велике значення для життєдіяльності окремої людини і суспільства в цілому. З приводу постачання благ в суспільстві починають виникати соціально-економічні відносини. Таким чином, виробництво і постачання освітніх послуг може здійснюватися в товарній та нетоварній формах:

1) процес формування соціально свідомих громадян та кваліфікованих працівників для потреб сучасного виробництва передбачає необхідність існування такої системи освіти, яка б певною мірою була доступна всьому населенню. В цьому аспекті освіта виступає як суспільне благо і передбачає переважно нетоварні або обмежено товарні форми реалізації;

2) виробництво освітньої продукції як прибуткова сфера комерційної діяльності або сфера виробництва додаткової вартості передбачає товарний характер реалізації.

Розглянемо коротко, в чому саме полягає відмінність між двома сферами, що таке суспільні блага і особливість освіти як суспільного блага.

Взагалі виділяється три види благ: приватні блага, змішані та суспільні. Переважна більшість благ є *приватними* – це власне і є товари, вони розподіляються на індивідуальній основі. Споживання їх однією особою приводить до зменшення споживання їх іншими людьми. Споживання приватного товару виключає споживання його іншою особою, і вигоди від цього споживання достаються лише цій людині. Для розподілу цих благ найбільше підходить ціновий механізм, який пов’язує виробників приватних благ (обсяги виробництва, асортимент продукції, якість тощо) і споживачів (їхні смаки, уподобання, платоспроможний попит).

Суспільні блага задовольняють суспільні потреби всього суспільства, вони споживаються всіма членами суспільства приблизно порівно, їх споживання неможливо обмежити, – це може бути небажано з точки зору ефективної пропозиції цих благ. Розглянуті

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

вище особливості суспільних благ можуть бути названі як *несуперництво* в споживанні та *невиключеність*. <...>

Споживачі не конкурують за доступ до споживання, тому що збільшення кількості споживачів не впливає на якість блага, що отримує кожен окремий споживач. Невиключеність означає, що виробник цього блага не може виключити з його споживання одного або частину споживачів, він не має реального вибору: надавати це благо тим, хто платить, чи всім бажаючим. Постачальник суспільного блага не може відокремити свої взаємовідносини з кожним з споживачів окремо. До таких благ відноситься національна оборона, безпека, пожежна служба та інші. <...>

Змішані блага мають ознаки і приватних, і суспільних. Це пов'язане з тим, що властивості суспільних благ можуть проявлятися з різною інтенсивністю. <...>

Освіта, за своїм характером, має ознаки змішаного блага. З одного боку, освіта належить до тих благ, витрати на постачання яких достатньо великі. Виробництво таких благ як приватних знижує їх загальний обсяг та ефективність розподілу цих благ серед споживачів. Саме тому освіта належить відноситься до тих благ, які переважно постачаються суспільством. З іншого боку, попит громадян на освіту, як правило, значно перевищує можливості освітньої системи. Попит може бути більшим в загальному обсязі – кількість бажаючих вступити у вищі навчальні заклади набагато вища, ніж можуть прийняти всі вузи. Також попит може бути значною мірою диверсифікований і тому не співпадати з пропозицією – батьки можуть бажати якіснішого та широкого освічення для своїх дітей. У таких випадках можливе надання освіти як приватного блага, за допомогою цін. Існування приватних навчальних закладів є реальністю в більшості країн світу, хоча кількість їх значною мірою варіює.

Крім того, освіта, за своїм характером, є особливим благом, має особливі переваги. Освіта продукує значні позитивні екстерналії для всього суспільства і для кожного громадянина, що зумовлює необхідність її суспільного фінансування. Саме тому визначення міри та співвідношення державних і приватних форм фінансування повинно відбуватися не тільки виходячи з позиції економічної доцільності та прибутковості, а керуватися політичними та соціальними цілями. <...>

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Галузь освіти, яка продукує освітні послуги, як будь-яка інша галузь діяльності, теоретично також задіює категорію вартості. Однак специфіка цієї галузі зумовлює деякі труднощі при визначенні вартості освітньої продукції, внутрішньо властиві самій природі освітньої діяльності. Перша складність полягає в тому, як визначати (і кількісно, і якісно) обсяг виробленої продукції (наданих послуг) у цій галузі, до того ж обчислення вартості має різні значення для виробників і споживачів освітніх послуг. І головна складність впливає з того факту, що освіта має характер суспільного блага.

Оскільки освіта може розглядатися у вузькому і в широкому змісті, то результативні показники у галузі освіти можуть визначатися як її внутрішніми цілями, так і такими глобальними цілями, як збереження і поширення суми людських знань, становлення і розвиток цивілізації і т. ін. У першому випадку обсяг виробництва вимірюється головним чином кількісними показниками: чисельністю учнів та випускників, кількістю шкіл, учителів тощо. У другому – обсягом успіхів чи наукових досягнень. Два різних визначення передбачають і два різних підходи до виміру кількості освіти, виробленою системою.

Також при обчисленні вартості слід чітко визначатися – мова іде про вартість виробника чи вартість споживача освіти. Виробниками освіти можуть бути: навчальні заклади (державні і приватні), вчителі, органи управління освітою, сім'ї та будь-які неформальні навчальні заклади. Споживачі – учні та студенти, а також сім'ї, які, по суті, є «покупцями» освіти для своїх дітей. Таким чином виділяється: а) вартість для закладів, що виробляють освіту; б) вартість для споживачів освіти, і особливо – для сімей. <...>

Ринок освітніх послуг

Категорія «ринок», за визначенням, уособлює собою сукупність економічних відносин з приводу купівлі-продажу товарів. Якщо освітні послуги, за своїм характером, мають ознаки суспільного блага, то чи правомірно говорити про існування ринку освітніх послуг? Безумовно, так. Разом із тим, механізм ринкових відносин у цій сфері має свою специфіку. Отже, *ринок освітніх послуг – це система економічних відносин з приводу купівлі – продажу освітніх послуг*. Для цього ринку також характерним є наявність трьох елементів: покупців, продавців та товару. Товар, в якості якого виступають освітні послуги, завжди має такі властивості, як вартість та споживна вартість.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Властивості вартості означають, що освітні послуги повинні мати свою ціну. З точки зору споживної вартості освітні послуги певним чином диверсифіковані за глибиною, якістю та характером знань, що надаються.

Продавець освітніх послуг – це суб'єкт, який здійснює процес передачі знань, втілення навичок, умінь, певних якостей особам, які отримують освіту. Продавцем виступає, як правило, навчальний заклад, але може виступати і окремий викладач, якщо він практикує платні послуги. Продавець освітніх послуг несе матеріальні витрати на облаштування і здійснення навчального процесу, для якого необхідним є будівлі, допоміжні навчальні матеріали, лабораторії, праця викладачів. Логічно також, що продавець потребує відшкодування своїх витрат, інакше в умовах платності за всі необхідні йому ресурси він не зможе проводити свою діяльність.

Покупець освітніх послуг – це суб'єкт, який оплачує ці послуги. І ось тут проявляється подвійна природа такого специфічного товару, як освітні послуги. Саме тому, що освіта виступає суспільним благом, тут не завжди збігаються той, хто оплачує послуги, і той, хто їх споживає. Споживає освітні послуги особа, яка здобуває освіту в навчальному закладі. Водночас через існування екстерналій, тобто зовнішніх ефектів, споживачами результатів цієї освіти можна вважати й усіх тих людей, яких буде стосуватися діяльність цієї людини після закінчення навчання. Колектив виграє від того, що в ньому буде працювати компетентний працівник, у виграші буде все суспільство від підвищення загальної грамотності, рівня культури своїх громадян.

Оплата освітніх послуг передбачає, що на них буде встановлена конкретна ціна, яка дозволить продавцю покривати свої витрати і мати прибуток. Освітні послуги є дуже коштовними за своєю природою. В їх складі дуже високу питому частину складають витрати на оплату висококваліфікованої праці викладачів.

Встановлення реальної ціни на освітні послуги та продаж їх за цією ціною передбачає, що на цей товар має бути попит, забезпечений грошима. Якщо припустити, що освіта буде розподілятися в суспільстві на основі ринкових механізмів, то переважна частина населення вимушена буде відмовитися від цього товару або значно обмежити його споживання. Платоспроможний попит населення за умови високих цін, які реально відображають цінність цих освітніх

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

послуг, буде невисоким. Встановлення обсягів цього попиту автоматично усуне з ринку споживачів з невисокими доходами.

В той же час важливе значення для суспільства позитивних екстерналій освіти настільки визначне, що певну частину підтвердження попиту на освіту грошима починає брати на себе держава. Вона оплачує освітні послуги, які споживають окремі особи, і таким чином забезпечує певній частині населення доступ до освіти. Таким чином, сфера реалізації освітніх послуг включає два сектори. Перший – це державний сектор, в якому кошти, акумульовані шляхом оподаткування підприємств і громадян, держава направляє у сферу освіти для відшкодування витрат на освітні послуги, що споживаються окремими особами. Фінансовий перерозподіл коштів здійснюється згідно з визначеними державою пріоритетами освітньої політики, якими можуть бути: забезпечення доступності освіти для всіх верств населення, загальне охоплення, пріоритетний розвиток певних ланок чи галузей освіти.

Другий сектор – ринок освітніх послуг, на якому освітні послуги продаються і споживаються за ринковими цінами. На ринку освітніх послуг функціонують приватні комерційні навчальні заклади або надають послуги на контрактній основі державні заклади.

Постачання освітніх послуг як суспільного блага відбувається найчастіше у сфері державної освіти, коли для безпосередніх споживачів освітніх послуг їх споживання є безкоштовним. У даному випадку їх реалізація має місце не на основі ринкових відносин, які передбачають конкуренцію, вільне ціноутворення, вільне перетікання капіталу і т. ін. Водночас в основі цього процесу лежить певний економічний механізм, який передбачає відповідний порядок формування та використання фінансових ресурсів освіти. Відсутність ринкових відносин не означає, що освітні послуги не оплачуються. Держава делегує кошти, акумульовані шляхом оподаткування підприємств і громадян, у сферу освіти для відшкодування витрат на освітні послуги, які споживаються повністю або частково безкоштовно. Держава здійснює такий фінансовий перерозподіл коштів з метою забезпечення умов доступності освітніх послуг незалежно від рівня доходу та охоплення освітою всього населення.

Формування ринку освітніх послуг має на меті доповнити державний сектор, захопити ті інші, в яких державний сектор не

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

представлений або не є досить ефективним. Попит на приватну освіту може складатися під тиском таких вимог споживачів, як потреба в освіті вищої якості, можливість отримати освіту незалежно від рівня підготовки (у державні заклади, як правило, високий конкурс відбору) тощо. Потенційні споживачі на ринку освітніх послуг – це сім'ї з середніми та високими доходами.

Водночас потрібно зауважити, що саме особливий характер освіти зумовлює процес еволюції форм її організації в напрямі конвергенції між цими двома секторами, у процесі чого кожний із них набуває позитивних рис іншого. На жаль, часто єдиним виходом для її спасіння проголошується перехід на ринкові рейки, поступове перетворення галузі освіти у повноцінний бізнес. Тоді як у цивілізованих країнах у чистому вигляді приватний бізнес існує переважно в короткострокових формах організації освітньої діяльності. Найчастіше приватні заклади поставлені в такі умови, що їм вигідно здійснювати діяльність згідно з певними правилами і вимогами держави. Для державного ж сектору завдання полягає не в тому, щоб перевести його на ринкові рейки, а впровадити механізми конкуренції, прозорості, відповідальності навчальних закладів за результати своєї діяльності, які поєднувалися б із соціальними гарантіями уряду.

Саме це положення має бути визначальним при визначенні сфер дії та особливостей механізму двох секторів освітньої діяльності: не тотальна приватизація та ринок, а продумана зважена політика для налагодження організаційно-економічного механізму системи освіти, яка відповідає вимогам ХХІ століття. <...>

Білобровко Т.І.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕКОНОМІКИ І ОСВІТИ¹⁵³

Освіта, як відомо, з давніх пір є важливою галуззю суспільної життєдіяльності, що забезпечує соціальний прогрес. Але протягом

¹⁵³ Білобровко Т.І. *Економіка освіти*: навч. - метод. посіб. [Електронний ресурс] / Т.І Білобровко. – Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди, 2002. – Режим доступу: <http://www.google.ru/url?sa=t&.doc&ei=Gz2VT-qHDoaP-wakotn8Aw&usg=AFQjCNHbG1laOmtbiXxu6pPxOljYUWZnOQ&cad=rjt>.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

багатьох століть вона була безпосередньо пов'язана з виробництвом, яке не здійснювало на неї помітного впливу, і не виділялася в самостійну дисципліну.

За оцінкою ЮНЕСКО, на рубежі XIX і XX віків у всьому світі працівники освіти вирішували передусім педагогічні й культурологічні завдання. Економічна функція освіти ще не проявлялася, бо в минулому столітті в розвинених країнах Європи переважав фізичний трудовий день. Підприємці мали змогу наймати необхідну робочу силу в готовому вигляді, а витрати на освіту й підготовку були такі малі, що не фіксувалися в бухгалтерських книгах підприємств, ні в теоретичних дослідженнях економістів того часу.

Головним чином змінюється стан справ в умовах нинішньої науково-технологічної революції, особливо на рубежі XXI століття, коли значно зросла роль освіти в розвитку суспільного виробництва і розвитку сучасної цивілізації. Уже в наші дні в розвинених країнах більше половини економічно-активних громадян зайняті не фізичною, а розумовою працею. Більше 90% відкритих місць, розраховані на працівників, які мають повну середню освіту. До числа важливих сучасних економічних закономірностей, характерних різним країнам, належить процес інтелектуалізації економіки та інших сторін соціального життя. Проявляється цей процес двояко: підвищується роль таких галузей соціальної сфери, як наука і освіта; посилюється значення інтелектуальної діяльності в інших галузях народного господарства. Ці дві тенденції сприяють формуванню й удосконаленню освітнього, професійного, наукового, духовного потенціалу суспільства і є нині важливим фактором соціально-економічного розвитку. <...>

У чому полягає суть економічної функції освіти? Економічне призначення освіти полягає в активному її впливі на розвиток виробництва основних засобів країни, на підвищення ефективності праці, а також на підготовку кадрів до професійної діяльності. Усе це правильно, проте це лише частина проблеми. Визначення такої ролі освіти можливе лише на знайомій усім класичній теорії відтворення.

Основним фактором економічного росту була й залишається людина, як носій робочої сили – серцевина особливого фактору відтворення. Їй належить вирішальна роль у системі відтворювальних

сил, поскільки саме люди створили засоби виробництва, призводять їх у рух і покращують їх для того, щоб примножити життєві блага.

А що ж таке робоча сила? Робоча сила чи здатність людини до праці, як відомо, це сукупність її фізичних і духовних здібностей, використання яких забезпечує вироблення необхідних суспільству благ. Освіта – сфера життєдіяльності людини, де відтворюються здібності робітника до праці, набувається загальноосвітнє та спеціальне знання, формується морально-психологічне ставлення до праці. Виняткова важливість економічної функції освіти складається з відтворювальної кваліфікаційної робочої сили для всіх галузей народного господарства. У цьому розумінні освіту можна правомірно розглядати як «підготовчий цех» для всієї економіки країни. Але відтворенням кваліфікаційної робочої сили економічна сила освіти та її функції не вичерпується. Головна роль освіти полягає в задоволенні потреб людей в освітніх послугах, через те освіта посідає провідне, особливе місце. Вона охоплює специфічну галузь народного господарства, яка задовольняє потреби суспільства в освітніх послугах, зайнята підготовкою кадрів, формуванням їх знань, умінь, навичок, необхідних для різних видів трудової та іншої діяльності. <...>

Каленюк І.С.

ОСВІТА В ЕКОНОМІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ¹⁵⁴

Освіта в класичній політекономії

У процесі формування економічної науки – політичної економії – поступово починає визнаватися економічне значення та економічна функція освіти в суспільстві. Першим у світовій економічній науці В. Петті намагався дати вартісну оцінку людини та її корисних властивостей, вважав знання і навички складовою багатства індивіда й усього суспільства. Продуктивну природу освіти стверджував А. Сміт, вказуючи, що витрати на освіту робітника не тільки сприяють росту продуктивності праці та її полегшенню, але й відшкодовуються прибутком. А. Сміт, розуміючи важливість загальної освіти населення,

¹⁵⁴ Каленюк І.С. Економіка освіти: навч. посіб. / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2005. – 316 с. – С. 27 – 46.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

стверджував, що держава, навіть якщо і немає прямого зиску, повинна забезпечувати оволодіння населенням елементарними навичками – читати, писати, рахувати тощо. Чим народ буде освіченішим, вказував Сміт, тим більше він буде вихований, схильний до порядку, буде розуміти корисні претензії різних партій і не буде піддаватися їх оманам. Такий народ буде важко залучити в легковажну чи непотрібну опозицію до заходів уряду.

Д. Рікардо вважав витрати на освіту складовими витрат на відтворення робочої сили, і тому заробітна плата робітників обов'язково має залежати від рівня витрат на освіту і навчання, від рівня розвитку здібностей робітників до праці.

Значення освіченості робітника підтверджував і К. Маркс, виділяючи просту і кваліфіковану працю. Кваліфікована праця – це є проста праця, яку виконують некваліфіковані, неосвічені робітники, піднесена до ступеня, і за одиницю часу вона створює більшу кількість продукції. Вартість цієї робочої сили буде вищою і вона знаходитиме прояв у вищій праці і тому буде уречевлюватися за рівні проміжки часу в порівняно вищих вартостях. Справжнім багатством суспільства він вважав сукупність потреб, здібностей, творчих обдарувань людей, ступінь вправності населення.

А. Маршалл, досліджуючи фактори виробництва (земля, праця і капітал), особливу увагу приділяв знанням та організації. «Знання – це наш самий найпотужніший двигун виробництва. Воно дозволяє нам підкоряти собі природу і примушувати її сили задовольняти наші потреби». Він зауважував, що підвищення освіти працівника зумовлює зростання продуктивності праці самого працівника та тих, хто його оточують.

А. Маршалл виділив у складі здібностей робітника загальні і специфічні здібності. Причому найважливішого значення він надає саме загальним здібностям (кмітливості, вмінню швидко пристосовуватися до нових обставин, бути впевненим і точним), які закладаються в дитячому та підлітковому віці, під величезним впливом матері. Поставивши питання про економічні віддачі освіти, А. Маршалл підкреслює, що їх не потрібно вимірювати лише безпосередніми практичними результатами. «Усі кошти, протягом багатьох років затрачені на забезпечення масового доступу до більш

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

високих ступенів освіти, окупляться з великим зиском, якщо вони приведуть до появи ще одного Ньютона чи Дарвіна, Шекспіра чи Бетховена». Причини багатства окремих країн А. Маршалл бачив саме в розвитку загальних здібностей народу, його кмітливості та енергії, не обмежених майстерністю в одній професії, і, причому, розвиток цей відбувається в процесі його наполегливої праці.

Однією з найважливіших економічних проблем А. Маршалл називав проблему визначення принципів розподілу витрат на освіту між державою та батьками, підкреслюючи при цьому необхідність активної, визначальної ролі держави у розвитку освіти. <...>

У XVIII – XIX століттях думки вчених не сягали далі простого усвідомлення важливої ролі освіти для економіки країни. Освіта тоді розглядалася переважно в її загальновиховному значенні, і сама собою система освіти не вважалася самостійною і важливою галуззю діяльності. XX сторіччя відзначилося стрімкими темпами науково-технічного прогресу, який порушив питання про значення освіти як системи формування кваліфікаційного потенціалу людських ресурсів. Освіта перетворилася на широкомасштабну сферу діяльності з власним економічним механізмом функціонування. Зростання інтересу до освіти як економічного феномену простежується починаючи з 20-х років у Радянському Союзі та з середини XX ст. – на Заході.

Дослідженню проблеми економічної ефективності освіти була присвячена академіком С. Г. Струмлінім робота «Господарське значення народної освіти». Упродовж підготовки і введення загального й обов'язкового навчання дітей у країні С. Г. Струмлін зробив підрахунки його економічної ефективності. Він наголошував, що найвищу віддачу дають видатки держави на початкову освіту громадян. Уже проста грамотність, здобута за рік навчання, сприяла підвищенню продуктивності праці робітника в середньому на 30%. За той же час навчання неграмотних робітників уже на заводі підвищувала їх продуктивність не більше, ніж на 12 – 16%. Таким чином, один рік шкільного навчання зумовлював зростання кваліфікації робітників у 2,6 разів більше, ніж рік навчання вже на заводі.

С.Г. Струмлін зробив також розрахунок рентабельності закладів освіти від початкового до вищого рівня. У 1962 році він запропонував

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

новий розрахунок економічної продуктивності освіти на рівні всього народного господарства за більш досконалою методикою. <...>

Серед основних досягнень російської наукової школи потрібно назвати: обґрунтування важливості цієї сфери наукових досліджень, розробка програми і навчального курсу економіки освіти, значний внесок у дослідження проблем економічної ефективності освітньої діяльності. У 80-х роках В. Марцинкевич розрахував забезпеченість робочої сили США фондом освіти. Фонд освіти або фонд освітнього потенціалу розраховується як нагромаджені сукупні витрати суспільства на освіту його громадян. <...>

Основна проблема, над якою працювали російські вчені, – це практичне визначення зовнішньої економічної ефективності освіти – величини приросту національного доходу країни залежно від зростання освіченості та кваліфікації працівників. Складність у тому, як правильно розрахувати коефіцієнт редукції праці (зведення складної праці до простої) і частку освіти в прирості кваліфікації робітників.<...>

Концепція людського капіталу в теоріях економічного зростання

Продуктивна природа витрат на освіту стала предметом дослідження багатьох учених за кордоном. Розвиток цих проблем пов'язується з концепцією «людського капіталу», яка виникла в 60-х роках ХХ століття у США. Більшість досліджень цієї проблеми були проведені представником чиказької школи Теодором Шульцем, якого було нагороджено Нобелівською премією. Надалі розробка положень цієї концепції пов'язана з іменами Г. Беккера, Дж. Мінцера, Л. Хансена, Ф. Уелча та ін.

Основна увага в дослідженнях теоретиків «людського капіталу» сконцентрована на проблемах економічної ефективності інвестицій у людину. З усіх видів «людських інвестицій» найбільше піддається економічному аналізу освіта, прибуток від якої можна кількісно визначити. В цих дослідженнях переважав монетарний підхід до аналізу проблем формування людського капіталу, порівняння грошових витрат та віддач від прийняття рішень щодо інвестицій в освіту. Підтверджувалася систематична кореляція між рівнем освіти та зарплатою: середня зарплата у більш освічених працівників вище, ніж у менш освічених.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

До загалом такого ж висновку прийшли вчені, які мають альтернативний погляд на освіту. Дж. Стігліц, Л. Туроу, П. Вайлс та інші розглядають освіту як засіб відбору. Не заперечуючи зв'язок між рівнем освіти робітника та його доходом, вони по-іншому пояснюють сам механізм економічної ефективності освіти. Однією із найважливіших функцій освіти вони вважають не «продукування людського капіталу», а селективну функцію, тобто встановлення, ідентифікація здібностей різних людей. Той, хто довше вчиться, в майбутньому буде отримувати більшу зарплату і вважатиметься продуктивнішим працівником. Однак цей факт не є результатом того, що система освіти підвищує продуктивність працівників, швидше за все вона просто визначає тих, хто є найбільш продуктивним виробником. Таким чином, система освіти розглядається як засіб відбору, який відділяє найздібніших від менш здібних. <...>

Нові моделі, що з'явилися в 80-х роках, намагалися визначити джерела стабільного зростання за внутрішніми факторами, до яких пропонували включити такі: інвестиції в людський капітал, підготовка на робочому місці, зовнішня економія від спеціалізації та впровадження нових товарів у структуру виробництва.

Інвестиції в людський капітал. У моделях економічного росту концепції людського капіталу, функція сукупного виробництва залежить від активів фізичного капіталу, робочої сили та активів людського капіталу, втіленого в робочій силі. Розмір нагромадженого людського капіталу залежить від кількості ресурсів, направлених у галузь, функцією якої є виробництво людського капіталу, та від природи цієї функції. Темп росту сукупного продукту в цій моделі може бути тільки частково оптимальним з точки зору суспільства, тому що приватні агенти не можуть трансформувати у власні всі цілі, пов'язані з інвестиціями у фізичний чи людський капітал. Отже, кількість інвестицій у фізичний чи людський капітал буде тільки частково оптимальною.

Рух капіталу між країнами не зменшує відмінностей у зарплаті між ними і зарплата буде вищою в країнах з більшими вкладеннями у фізичний і людський капітал. Це пояснює міграційний рух праці з бідних країн у багаті. У розвинених країнах праця всіх рівнів кваліфікації отримує вищу заробітну плату, ніж у менш розвинених.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Професійна підготовка та економічне зростання. Професійна підготовка це специфічна сфера інвестування в людський капітал, пов'язана з нагромадженням знань із конкретної діяльності. Р. Лукас і Дж. Стігліц визначили її як нагромаджений досвід та інформацію, забезпечену ринком. На відміну від моделей, заснованих на інвестиціях у людський капітал, де рішення з нагромадження цього типу капіталу (наприклад, ходити до школи) рівнозначні вилученню ресурсів з виробництва, в моделях, заснованих на професійній підготовці, активи людського капіталу ростуть разом із діями, направленими на виробництво благ.

Як і в попередній моделі, для професійної підготовки врівноважений темп росту буде менш оптимальним. Видатки на освіту можуть поліпшити оптимальний розподіл ресурсів, і тоді розвиток виробництва благ, що включає високий ступінь підготовки, буде економічно ефективним.

Упровадження елементів міжнародної торгівлі дало можливість зробити цікаві висновки. Країни, які виробляють блага, що дають широкі можливості для професійного навчання, мають вищі темпи росту, ніж країни, які спеціалізуються на благах, що залучають меншу кількість навчання. Країни, які спеціалізуються на останньому типі товарів, можуть потрапити у зачароване коло, яке веде їх від низького рівня професійної підготовки до низького росту, а звідти знов назад, до низького рівня підготовки. Якщо країни нагромаджують виробничий досвід виготовленням продукції, яку вони можуть ефективно виробляти, то вони тим самим інтенсифікують свої вихідні порівняльні переваги. Ця модель також обґрунтовує необхідність захисту молодих галузей промисловості, які не можуть ефективно розвиватися в непевному середовищі. Якщо їм не допомагати, то така політика буде просто служити обмеженню можливостей споживання товарів, які потребують високого вмісту професійної підготовки. <...>

Освіта в теоріях постіндустріального суспільства

У дослідженнях сучасного стану та перспектив розвитку постіндустріального суспільства трансформація освіти розглядається як найважливіший фактор у новій парадигмі виробництва, пов'язаний із вирішальною роллю знань. Широта поглядів варіює за глибиною досліджень та за тим, чи є їхні дослідження глобальними (Дж. Нейсбіт,

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

П. Тоффлер тощо) чи присвячені окремим проблемам освіти (Т. Годін, Р. Рейч).

Дж. Нейсбіт і П. Аборден спеціально звертаються до освіти при аналізі перспектив Мирної сфери, яку вони розглядають як одну з найважливіших сфер майбутнього, що постійно розвивається. Учені підкреслюють, що те значення, яке надається освіті, повертається великими конкурентними досягненнями, і що країни, які більше інвестують в освіту, матимуть величезні здібності конкурувати. Прикладом є країни Азії, що продемонстрували можливості розвиватися без значних природних ресурсів, забезпечуючи достатні інвестиції і людські ресурси.

Е. Тоффлер глибоко аналізує ідею, що знання є центральним елементом постіндустріального суспільства і що їх важливість буде продовжувати зростати в майбутньому. <...> Знання перестають бути відгалуженням тих факторів, які були вирішальними в попередніх фазах, і навпаки, стають їх фундаментом. Боротьба за контроль над знаннями інтенсифікується в усьому світі. Автор вважає, що цей процес є фактором демократизації, оскільки знання можна безкінечно поширювати, репродукувати, використовувати довгий час без вичерпання і, на відміну від матеріального багатства, вони знаходяться в межах досягання бідних. <...>

Перспективні дослідження, проведені командою французьких дослідників під керівництвом Т. Годіна, відрізняються двома моментами. По-перше, вони довготриваліші, і по-друге, крім міркувань загального характеру, вони також звертають увагу на численні специфічні теми, включаючи освіту.

Досліджуючи сучасний стан освіти, автор стверджує, що теперішня освіта зобов'язана своєю структурою і організацією ХІХ сторіччю. Її форма з'явилася у відповідь на дві вимоги індустріального суспільства: з одного боку, потребу у кваліфікованих працівниках, та з іншого – необхідності ідеологічного консенсусу згідно з цінностями правлячої еліти.

Методологія передачі цінностей базувалася на оцінці акуратності, точності і формалізмі, інтелектуальній суворості та механічному обґрунтуванні. Основний пріоритет надавався дисциплінованості та методичній якості за рахунок творчих здібностей.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Із втратою дієвості продуктивної парадигми індустріального суспільства, ефективність освіти падає, через що вона все менше і менше здатна задовольняти потреби суспільства. Серйозні проблеми є навіть в розвинених країнах. Неграмотність, яку фактично ліквідували, зараз відновилася в іншій формі: функціональної неграмотності (між 20 і 25% населення забули майже все, що вивчали в школі). Після 12 років шкільного навчання 40% молоді в Сполучених Штатах не здатні розуміти статті в «Нью-Йорк Таймс» і, щонайгірше, не можуть читати і розуміти розклад автобусів.

В освітній системі склалася двоїста ситуація: з одного боку – поширюється ігнорування освіти, з іншого – надлишок освіти. Т. Годін доводить, що перевиробництво освічених людей без урахування умов на ринку праці продукує «люмпен-інтелігенцію»: тип маргіналізованої інтелігенції, молоді, але повної розбитих надій.

Сучасна фаза, яку Т. Годін називає «показовим суспільством», буде замінена на початку XXI сторіччя «суспільством освіти». Це суспільство спочатку буде намагатися інтегрувати маргіналізовані сектори населення через поширення повної освіти до 18 років та виховання технічної і екологічної культури всього покоління. У наступній фазі – «суспільстві визволення» – зробить можливим повний розквіт досліджень і творчих здібностей, які є основними елементами забезпечення конкурентоспроможності.

У цих нових фазах мінімальна кваліфікація буде здобуватися не через вивчення фактичних даних (які будуть набагато чисельнішими, але їх завжди буде легко дістати і використати), а через освоєння методологічної основи, яка зробить можливим знайти ці дані, навчити навігації в морі знань, які в дійсності складають частку в океані. Інформаційна індустрія з її величезними банками даних, буде взаємопов'язана по всій планеті і забезпечить засоби для такої навігації. Необхідним буде володіння інтелектуальними інструментами, які зроблять можливим визначити свою позицію, маршрут слідування і благополучне прибуття в порт. Навігація в морі знань існує не у формі знань самих собою, а у формі «ноу-хау».

Із кінця XX сторіччя половина навичок інженерів буде застарівати вже через 5 років після їх здобуття. Фундаментальними стануть гнучкість, оновлення та знання того, як здійснювати виробництво так,

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

щоб у потрібний момент можна було б змінити методи. Освіта не може вже обмежуватися певним періодом життя і буде частиною здобуття професії.

Освіта стане життєвою функцією і для компаній, і для індивідів. Вона буде інтегрована в робоче життя і не буде ізольованим епізодом, а навпаки, *буде* щоденною і тривалою, не буде нав'язуватися зверху компаніями чи державою, буде розглядатися індивідом як необхідність.

Престиж наукового ступеню і дипломів буде поступово зменшуватися. Індивіди будуть визнаватися швидше на основі їх реальної кваліфікації, ніж на основі тих теоретичних знань, що прийшли з дипломом. Прогрес у професійній кар'єрі буде здійснюватися більш неформальним способом, на основі щоденної практичної діяльності. <...>

Ринок освіти буде поширюватися з небувалою швидкістю. Мережа приватних шкіл буде займатися дослідженнями поведінки і втілювати програми з високо професійними методами навчання. На місце абстрактному викладанню будуть приходити такі методи, які занурення учня чи студента в конкретну ситуацію, в якій він має приймати самостійні рішення. Школи не будуть калічитися традиціями і адміністративною буденністю. Менше уваги буде приділятися передачі фактичних знань і більше – навчання духу відкритості, здатності знаходити рішення для всіх. Це буде тип навчання, що не базуються на імітації моделі, а на винаходах, не на пасивності та слухняності, а на ініціативі і винахідливості. Отже, форма освіти повинна бути адаптована до руху і комплексності, які виступають двома основними ознаками сучасності.

Однак такі системи приватних шкіл будуть робити освіту більш дорогою та збільшуватимуть соціальне розшарування. Ця тенденція буде компенсуватися суспільними діями, які полягатимуть у збільшенні ресурсів, високому статусі вчителів та зростанні автономії освітніх закладів, що будуть мати право керувати основною частиною своєї діяльності і визначати свої програми, методи навчання, набір штату і заробітну плату.

Між автономними навчальними закладами і місцем виробництва будуть створюватися посередницькі структури. Увага в освітніх

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

цінностях зміститься певною мірою від дисципліни, точності, раціональності і об'єктивності до інших, більш широких, якостей, таких, як винахідливість і автономія.

Вища еліта, яка була стражем індустріальної моделі, втратить підстави для свого існування. На її місце прийдуть чисельніші групи високоосвічених індивідів, здатних думати і діяти самостійно, з більш сучасною і ефективною поведінкою.

Нові цінності освітньої системи будуть походити від ідеї творчості, збалансованих відносин між людьми, особливо відповідно до прав інших як умови для своїх власних прав. Разом із розумінням технічної культури відбудеться відродження гуманістичних досліджень та мистецтво стане частиною щоденного життя.

Популярність поширення концепції *«суспільства, що вчиться»* зумовлена тими змінами, що відбуваються в самій системі освіти: освіта стає неодмінним елементом суспільного життя; освіта перестає бути коротким відрізком життя людини, а стає постійним процесом в її житті; змінюються традиційні форми організації освітньої діяльності.

«Економіка, що вчиться», на думку Ландвела, це економіка, в якій успіх індивідів, фірм і регіонів відображає їх здатність вчитися (і забувати стару практику); в якій зміни є рішучими і старі навички забуваються, а нові – користуються попитом; у якій навчання означає не тільки доступ до інформації, а й формування компетентності; у якій навчання здійснюється у всіх частинах суспільства, а не тільки у високотехнологічних галузях; у якій наявність і механізм заповнення робочих місць визначається обсягом знань (значна частка працівників із університетським дипломом, для малокваліфікованих працівників ситуація на ринку праці гірша і т. ін.).

У такій економіці освітня система функціонує у вигляді мережі знань, гібридної форми, яка не є повністю державною чи повністю приватною. Ця система не покладається на довіру до ринку і характеризується такими рисами, як почуття обов'язку стосовно інших, кооперація, чесність, надійність. Мережа знань стосується не тільки окремих людей, а й передачі знань від однієї групи до іншої, тим самим складаючи освітню систему – інституційну інфраструктуру державного і приватного партнерства. Оскільки мережа знань дуже

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

залежить від міжособових відносин, вона швидше може розвиватися на рівні конкретних регіонів.

«Організація, що вчиться» – цей термін популярний нині при поясненні тих змін, що відбуваються в суспільстві і, як наслідок, у діяльності та суті організацій. «Організація, що вчиться» – це організація, яка готова до змін, яка легко дає відповідь ринку і надає широкі повноваження своїм членам. Така організація забезпечує навчання своїх членів і постійно трансформується, причому в основі цього навчання не просто професійна підготовка, а індивідуальний та організаційний саморозвиток.

Освічення організацій здійснюється на різних рівнях. На базовому рівні організація тільки здійснює поверхові зміни, наприклад такі, як відмова від продукту, який погано продається. Вищий рівень освічення – той, на якому організація активно шукає відповідь: чому продукт погано продається? Вищий рівень досягається, коли організація починає досліджувати свої внутрішні процеси, які призвели до занепаду продукту. Організації можуть бути не здатні вивчати самих себе і реагувати на причини, що є в основі негараздів. <...>

Каленюк І.С.

ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ЕКОНОМІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ¹⁵⁵

Роль освіти в розвитку сучасного суспільства

<...> В економічній літературі вже давно визнана продуктивна природа освіти, її здатність бути фактором економічного зростання. У 60 – 70-ті роки ХХ століття набула популярності думка про освіту як високоефективні інвестиції, що здатні приносити високу віддачу довгостроково.

Водночас у сучасному світі сприйняття освіти тільки як сфери для здійснення інвестицій в економічному аспекті вважається недостатнім, оскільки воно не відображає всього комплексного значення її для розвитку суспільства. Політики і вчені країн світу все більше відходять

¹⁵⁵ Каленюк І.С. Економіка освіти: навч. посіб. / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2005. – 316 с. – С. 7 – 24.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

від вузькоекономічного погляду на освіту як сфери виробництва кваліфікованої робочої сили для промисловості, такий погляд вважається короткозорим з огляду на фундаментальну важливість етичних та людських величин.

Проблемою номер один для більшості країн світу виступає зараз не стільки економічне зростання та його темпи, скільки забезпечення сталого економічного та соціального розвитку суспільства. Освіта розглядається як один із найважливіших факторів забезпечення сталого розвитку країн світу, тобто такого розвитку, в якому задоволення сучасних потреб людства не зашкодить задоволенню потреб прийдешніх поколінь.

Саме тому в сучасному розумінні для означення людського фактора більш прийнятним є поняття «людські ресурси» ніж «робоча сила», яке є комплекснішим і включає різноманітні функції, властиві людині не тільки в системі виробничих відносин, але й соціальних, науково-технічних, організаційно-управлінських, політичних та багатьох інших.

Роль освіти в сучасному виробництві благ та послуг не зводиться просто до необхідності нагромадження професійних знань та навичок (хоча це дуже важливо). Практичний аспект освіти має величезне значення, але найважливішою є роль освіти у втіленні відповідальності людини перед суспільством. У сучасному світі зростає розуміння того, що моральні цінності як складові освіти, мають найвище значення. Усвідомлюється, що негативний вплив на них ринкових відносин може мати дуже згубні наслідки для розвитку суспільства. <...>

Цінність освіти для суспільства та його розвитку виявляється в найрізноманітніших формах, зумовлених складністю і багатомірністю функцій освіти в суспільстві. Цінність освіти в економічному розумінні являє собою певний позитивний ефект, що породжений освітою та професійною підготовкою громадян і який може бути виражений економічними показниками. Однак, не всі результати освіти можуть бути виражені безпосередньо ними. Передача культурних цінностей, нагромадженого поколіннями досвіду, виховання національної свідомості громадян – усі ці та багато інших функцій зумовлюють надзвичайну цінність освіти для виживання та розвитку суспільства.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Разом із тим варто підкреслити, що освіта є необхідною, але не достатньою умовою для забезпечення економічного розвитку. Значні успіхи в залученні населення до освіти самі собою будуть недостатніми без залучення широкого кола соціально-економічних факторів: державного регулювання, сприяння розвитку підприємництва та стимулювання виробництва, земельної реформи, сучасного менеджменту і т. ін. Для того, щоб освіта стала реальним фактором економічного зростання, необхідно не тільки підготувати кваліфіковані кадри дослідників, інженерів, техніків, викладачів, лікарів тощо, потрібно створити умови для ефективного використання їх праці.

Зміни у світовій економіці, що продукують нові технології та виробничі процеси, зумовлюють і високу залежність подальшого розвитку кожної країни від її здатності здобувати, передавати і засвоювати знання для праці і для щоденного життя. В сучасній парадигмі виробництва знання стають центральним елементом, і саме тому освітні зміни можуть стати вирішальним фактором економічного розвитку.

Економіка освіти: предмет і метод

<...> Освіта як система передачі знань молодим поколінням може розглядатися в широкому і вузькому значенні. В широкому розумінні освіта трактується як широкомасштабний процес, що задіює всі види цілеспрямованого впливу суспільства на індивіда для передачі йому інформації та знань. Засвоєння знань та оволодіння навичками соціальної та трудової поведінки відбувається не тільки у системі формальної освіти, а й у сім'ї через сімейну освіту і виховання, та через вплив соціального середовища. <...>

У вузькому значенні освіта виступає як сфера здійснення конкретної суспільної діяльності, як система, певним чином організована, впорядкована і направлена на досягнення конкретних цілей – це є формальна система освіти. Функціонування такої системи важливої соціально-економічної діяльності передбачає необхідність налагодження власного ефективного механізму. Складність цього завдання зумовлена специфікою освіти як суспільного блага, яке не може продукуватися і розподілятися переважно за допомогою ринкового механізму. За своїм характером освіта швидше належить до неринкових, неприбуткових сфер діяльності. Водночас, механізм

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

функціонування освітньої галузі та окремих закладів обов'язково включає економічні міркування: покриття витрат доходами, економії ресурсів, більш ефективного використання коштів тощо.

Освіта як сфера економічної діяльності, по-перше, має свою продуктивну природу, вона здатна приносити віддачу і в короткостроковому періоді у вигляді зростання доходу та прибутку, і, особливо, в довгостроковому, що зумовлює специфічне значення інвестицій в освіту як високорентабельних. І по-друге, діяльність освіти як системи передбачає необхідність налагодження власного ефективного механізму функціонування. Це завдання досить складне, що зумовлено специфікою освіти як суспільного блага, яке не може продукуватися і розподілятися переважно за допомогою ринкового механізму.

Останній аспект освітньої діяльності переважно, і це очевидно, має економічний характер. Але, разом із тим, при аналізі економічних проблем освіти як системи ми не можемо абстрагуватися від того, що саме передається учням у процесі освіти, які знання і які моральні цінності. Зміст і характер тих знань, тієї інформації, що стають предметом передачі, суттєво впливають на особливості функціонування всієї системи, зміни в них потребують змін в організації сфери освіти.

Педагогічний процес, безумовно, залишається поза економічним аналізом. Але тією ж мірою, якою економічний аналіз будь-якої сфери виробництва матеріальних благ буде не повним без характеристики продукту, що виробляється, та особливостей організації виробничого процесу саме цього продукту, також не можливо дослідити економіку освіти як галузі без розгляду специфіки продукування освітніх послуг. Дослідження економічного механізму функціонування освіти потребує аналізу витрат, особливостей технологічного процесу і пов'язаних із ним проблем та одержаних результатів. Говорити про ефективніші та неефективність механізму функціонування можна тільки при порівнянні витрат та одержаних результатів. Неможливо говорити про ефективність освітньої діяльності, не враховуючи витрати (що передбачає з'ясування основних статей витрат, особливостей навчального процесу тощо), а також, що значно складніше, – не визначивши чітко, що є і що вважається результатами освіти (і це також потребує уваги до складових навчального процесу).

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Отже, об'єктом аналізу економіки освіти виступає система освіти, її економічний механізм функціонування. Реалізація призначення освіти в суспільстві передбачає необхідність налагодження відповідного економічного механізму виробництва і постачання. Суб'єкти освітньої діяльності – заклади освіти – функціонують на основі принципів покриття своїх видатків доходами, а для цілей розвитку необхідним є отримання прибутку. Механізм їх функціонування може розрізнятися залежно від того, що їх доходи можуть складатися з державного фінансування, тільки власних, зароблених коштів або їх комбінації.

По-друге, особливий інтерес викликає економічний характер результатів освітньої діяльності. Цінність освіти для суспільства представляє можливість інтерналізувати (використати на свою користь) значні вигоди, що потенційно надає процес навчання: приносити більші доходи тим особам, які отримують освіту. Вищий рівень освіти зумовлює підвищення продуктивності праці, що має проявлятися у зростанні індивідуального доходу працівника. Чим вищий буде рівень освічення всіх зайнятих, тим вищі потенційні можливості для росту продуктивності праці в національній економіці і тим більшим буде сукупний дохід суспільства. Таким чином, існує тісний зв'язок між освітою та економічним зростанням, яке проявляється в темпах росту загальних економічних показників: валового національного продукту (ВНП), валового внутрішнього продукту (ВВП) тощо.

Діяльність у сфері освіти має швидше не економічний, а педагогічний характер: у ній не виробляються матеріальні блага, а надаються послуги навчання і передачі знань. Саме тому освіта належить до так званого духовного виробництва.

До складу духовного виробництва належать також такі сфери, як наука (нагромадження знань), освіта (система передачі знань), книги і засоби масової інформації (сприяють поширенню знань), культура (система закладів для поширення духовних цінностей), мораль (система етичних норм) та ідеологія (світогляд людей). Довгий час у вітчизняній економічній літературі вважалося, що ці сфери відносяться до нематеріального виробництва, у них не створюється матеріальне багатство і тому вони є непродуктивними галузями. До продуктивних, тобто таких, що спричиняють ріст сукупного суспільного продукту та

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

національного доходу, відносили лише галузі матеріального виробництва.

Така постановка питання не відображала реального стану речей, оскільки кінцевими показниками суспільного виробництва не відображалися результати діяльності багатьох галузей невиробничої сфери. Такі галузі, як освіта, наука, охорона здоров'я тощо, створюють продукти і надають послуги, що мають свою вартість і споживну вартість. Результати діяльності працівників цих сфер проявляються не у безпосередньому збільшенні матеріальних продуктів. Ці сфери, в тому числі й освіта, значною мірою впливають на підвищення ефективності матеріального виробництва, створення умов і засобів вдосконалення технічного потенціалу виробництва, зміцнення та розвитку людського фактору: підвищення рівня загальної освіченості населення та кваліфікації працівників, всебічного розвитку творчих можливостей усіх людей.

Із цього погляду освіта має особливе значення. На сучасному етапі вона розглядається не просто як частина невиробничої сфери, а як об'єкт для надзвичайно ефективних соціальних та економічних інвестицій. Вплив освіти на розвиток національної економіки є багатовекторним: прямо і опосередковано освіта поліпшує якісні характеристики факторів розвитку, здійснює вирішальний вплив на культурне середовище, політичну сферу тощо. Саме тому освіта як сфера суспільної діяльності не розглядається більше науковцями як непродуктивна. Вона є частиною невиробничої сфери в тому сенсі, що в ній не створюються матеріальні блага чи послуги, але результати освітньої діяльності виявляються у зростанні продуктивності інших економічних та соціальних сфер.

Виділення економіки освіти в окрему галузь наукових знань зумовлено тією важливою роллю, яку відіграє освіта в житті суспільства. Проблема полягає також не тільки в тому, щоб дослідити місце, роль та механізм впливу освіти на стан і розвиток економіки. Справа в тому, що міра дієвості освіти як реального фактору росту економіки суспільства значною мірою залежить від самого економічного способу, механізму функціонування освіти.

Економіка освіти є складовою частиною всієї системи економічних наук. Метою дослідження економічних наук є з'ясування

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

питання про те, як суспільство використовує обмежені матеріальні ресурси для виробництва необхідних продуктів і розподілу їх між його членами. Базою системи економічних наук є економічна теорія, що розглядає фундаментальні теоретичні питання, економічні категорії і закони. Наступна група об'єднує галузеві економічні науки (промисловість, сільське господарство, освіта тощо), які вивчають специфіку продуктивних сил і виробничих відносин в окремих галузях народного господарства. Друга група наук про економіку складається з міжгалузевих або функціональних економічних наук (фінанси та кредит, статистика, облік та аудит). І останню, окрему групу економічних наук утворюють ті, що знаходяться на межі з іншими суспільними науками (менеджмент, маркетинг, економічна історія, історія економічної думки тощо).

Економіка освіти належить до групи галузевих економічних наук. *Об'єктом* її дослідження є система освіти як галузь соціально-економічної діяльності. Предметом курсу економіки освіти є економічний механізм функціонування та розвитку системи освіти. *Економіка освіти* – це економічна наука, що вивчає специфічні виробничі відносини та економічний механізм функціонування системи освіти; її економічну роль у процесі розширеного відтворення та забезпечення суспільного розвитку. Вона досліджує специфіку продуктивних сил та виробничих відносин, особливості дії економічних законів та категорій у сфері виробництва освітніх послуг. Наукою вивчається місце і роль системи освіти в економіці, організаційно-економічний механізм функціонування освіти, фінансування освітньої діяльності та соціально-економічна ефективність освітньої діяльності для суспільства.

Виділення економіки освіти в окрему економічну науку зумовлено реальною потребою дослідження економічного механізму системи підготовки громадян до участі в суспільному житті. Для того, щоб освіта стала потужним фактором сталого економічного та соціального розвитку країни, необхідно усвідомлювати її реальні можливості, розуміти механізм перетворення витрат на освіту у високодохідні інвестиції та передбачувати конкретні шляхи підвищення ефективності цих витрат.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Економіка освіти виступає складовою всієї системи економічних наук. Тому логічним є застосування загальнонаукових і специфічних методів економічного аналізу при дослідженні предмету цієї дисципліни. Загальнонаукові методи економічного дослідження, і, перш за все, – діалектичний метод, розглядають економіку освіти в стані постійного розвитку, в її взаємозв'язку та взаємозалежності від економіки всього суспільства. При дослідженні специфіки економічної діяльності у сфері освіти використовуються також такі методи, як метод наукової абстракції, аналізу і синтезу, системно-структурного аналізу, єдності кількісного та якісного аналізу та інші.

Метод наукової абстракції полягає у виділенні найбільш суттєвих економічних проблем освіти та абстрагуванні від усього другорядного, випадкового. Застосування методів аналізу та синтезу передбачає розчленування предмету дослідження на складові частини, кожна з яких докладно розглядається (аналіз), та об'єднання відокремлених та проаналізованих елементів у єдине ціле (синтез), з'ясування внутрішнього зв'язку між ними. Системно-структурний підхід передбачає трактування предмету дослідження як системи і в той же час як елемента ще більш складної системи. Розглядаючи внутрішні економічні проблеми функціонування освіти як системи, ми постійно будемо звертатися до проблем взаємозв'язків освіти із суспільством.

Освіта, як і будь-яке економічне явище, обов'язково має свою кількісну та якісну сторони, що перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Кількісний аналіз системи освіти на основі широких статистичних даних є фундаментом для з'ясування якісних характеристик механізму її функціонування. Останні являють собою найбільшу складність в освіті, що зумовлено специфічним характером її діяльності та системою її внутрішніх та зовнішніх цілей.

Крім перелічених методів наукового дослідження, у цій сфері застосовуються такі методи, як аналіз витрат і віддач, аналіз витрат і результативності, які виступають інструментами оцінки ефекту в інвестиційній діяльності.

Метод аналізу витрат і віддач використовується в тих випадках, коли є можливість порівняти в грошовій формі витрати і одержані результати. Але часто не можливо порівняти витрати і результати внаслідок неприйнятності грошових оцінок до результатів. Тому, в

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

даному випадку, важливим інструментом починає виступати метод аналізу витрат і результативності. Його застосування передбачає розробку системи показників та критеріїв, за якими будуть оцінюватися результати. <...>

Кравченко І.С.

ЕКОНОМІКА ОСВІТИ¹⁵⁶

Економіка освіти – економічна наука, що вивчає фінансово-матеріальний аспект сфери освіти, її специфіку та економічну роль у суспільному розвитку, економічний механізм функціонування системи освіти. Економіка освіти належить до групи галузевих економічних наук. Об'єктом її дослідження є система освіти як галузь соціально-економічної діяльності. Предметом – економічний механізм функціонування системи освіти, методи управління щодо ефективного використання трудових, матеріальних і фінансових ресурсів у сфері освіти. В економіці освіти використовуються методи наукової абстракції, аналізу і синтезу, системно-структурного аналізу, економічного та управлінського аналізу в тісному поєднанні з методами педагогічного дослідження, використовуються соціологічні дослідження, враховуються географічні та демографічні фактори.

Білобровко Т.І.

ПРЕДМЕТ І МЕТОД ЕКОНОМІКИ ОСВІТИ¹⁵⁷

<...> Освіта, як відомо, з давніх пір належить до вагомої сфери людської життєдіяльності, що забезпечує соціальний прогрес. Вона протягом багатьох століть не була тісно пов'язана з виробництвом, не

¹⁵⁶ **Енциклопедія освіти** / Акад.пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С.250.

¹⁵⁷ **Білобровко Т.І. Економіка освіти: навч.-метод. посіб.** [Електронний ресурс] / Т.І Білобровко. – Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди, 2002. – Режим доступу: <http://www.google.ru/url?sa=t&doc&ei=Gz2VT-qHDoaP-wakotn8Aw&usg=AFQjCNHbG1laOmtbiXxu6pPxOjYUWZnOQ&cad=rjt>.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

впливала на нього і не виділялася в самостійну галузь.

За оцінкою ЮНЕСКО, на рубежі XIX і XX століть у всьому світі працівники освіти вирішували перш за все педагогічні й культурологічні завдання. Економічна функція освіти ще не проявилася, тому що в XIX столітті в розвинутих країнах Європи переважала проста фізична праця.

Корінним чином змінилося положення в умовах сучасної науково-технічної та інформаційної революції, коли помітно зросла роль освіти в розвитку суспільного виробництва й становленні сучасної цивілізації.

До числа найважливіших сучасних економічних закономірностей, характерних для різних країн, належить процес інтелектуалізації економіки й інших сторін соціального життя. Проявляється цей процес дwoяко:

- зростає роль таких галузей соціальної сфери, як освіта і наука;
- посилюється значення інтелектуальної діяльності всередині інших галузей народного господарства.

Обидві тенденції сприяють формуванню й удосконаленню освітнього, професійного, наукового і духовного потенціалу суспільства і є найважливішими факторами соціально-економічного розвитку. <...>

На сьогодні освіта виступає в різноманітних іпостасях, вона багатофункціональна. До її функцій належать: пізнавальна, виховна, гуманізаційна, культурного наслідування, розвиваюча, перетворююча, прогностична, координуюча, адаптивна, профорієнтаційна, підготовки до трудової, суспільно-політичної діяльності, до сімейного життя та інше. Усі ці функції взаємопов'язані і взаємодіють у різних варіаціях.

Отже, освіта – це система, що забезпечує передачу наукових знань, умінь і навичок підростаючим поколінням і всьому населенню, що задовольняє їх потреби в освітніх послугах і професійно-кваліфікаційній підготовці, а також формує відповідні естетичні оцінки і моральні правила поведінки в суспільстві. Освіта належить до галузі нематеріального виробництва. Особлива роль сфери освіти пояснюється:

- специфічним місцем освіти в системі суспільного поділу праці – це єдина галузь, що задовольняє запити населення в освітніх послугах і спеціалізується на відтворенні головних виробничих сил

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

суспільства;

- рівень освіти населення є однією з головних ознак добробуту народу, держави;
- ця галузь сама для себе готує професійних робітників – викладацькі кадри;
- праця в галузі освіти стала однією з наймасовіших видів людської діяльності.

Освітні послуги – система знань, інформації, вмінь і навичок, які використовуються в цілях задоволення різноманітних освітніх потреб особистості, суспільства, держави. Це – соціальна цінність. В освіті, як і в будь-якій галузі народного господарства існують виробничі економічні відносини, які мають свої специфічні особливості. Найбільша – обмежені можливості використання комерційних, госпрозрахункових відносин.

У чому ж полягає сутність економічної функції освіти?

Економічне значення освіти зазвичай вбачають у її активному впливі на розвиток виробничих сил країни, на підвищення ефективності суспільної праці. Усе це правильно, але це тільки частина проблеми. Головна роль освіти полягає в тому, що вона охоплює специфічну галузь народного господарства.

Економіка освіти – важлива галузь системи економічних наук. Ці науки займаються дослідженням сукупності виробничих відносин у взаємодії з виробничими силами. Вони з'ясовують, як рівні суспільства використовують обмежені ресурси для виробництва корисних продуктів і розподіляють їх поміж людьми. Сьогодні, наука про економіку виступає як складний комплекс економічних знань, що складається із чотирьох великих груп економічних наук:

- економічна теорія (політекономія);
- галузеві економіки (промисловість; сільське господарство, будівництво, освіта та інші);
- міжгалузеві або функціональні економіки (фінанси і кредит, грошові обороти, статистика, економіка праці);
- на меті економічних наук (управління н/г, маркетинг, менеджмент, економічна історія, економічна географія).

Економіка освіти належить до числа наймолодших економічних наук. Життя не раз підтверджувало, що економічна «тканина» у сфері

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

освіти більш складна, ніж у галузях матеріального виробництва. Це й визначило, що економіка освіти як наука склалася набагато пізніше економіки промисловості і ряду інших галузевих економік; усього лише декілька десятиліть тому. <...>

Такою наукою і стала економіка освіти. Її предмет можна визначити так: «Це наука про специфіку виробничих сил і виробничих відносин у галузі, що створює освітні послуги і задовольняє потреби особистості і суспільства в них при обмежених ресурсах, що виділяються на ці цілі. Вона досліджує і виявляє особливості дії економічних законів і категорій у сфері навчання і виховання підростаючого покоління, підготовки кваліфікованої робочої сили, підвищення освітнього і культурно-технічного рівня населення».

Як конкретна наука і навчальна дисципліна економіка освіти володіє своїм, тільки їй належним предметом, тобто об'єктом і суб'єктом вивчення. Таким об'єктом є своєрідні виробничі сили й економічні відносини, характерні для організацій і проведення процесу освітньої діяльності. Об'єкт – це не тільки економічні умови і форми відтворення робочої сили, форми суспільних затрат на розвиток системи освіти і підготовку кадрів, умови відшкодування цих затрат. У такому випадку втрачається дуже важлива ланка – процес творення й обміну освітніх послуг.

Суб'єктом дослідження і вивчення в економіці освіти виступають люди, більша частина населення, яка різною мірою включається в освітню трудову діяльність. Це діти (дошкільнята, школярі, учні ПТУ, студенти) і їх батьки, усі, хто користується освітніми послугами: вихователі, викладачі, інші працівники сфери освіти.

Своєрідно проявляються у сфері освіти і закони ринкового господарства: закони попиту і пропозиції, закон вартості та інші. У зв'язку з переважанням безкоштовної освіти, попит на освітні послуги часто не визначається спроможністю споживача заплатити. Дія закону вартості в освіті до цього часу недооцінюється.

Економічні категорії в галузі освіти також проявляються по-особливому. Незвичайна тут праця і її компоненти, продукт праці – освітні послуги з їх особливою корисністю. Основним різновидом власності виступає інтелектуальна власність. Своєрідне вираження отримують і такі загальноекономічні категорії як товар, його ціна,

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

заробітна плата, господарський механізм та інше.

Не менш важливим є те, що в дефініції народна освіта розглядається як галузь, що створює послуги. Потрібно визнати неправильним попереднє пануюче положення про те, що трудова діяльність працівників освіти не виступає «виробничою силою суспільства», тому що не створює «матеріальні споживацькі цінності». Але, як ми з'ясували, у цій галузі виробляються освітні послуги – особливий різновид економічних благ.

У галузі освіти чітко простежується обмеженість ринкового механізму регулювання. Якби ціни на освітні послуги встановлювались відповідно до закону вартості, тобто на рівні суспільно-необхідних витрат, то вони виявились би дуже високими. Однак, якщо змінити основне джерело фінансування освіти, не зважаючи на ріст прибутків населення, і при високих тарифах плати за навчання, обсяг наданих освітніх послуг помітно скоротиться і виявиться нижче потреб суспільства в забезпеченні соціально-економічного прогресу.

Щоб цього не виникло, держава повинна брати на себе відповідальність за виробництво цих послуг:

- виключно вільні ринкові ціни на продукцію освіти не можуть забезпечити належний розвиток цієї галузі і суспільства;
- державне регулювання і фінансування багатьох навчальних закладів більш адекватне тому призначенню, яке виконує освіта.

Вивчення курсу економіки освіти потрібно розглядати як складову частину сучасної педагогічної освіти. Саме цей курс розкриває майбутнім педпрацівникам економічний аспект системи освіти, дозволяє зрозуміти самотутність виробничих відносин і їх взаємодію з виробничими силами, з осягнути особливості економічних категорій і діючих законів у сфері освіти тощо.

Формується економічне мислення; набуваються навички системного підходу до аналізу економічних відносин у їх єдності з педагогічними та іншими соціальними явищами; підвищується рівень професійної підготовки. Усе це сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів, розумінню виняткової важливості економічної функції освіти.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Економічні знання дозволяють визначити більш раціональні типи навчальних закладів; покращувати зміст освіти, її форми і методи; удосконалювати механізм оплати, стимулювати педагогічних працівників; оновлювати програми підготовки і перепідготовки кадрів; створювати нові моделі господарського механізму та інше. Засвоєння економіки освіти дозволяє педагогічним працівникам використовувати систему оцінок своєї діяльності не тільки з педагогічної, а й з економічної позиції, порівнювати педагогічні результати з досягнутим економічним коефіцієнтом корисної дії, знати і уміти досягати підвищення соціально-економічної ефективності освіти за її основними напрямками. <...>

Клепко С.Ф.

ЕКОНОМІКА ОСВІТИ З ТОЧКИ ЗОРУ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ¹⁵⁸

<...> Економіка освіти розглядається Світовим банком (СБ) як міждисциплінарна галузь, що досліджує всі рівні навчання дітей, молоді, дорослих у співвідношенні з іншими секторами (здоров'я, інфраструктура, розвиток приватного сектора тощо). Економісти освіти аналізують фактори, що визначають чи формують освіту і вплив, який має освіта на людей, суспільство і економічні системи, в яких вони живуть. Історично СБ багато уваги надавав визначенню результатів освітніх інвестицій і створенню людського капіталу. Сьогодні головна місія групи економіки освіти у СБ полягає в тому, щоб визначити можливості поліпшення ефективності та якості освіти і сприяти ефективним процесам реформи освіти; підсилювати зв'язку систем освіти з ринком праці і з макроекономічним контекстом росту; розбудовувати мережу економістів освіти.

Ключові питання досліджень фахівців Світового банку є такими:

- Як уряди і родини можуть найкраще фінансувати й асигнувати

¹⁵⁸ Клепко С. Ф. Економіка освіти з точки зору філософії освіти / С.Ф. Клепко // Економіка освіти і освітня діяльність: матеріали Всеукр. Семінару, 8 грудня 2006 р. – Полтава: ПОШПО, 2006. – 68 с. – С. 28 – 37.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

недостатні ресурси, щоб зробити якісними освіту і здобуття навичок, яких потребують люди для успіху?

- Що визначає освітні прагнення людей і родин? Скільки і яких видів навчання вони прагнуть досягати?
- Як аналітики повинні оцінювати вплив різних видів інвестицій у різноманітні встановлені форми управління і навколишні середовища освіти?

Різні теми в економіці освіти інтегруються в дослідженнях за такими напрямками:

- Відповідальність і децентралізація;
- Економічне зростання;
- Зв'язок освіти і зайнятості.

СБ досліджує ключові теми економіки освіти з таких п'ятих підтем:

- Економічний аналіз проектів освіти;
- Фінанси і витрати в освіті;
- Інвестиції приватного сектора в сектор освіти;
- Управління на основі школи;
- Оцінка впливу в проектах освіти.

Експертами СБ нароблено відповідний інструментарій економічного аналізу та зібрано великий емпіричний матеріал, на основі якого й розробляються сучасні освітні проекти.

Питання економіки освіти не є новими для освіти світу. Двадцять років тому, в 1986 р. у м. Dijon (Франція), Інститутом досліджень із соціології та економіки освіти (IREDU) було проведено першу міжнародну конференцію з економіки освіти, у червні 2006 р. відбулася нова масштабна міжнародна конференція економістів освіти «Економіка освіти: головні внески і майбутні напрями», яка «вимірювала» прогрес, зроблений економістами освіти і освітніми системами.

Основні підходи до економічного аналізу освіти

Закордонними науковими школами теоретичний підхід до формулювання базових положень економіки освіти, як можна встановити за публікаціями, насамперед ґрунтується на теоретичних положеннях неокласичного напрямку економічної науки. Методологія економіки освіти включає такі принципи і поняття неокласичної

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

школи, як «рідкість ресурсів», «загальна економічна рівновага», «гранична корисність», «граничний продукт», «альтернативні витрати», «норми прибутку на капітал». При вивченні комплексу питань, пов'язаних із дослідженням державного і корпоративного регулювання процесів у сфері освіти, впливу освіти на темпи економічного росту і динаміку національного доходу, поряд з неокласичним, у методології економіки освіти широко використовуються підходи й інструментарій неокейнсіанської економічної школи. Комплекс різноманітних проблем, пов'язаних із розглядом соціальних аспектів розвитку освіти, функціонуванням різних суспільних і державних інститутів освіти (родини, установ загальної і професійної освіти, органів управління освітньою системою), виявленням їхніх взаємозв'язків із політичними й економічними структурами, вивчається з урахуванням напрацьованої наукової бази інституціональної школи економічної теорії.

Одним з основних джерел наукової дисципліни «економіка освіти» є *теорія людського капіталу*. Об'єктом вивчення в цьому випадку є сукупність різноманітних економічних, соціальних, демографічних процесів і явищ. Деякі вчені розглядають освіту як головний предмет дослідження в теорії людського капіталу. <...>

Теорія людського капіталу

Розгляд витрат на освіту, охорону здоров'я та інші соціальні цілі як витрати інвестиційного типу, інвестиції у «людський капітал» став дуже популярним із 70-х років. Цей підхід дозволив порівнювати вкладення в освіту з інвестиціями у фізичний капітал. Оцінка ефекту від освіти при такому підході може бути виражена в грошовій формі. При цьому постає питання про окупність (норму віддачі). Стосовно освіти прийнято виділяти «внутрішню» і «зовнішню» віддачу. У першому випадку мова йде про ту користь, яку одержують ті, хто навчаються, у другому – про ефект, який здійснює на макрорівні більш освічена робоча сила, зокрема на економічний ріст.

У теорії «людського капіталу» виходять із того, що заробітна плата має своєрідну шарувату структуру, де кожен «шар» пов'язаний із визначеним рівнем освіти. Той «шар» заробітків, що відповідає даному рівню освіти, і є грошовим доходом від нього. У цьому випадку економічний ефект від вищої освіти дорівнює одиниці довічних заробітків двох осіб: тієї, що закінчила коледж, і іншої, що здобула

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

середню освіту. Заробітну плату працівника з визначеним рівнем підготовки можна представити як суму двох основних частин. Перша частина – це те, що він одержував би, маючи базовий рівень освіти. Друга – це дохід на освітні інвестиції.

Оцінка ефективності інвестицій в освіту встановлюється на основі порівняння вартості інвестицій з прибутком, що вони приносять. При цьому використовується аналіз «витрати-вигоди», порівнюються витрати і вигоди від освіти, приведені до одного моменту часу. При оцінці понесених витрат на освіту враховуються не тільки прямі витрати, але і так звані «загублені заробітки» (earnings foregone), тобто заробітки, що губляться учнями через те, що вони не працюють, свого роду вартість упущених можливостей (opportunity cost).

Стосовно навчання вартістю упущених можливостей буде дохід, що втрачається в результаті ухвалення рішення про продовження навчання. Загублені заробітки складають, за розрахунками, біля половини сумарних витрат навчання. У США, за деякими оцінками, частка їх коливається в межах 50 – 60% від загальної вартості вищої і середньої освіти.

Найбільш точною мірою економічної цінності освіти є чиста приведена вартість (net present value, NPV). У цьому випадку економічна цінність освіти буде визначатися як різниця між приведеним додатковим заробітком від освіти і приведених витрат на освіту.

Крім розрахунків NPV, популярність завоювала методика обчислення «внутрішньої норми ефективності» (internal rate of return, IRR), тобто такої норми відсотка, при якій приведена вартість майбутніх вигод навчання дорівнює приведений вартості його витрат. Цей підхід цілком відповідає розрахункам внутрішньої норми ефективності при прийнятті інвестиційних рішень. Отримана в результаті розрахунків норма ефективності порівнюється з базовими нормами прибутковості в економіці.

Використання методів NPV і IRR дозволяє зіставляти окупність вкладень у фізичний і «людський» капітал. Крім того, можна зіставляти віддачу від освіти різного рівня.

Світовий досвід показує, що норма віддачі від середньої освіти істотно вище, ніж від вищої. Віддача вищої освіти в США, за різними оцінками, складала 10 – 15% протягом тридцяти років (з 1939-го до

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

1969 р.). З 70-х років вона почала знижуватися до рівня 7 – 8%. Норми віддачі середньої освіти істотно вище – 25 – 30%.

Виникає питання, чи може норма віддачі в освіті використовуватися як основа для практичних рекомендацій з оцінки інвестиційних проектів, зокрема при виборі напрямків вкладень у види освіти (вищу чи загальну середню). Теоретики «людського капіталу» розглядають студентів коледжів як фірми, що ведуть себе так само, як підприємці при ухваленні рішення про інвестування засобів. Тільки інвестування тут здійснюється в самих себе. «Освіту буде придбано, якщо очікувана норма віддачі перевершує норму відсотка».

Теорія «людського капіталу», надаючи пріоритет розумінню економічної вигоди, залишає за рамками розгляду інші фактори, що впливають на рішення продовжувати навчання чи вибору професійної орієнтації. Так, вона не враховує, що ринок праці висуває певні вимоги до якості робочої сили. Освіта в цьому випадку стає не вигідним інвестуванням, а необхідною умовою влаштування на роботу.

«Теорія фільтру»

<...> У «теорії, фільтру» освіта трактується як засіб добору, устрій, що сортує учнів за виробничими якостями. Не заперечуючи позитивного причинно-наслідкового зв'язку між рівнем освіти окремого працівника та його заробітків, «теорія фільтру» дає цьому інакше пояснення. На перший план висувається не продуктивний характер освіти (більше освіти – вища продуктивність, вищі заробітки, як у «теорії людського капіталу»), а інформаційна функція. Ця теорія виходить із того, що економічні агенти володіють недосконалою інформацією для ухвалення правильного (оптимального) рішення. Особливо це характерно для покупця (наймача) послуг робітника (службовця). Наймаючи робітника, підприємець нічого не знає про його продуктивність і здібності. Характеристики найманих (стать, вік, раса, рівень освіти) служать лише сигналами для наймача. Освіта в даному випадку служить сигналом для підприємця про якість найманої робочої сили. Звідси інша назва «теорії фільтру» – «теорія сигналу» (signal). <...>

Якщо освіта є лише засобом добору, то її безупинний ріст може здобувати нераціональний, з економічної точки зору, надлишковий характер. Для ефективності мають значення не абсолютні розміри «сигналу», а розходження між більш-менш продуктивно працюючими.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Тому коли людина, що має визначений рівень здібностей, вирішує підвищити свою освіту і претендувати на більш високі заробітки, те ж саме змушені робити й інші (щоб не переміститися вниз), тобто усі вступають у своєрідну гонитву за освітою. Таке явище одержало назву «освітньої спіралі»: чим сильніше падає економічна цінність освіти, тим ширше безробіття серед добре навченої робочої сили.

Цього явища стосується й інше, так зване «показне споживання» (conspicuous consumption), тобто попит на освіту виникає тому, що вона є атрибутом соціального статусу, ознакою приналежності до певної суспільної ієрархії. З погляду макроекономічної доцільності (зовнішній ефект освіти) таке поведження веде до розбазарювання ресурсів. <...>

Однак, як і теорія «людського капіталу», «теорія фільтру» також не відповідає на всі питання, пов'язані зі значимістю освіти як для індивідуума, так і для суспільства в цілому. Дослідники єдині в тому, що на відміну від «теорії людського капіталу» «теорія фільтру» менш розроблена і менш струнка. Вона зосереджує свою увагу на стороні попиту, тоді як теорія людського капіталу розглядає з боку пропозиції і ринку праці. Разом із тим вони доповнюють одна одну і не дозволяють абсолютизувати один із підходів.

Освіта і економіка у світі

Щороку світ стає освіченішим і водночас збільшується число людей, що не мають базової освіти. В індустріально розвинених країнах неписьменні становлять не більш 1 – 2%. За даними Організації Економічного Співробітництва і Розвитку / Organization for Economic Cooperation and Development, усе більше людей одержують вищу освіту. У середньому, 32% працездатних людей у віці 25 – 65 років нині мають закінчену вищу освіту. Найбільш значна частка людей з вищою освітою в Канаді (43%), США (38%) і Японії (36%), найменша – у Мексиці (6%), Туреччині та Португалії (по 9%).

За оцінкою ООН, за минулі десятиліття світ домогся значних успіхів у боротьбі з неграмотністю. Якщо в 1960 році 36% населення світу не мало навіть базової освіти, то до 2000 року їхнє число зменшилося до 25%, та зважаючи на те, що населення світу за цей же період часу виросло вдвічі (з 3 млрд. до 6 млрд.), то успіх у боротьбі з неграмотністю навряд чи є вагомим – з 1,08 млрд. у 1960 р. ми маємо на планеті сьогодні 1,5 млрд. людей без базової освіти.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Обов'язковою умовою демократичного національного розвитку в наш час стає ефективне фінансування освітнього сектору для забезпечення його функціонування. <...>

Визначаючи суму ресурсів, що їх країна має витратити на освіту своїх дітей та молоді, у формуванні освітньої політики мають дотримуватися трьох основних принципів.

1. Рівень витрат має бути *адекватним* для досягнення цілей будь-якого сектору освіти та визначених більш широких національних цілей із урахуванням обмежень національних ресурсів.

2. Рівні витрат повинні бути *стійкими*. Нестійкі збільшення рівнів витрат на освіту знижують ефективність і зашкоджують доступу до якісної освіти. Витрати повинні бути стійкими протягом тривалого часу для того, аби політика у сфері освіти дала результати і мала довготривалий ефект.

3. Виділення додаткових ресурсів на освіту не може розглядатися як заміна *ефективності* – дієвої мети, що разом із рівністю повинна завжди бути визначеним пріоритетом. <...>

Одержувати освіту матеріально вигідно, насамперед, для самих учнів. За підрахунками Джека Мінсера / Jack Mincer, автора книги «Освіта, Зарплати і Досвід» / *Schooling, Earnings and Experience*, кожний зайвий рік навчання збільшує дохід людини, зайнятої поза сферою сільськогосподарського виробництва, на 7%. <...>

Дослідження у США показує, що більша освіта надає вищі заробітки, і найбільш значущий вигравш у найвищих освітніх рівнях. Підрахувавши «робочий довічний заробіток», тобто суму заробітків за продуктивний життєвий період від 25 до 64 років, встановлено, що за все своє життя випускники середньої школи можуть очікувати, у середньому, на заробіток у \$1.2 млн.; володарі ступеню бакалавра – \$2.1 млн., а особи зі ступенем магістра – \$2.5 млн. Значно вищий заробіток мають особи з докторським ступенем (\$3.4 млн.) і професійними ступенями (\$4.4 млн.). У 1999 р. середні річні доходи становили \$18,900 для аутсайдерів середньої школи (dropouts) та \$25,900 для випускників середньої школи, \$45,400 – для випускників коледжів і \$99,300 для осіб із професійними ступенями (доктори медицини, дантисти, ветеринари та юристи). На жаль, українська статистика не має таких даних про «виграш від освіти» в Україні, але він існує, бо тоді б не була так гостро поставлена проблема

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

корупційних явищ у освіті. <...>

Освіта і освітня політика є сучасним викликом Україні, як і багатьом іншим державам, з багатьох причин. Брак і водночас «надлишок» освіти, її сила і водночас безсилля у багатьох сферах суспільного життя, протиріччя між інтересами держави та особистості у способах і формах здобуття освіти, консервативність освіти і необхідність інноваційного розвитку, інші протиріччя вимагають для свого вирішення значних зусиль від демократичних держав та їх громадян.

Причиною цих протиріч маємо визнати недосконалу державну освітню політику, тобто офіційний курс уряду, скерований на забезпечення функціонування системи освіти, і відсутність суспільної (публічної) освітньої політики як поля взаємовідносин різних соціальних груп, індивідів із приводу використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших сфер суспільного буття – освіті. Державна освітня політика є недосконалою через невикористання також досягнень сучасної економіки освіти як наукової дисципліни.

Так, освіта, за великим рахунком, не є галуззю економіки, її утримування і розвиток є справою держави і доброчинства, проте з економічної точки зору освіта є компонентом інфраструктури економіки і така прозаїчна функція освіти має бути дослідженою, хоча ми добре розуміємо, що ця сутність освіти – це лише скелет складного організму освіти. <...>

Коміренко В.І.

ПСЕВДОЕКОНОМІКА ОСВІТИ. БОЛОНСЬКИЙ АСПЕКТ. УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ¹⁵⁹

<...> Загальні проблеми розвитку освіти та суспільного процесу діалектично пов'язані. Кризовий стан економіки освіти поступово пом'якшується і трансформується до рівня обміркованого вирішення

¹⁵⁹ **Коміренко В.І. Псевдоекономіка освіти. Болонський аспект. Український контекст** / В.І. Коміренко // Економіка освіти і освітня діяльність: матеріали Всеукр. Семінару, 8 грудня 2006 р. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 68 с. – С. 22 – 28.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

нагальних проблем. Україна отримала статус країни з ринковою економікою, а відтак наступним кроком мусить стати наповнення ринковим змістом економіки освіти в умовах відкритого суспільства, де ніхто не має монополії на істину. Набуття економікою освіти ринкового характеру – одна з важливих інтеграційних проблем України, що належить до економічної царини становлення відкритого суспільства. Розв'язання зазначеної проблеми започатковано «Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті» (2002 р.), де в п. 24 розділу XI «Економіка освіти» вказується, що сучасна економіка освіти повинна створити сталі передумови для розвитку всіх напрямів галузі з метою формування високого освітнього рівня українського народу. Для досягнення окресленої мети передбачається виконання таких завдань:

1. Визначення фінансування освіти як пріоритетного напрямку видатків бюджетів усіх рівнів.
2. Формування багатоканальної системи фінансового забезпечення освіти.
3. Фінансування державою здобуття дошкільної, повної загальної середньої та професійно-технічної освіти в державних і комунальних навчальних закладах у обсязі, визначеному державними стандартами.
4. Стимулювання інвестицій юридичних та фізичних осіб у розвиток освіти.
5. Створення сучасної системи нормування й оплати праці в галузі освіти.
6. Визначення пріоритетних напрямів, фінансування освіти і концентрації фінансових ресурсів для їх реалізації.
7. Забезпечення ефективного використання коштів на функціонування та розвиток освіти.

Таким чином, вирішення питання наповнення ринковим змістом економіки освіти Національною доктриною зводиться до врегулювання проблем фінансування, ефективного використання коштів і створення системи нормування та оплати праці. <...>

Економічна освіта визначена методологічною базою освітянської діяльності в умовах формування суспільства знань і соціально орієнтованої економіки. Болонський аспект проблеми ринкового змісту

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

економіки освіти конкретизовано в «Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України», затвердженій 23.01.2004 р. наказом МОНУ № 49, який передбачав:

- 1) проведення системної модернізації системи освіти в цілому;
- 2) наближення якості освіти до вимог і стандартів, напрацьованих європейською спільнотою, для впровадження в Україні до 2010 р.; .
- 3) упровадження в Україні загальноєвропейської системи наукових ступенів;
- 4) застосування системи кредитів, сумісної з Європейською кредитно- трансферною системою навчання;
- 5) сприяння мобільності громадян України, які здобувають освіту або надають, освітні послуги, шляхом проведення низки заходів.<...>

Програмою розвитку освіти в Україні на 2005-2010 рр. у розділі 8 «Економіка і соціальний розвиток» передбачено вирішення проблеми ринкового змісту економіки освіти шляхом:

- вдосконалення нормативно-правової бази економіки освіти;
- затвердження штатних розписів навчальних закладів;
- розробки пропозицій щодо розширення участі органів місцевого самоврядування та роботодавців у фінансуванні навчальних закладів і управління ними;
- надання пільг до сплати податку з власників транспортних засобів та інших самохідних машин і механізмів; проведення інвентаризації приміщень науково-дослідних установ та організацій з метою перепрофілювання їх у гуртожитки для студентів і аспірантів;
- розроблення нормативів забезпечення населення державними та комунальними закладами дошкільної освіти
- створення законодавчих механізмів для економічного стимулювання участі роботодавців в організації професійно-практичної підготовки учнів і студентів.

Указом Президента України від 4.07.2005 р. № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» поставлено чітке завдання остаточного вирішення проблеми ринкового змісту економіки освіти за рахунок оптимального

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

і скоординованого поєднання інтеграційної управлінської та інноваційної взаємодії. <...>

<...> Наша стаття присвячується дослідженню невирішених питань загальної проблеми наповнення ринковим змістом економіки освіти України, як-от:

- верховенство внутрішньої інтеграції освіти, науки та бізнесу над зовнішніми інтеграційними процесами ринкової економіки України;

- формування ринкового механізму освіти в Україні як основи ринкової економіки освіти та адаптації його до європейського механізму;

- маркетинг освіти як складової ринкової економіки освіти;

- ефективність різних форм власності ринкової економіки освіти;

- упровадження інновацій у ринковій економіці освіти.

Не претендуючи на публікацію закінчених наукових результатів, ми представляємо лише тези наших досліджень, які наразі тривають.

Базовими відправними поняттями для визначення необхідності наповнення ринковим змістом економіки освіти є поняття, які ґрунтуються на визнанні відповідності економіки України ринковому статусу. Аналіз масиву проблем, що лежать у площині ринку економіки освіти, свідчать про спільність їх причин – уперте нерозуміння або небажання зрозуміти й прийняти той факт, що українське суспільство з його перевагами та недоліками живе в умовах ринкової економіки.

Європейський Союз уже підтвердив ринковий характер нашої економіки, надавши Україні статус країни з ринковою економікою та підписавши угоду щодо вступу України до СОТ. Сполучені Штати Америки скасували поправку Джексона Веніка і фактично також визнали ринковий статус української економіки. Лише вітчизняні вчені та практики продовжують «плач Ярославни» стосовно трансформаційних лабіринтів і неринкових інструментів регулювання ринку освітніх послуг. Причому сльози рясніють на тлі динамічного розвитку освітнього ринку, обсяг якого, незважаючи на песимістичні прогнози, зростає (питання якості розглянемо далі). Результати соціологічних досліджень свідчать про те, що «навчання», «уникнення

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

служби в армії» та «подорожі» для сучасної молоді сьогодні є найбажанішими устремліннями і залишаються такими в найближчі 5 – 10 років. Вагомі інвестиції на досягнення цієї мети робить держава, яка збільшує державні замовлення, та батьки, які заради здобуття освіти своєю дитиною готові на преференції у фінансуванні навчальних закладів. На перший погляд, нічого дивного. Є попит – пропозиція, і начебто ринок виконує свої функції. Але чи можна вважати нинішнє мутантне утворення ринковим механізмом освітніх послуг? Наші дослідження свідчать про те, що для формування класичного ринкового механізму освітніх послуг необхідні такі складові:

1. Ринок освітніх послуг.
2. Фінансовий ринок освітніх послуг.
3. Ринок праці випускників навчальних закладів.
4. Ринок науково-технічних (інноваційних) розробок.

Далі проаналізуємо кожен з названих складових.

1. *Ринок освітніх послуг* знаходиться в занедбаному стані. Він інтенсивно збільшує обсяг та вагу, але подібно до хворого, у якого порушений процес обміну. Якщо вчасно не втрутитися, то через кілька років слід очікувати на відповідні негативні наслідки. Небезпеку цієї ситуації відчувають усі, однак пропонують різні методи лікування нинішнього хворого ринку освітніх послуг.

Міністерство освіти і науки України у вищезгаданих документах наполягає на оптимізації мережі навчальних закладів шляхом підвищення вимог до ліцензування та акредитації. Теоретично правильно, але практичне виконання вже існуючих (достатніх, на нашу думку) вимог призвело до критичного стану освіти.

Причини такого становища криються в наступному:

- Формальне, непрофесійне, а інколи й злочинне ставлення до чинних вимог (дозвіл на відкриття будь-яких освітніх установ надавався всім, хто просив);
- Безвідповідальна діяльність регіональних відділів освіти і науки у сфері затвердження концепції відкриття спеціальностей (підписані концепції зазвичай ігнорували результати моніторингу ринку освітніх послуг регіону);
- Відсутність системного контролю за якістю освітніх послуг. Традиційно радянським, на нашу думку, є запропонований М. З.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Згуровським напрям вирішення проблем ринку освітніх послуг. Він полягає в адміністративному переділі згаданого ринку на користь 18 – 20 державних навчальних закладів, а іншим НЗ відводиться роль донорів. Упевнені, що саме такою є сутність лікування дипломованої псевдоосвіти за Згуровським М. З. Сенса у названих заходах, безумовно, є, але це не усунення причини, а спроба побороти наслідки.

Ми вважаємо, що справжній діагноз нинішнього ринку освітніх послуг – дитяча хвороба становлення, коли інтенсивний ріст одних органів випереджає або гальмує функціонування інших. Як наслідок, система в цілому не справляється з нормальним обміном речовин у молодому, перспективному, але хворому організмі ринку освітніх послуг України.

На наш погляд, глибинною причиною згаданої вище хвороби є хибне уявлення (а також відповідні дії та підходи) більшості суб'єктів ринку освітніх послуг про те, хто є головним споживачем на ньому. Наразі серед навчальних закладів переважає думка, що це слухачі та їхні батьки, які концентрують на собі рішення щодо фінансування. Відповідним чином вибудовується й політика щодо задоволення їх потреб. Однак подібний підхід є помилковим, оскільки справжнім королем на ринку освітніх послуг є не слухач, а працедавець, який з різних причин фактично усунутий від процесу підготовки кадрів, які згодом вирішуватимуть долю, його фірми. Він усвідомлює, що подібна ситуація потребує змін, але нинішня структура вітчизняного ринку освітніх послуг не передбачила для цього відповідних інструментів. Яких? Аналіз світового досвіду свідчить, що найбільш дієвими інструментами такого ринку є своєрідні професійні об'єднання, які здійснюють контроль профпридатності матеріалу (слухачів, навіть з дипломами, слід вважати, на нашу думку, саме матеріалом) та ефективності роботи. І саме цей замір є головним критерієм для прийняття рішення щодо працевлаштування з передбачуваними наслідками. Працедавці більше, ніж інші учасники ринку освітніх послуг, зацікавлені в якнайшвидшому його одужанні, позаяк саме їм завдаються найвідчутніші матеріальні та моральні збитки.

2. *Фінансовий ринок освітніх послуг.* Слід зазначити, що на першому етапі накопичення, який уже позаду, ми частково втратили стрижень, навколо якого обертається весь фінансовий ринок, – довіру

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

його учасників. Нагадаємо як це відбувалося: спочатку знецінювання вкладів, потім підступна приватизація, фінансові піраміди, нахабна спекуляція, банальна омана. У пам'яті гучні скандали стосовно навмисного резервування бюджетних місць та лімітованого набору на платні місця в державних навчальних закладах, зарахування плати за навчання на рахунки кредитних спілок, заробітна плата «у конвертах» і колізії в пенсійному забезпеченні приватних навчальних закладів. ВНЗ усіх форм власності завзято нищили довіру до освітніх установ на тлі мовчазної згоди держави. Очевидно, саме з цих причин фінансовий ринок освітніх послуг знаходиться в жалюгідному стані, про що свідчить його однобічність та незначна участь у фінансовому оздоровленні економіки освіти.

Утім, сьогодні ситуація змінюється. Наразі Україна не формально, а реально має статус країни з ринковою економікою. Обставини підштовхують фінанси рухатись у напрямі економіки освіти. Але інвесторів відлякує те, що не прописані чіткі правила гри, незрозумілою (з токи зору ринку) є позиція держави, яка змінює спектр свого ставлення до приватизаційних інвесторів від лютої ненависті до палкої любові, затягуючи зашморг на фінансовому ринку освіти неефективними кредитами та проектами, які, за нашим припущенням, ще більше нищать довіру.

Здавалося б, останні потужні дії Міністерства освіти і науки України є правильними. Вдалося, приміром, прийняти та забезпечити фінансуванням доленосний проект щодо інформаційного майбутнього освіти. Але чому ж фінансовий ринок освіти не дихає на повні груди, чому стримуються потужні інвестиції? Бо знову ж таки бракує довіри та визначеності: освіта в Україні – це ринок, державна соціальна програма чи багатоукладна структура? Не варто чекати кошти з державного бюджету. Слід визнати, що бюджетне фінансування не спроможне утримувати такий тягар, та й навіщо? Розумно було б обмежитися посильними перспективними державними програмами, але втілювати їх потрібно за допомогою ринкових фінансових інструментів.

Погодимось, що попри шалений опір і намагання олігархів від освіти залишити все як є, зрушення все ж таки відбулися. Йдеться, перш за все, про створення системи незалежної діагностики якості

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

освіти (тестування). На нашу думку, цілком логічно було б доповнити цей крок фінансовим змістом, наприклад, надавати сертифікати на державне фінансування частині обдарованих дітей. Право вибору навчальних закладів слід залишити за узгодженим рішенням працедавців, які потребують фахівця, і претендента, який виборов цей сертифікат. Таким чином фінансовий механізм державної підтримки обдарованої молоді не лише підвищить довіру до держави як головного гравця на ринку, а й автоматично сформує реальний рейтинг навчальних закладів. Такі сертифікати як гарантія державного фінансування освіти мусять бути рівнозначними для прийняття навчальними закладами всіх форм власності. Іншими словами, приватний навчальний заклад (за нашим переконанням) також повинен мати можливість готувати фахівців за державним замовленням. Звичайно, не всі сприймають таку тезу, але такого кроку вимагають закони ринку. Кредитування освіти на вітчизняному фінансовому ринку набирає обертів. Банківська сфера, незважаючи на подеколи необґрунтовану обережність, сміливо реагує на ріст попиту на кредити для здобуття освіти. Умови поки що кабальні, але конкуренція відрегулює існуючу невідповідність.

Вийти на якісно новий рівень розвитку фінансового ринку освітніх послуг без інноваційних підходів неможливо. Розроблена нами модель передбачає об'єднання фінансових інтересів усіх учасників освітнього ринку таким чином: фахівців готує консорціум, який складається із замовника (працедавця), навчального закладу та фінансової установи. Навчання відбувається за ефективними навчальними методиками, які ґрунтуються на командному підході. На випускних курсах слухачі командами під керівництвом професіоналів-викладачів розробляють бізнес-проекти на замовлення працедавців, захищають їх перед комплексною комісією консорціуму. Успішні проекти дістають фінансування, а команда слухачів, отримавши дипломи, стає структурним підрозділом фірми-замовника або самостійною фірмою із стартовим капіталом для бізнесу. Таким чином, оздоровлення фінансового ринку освітніх послуг призведе до покращення ситуації і на ринку праці.

3. *Ринок праці випускників навчальних закладів* потерпає від перевиробництва. Ошукані власники державної пластики (дипломів),

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

згаявши час, наснагу та чималі кошти, знову опиняються в «підвішеному» і розчарованому стані. Виявляється, що диплом, добрі оцінки та чудові рекомендації викладачів не діють на працедавців. Конкуренція жорстка. Впевненість у своїй елітності та геніальності, що прищеплювалася слухачам у навчальному закладі, лопаються, як мильні бульбашки, перед пронизливим поглядом працедавця. А вже його цікавлять не амбіції, а вміння та можливості молодого фахівця. У подібній ситуації працедавець і здобувач найчастіше доходять такого компромісу: низька заробітна плата, робота не за спеціальністю та інші поступки. Відтак потерпають обидві сторони. Принагідно зауважимо, що на ринок праці справляє реальний вплив державна служба зайнятості, яка працює з випускниками за окремими програмами. Але виникає риторичне запитання: «Навіщо продукувати безробітних непродуманою системою регулювання ринку освітніх послуг?».

Перспективним, на нашу думку, є зближення інтересів працедавців, здобувачів, держави та навчальних закладів на етапі проходження практичної підготовки слухачів. Цей напрям потрібно серйозно, розвивати. Фірмам не вигідно «нянчитися» з незрілими, не завжди свідомими практикантами – їм потрібно заробляти гроші, щоб виживати і ставати потужнішими. Водночас, навчальні заклади повинні виконати навчальний план щодо практичної підготовки, але самотійно зробити цього не можуть (а інколи й не хочуть) через цілковиту незацікавленість. Як наслідок, страждають усі. Натомість варто зрозуміти, що правильно вибудована практична підготовка є корисною для фірми, яка отримує додаткову безкоштовну робочу силу, для практиканта, який набуває практичних навичок, і для навчального закладу, який збільшує мотивацію до навчання після правильно організованої практики. Можливо, варто повернутися до досвіду відкриття філій кафедр на виробництві, як це практикується в медичній освіті. Але підходи мають бути ринковими – філії повинні стати взаємовигідним підрозділом, який працює на бізнес, освіту і науку. <...>

4. *Ринок науково-технічних (інноваційних) розробок.* <...>
Сьогодні впроваджується велика кількість міжнародних проектів, які фінансово та морально підтримують науковців шляхом надання грантів, запрошень на конференції, стажувань тощо, але від такої

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

підтримки віддача для економіки України незначна. Пропонуємо згадати прописні істини наукових підрозділів радянських часів, Де головною науковою лабораторією була бібліотека. Саме інформаційна інфраструктура повинна стати повноцінною складовою зазначеного ринку. Національна інформаційна система України животіє – і це є свідченням неефективності неринкових підходів. Скільки часу знадобиться для долучення України до Європейської інформаційної системи? І скільки невикористаних талановитих ідей буде підживлювати наших конкурентів, замість того щоб зміцнювати нашу конкурентноздатність?

Цілком очевидною є необхідність ринкового підходу для розв'язання цієї надзвичайно важливої проблеми суспільства. <...>

Виходячи з вищевикладеного, вважаємо за необхідне зробити такі висновки:

1. Україна, безсумнівно, є країною з ринковою економікою, тому всі її сегменти, зокрема економіку освіти, потрібно наповнити ринковим змістом, впроваджуючи відповідні підходи.

2. Ринок освітніх послуг потребує регульованої оптимізації з боку держави, але тільки ринковими інструментами, що унеможливило його «совковий» переділ на користь освітніх олігархів.

3. Фінансовий ринок освітніх послуг має відновити довіру всіх його суб'єктів шляхом відкритої, доступної кредитної політики та створення освітньо-фінансових консорціумів, які, подібно бізнес-інкубаторам, започатковували б нові напрями бізнесу і робочі місця, формували кваліфіковані творчі кадри.

4. Розвиток ринку праці випускників навчальних закладів свідчить про те, що замовником, тобто королем, освітнього ринку є працедавець. Саме він має диктувати умови. Слухач навчального закладу – це матеріал для майбутнього кваліфікованого фахівця. Якщо ж навчальні заклади надалі будуть розкланюватися, витанцьовувати перед «матеріалом», йдучи йому на всілякі поступки, втрачаючи при цьому якість освіти, то через деякий час розбещений недозрілий продукт дипломованої псевдоосвіти займе місце в лаві безробітних, а навчальний заклад втратить справжніх замовників.

5. Наука, освіта і бізнес мусять усвідомити важливість верховенства внутрішньої інтеграції над зовнішньою. Створений міцний «кулак» із креативної ідеї, інноваційного підходу й

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

талановитого викладання зможе пробити будь-який заслін, що заважає нормальному функціонуванню ринкового механізму.

6. Існуючі державні програми розвитку освіти й активна діяльність МОН України дають надію на успішний розвиток подій у сфері впровадження ринкового механізму освіти. Але загрозливим недоліком поряд із масою переваг є відсутність або небажання усвідомити, що економіка освіти та регулятивні інструменти мають бути ринковими.

7. Болонський процес створює нові можливості для конкурентоздатних учасників ринку і готує вирок для слабких. Відрегулювавши ринковий механізм освітніх послуг та наповнивши ринковим змістом економіку освіти, Україна має шанс стати привабливим і сильним гравцем на цьому ринку, залучаючи слухачів з інших країн. І навпаки, загнавши в глухий кут проблему наповнення ринковим змістом економіки освіти, ринок освітніх послуг може завалитися. Відтак бізнес втратить відносно дешеву кваліфіковану робочу силу, наука – молодих талановитих послідовників, які поїдуть навчатися за кордон, а навчальні заклади будуть «танцювати під дудку» тих слухачів, за яких хтось погодиться заплатити.

Продовжуючи викладену в епіграфі думку В. О. Сухомлинського про те, що «без наукового передбачення виховання перетвориться в примітивний догляд, а педагогіка – на чаклунство», можна додати: а економіка освіти перетвориться на псевдо економіку дипломованої псевдо освіти. <...>

Субетто О.І.

СУСПІЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ОСВІТНЄ СУСПІЛЬСТВО. ЛОГІКА СТАНОВЛЕННЯ¹⁶⁰

<...> *Інноваційна революція «ігнорує» інтелектуальну та креативну революції. Відбувається якісний стрибок в інноваційній динаміці.*

¹⁶⁰ Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. Ноосферизм: движение или новая научно-мировоззренческая система? / Под ред. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 644 с. – С. 54 – 85.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Головним підсумком цього «стрибка» стають *«світ змін», інноваційний соціум, інноваційна економіка та інноваційна освіта*. Формуються уявлення про «інноваційне соціальне буття» людини, яке в цілому є відображенням креативності Буття як його основної онтологічної характеристики – тобто, відображенням креативної онтології.

Інноваційна економіка включає темпи технологічних інновацій, що постійно збільшуються – «технологічні прориви» за *Р. Фостером*, за умов, коли темпи відновлення поколінь техніки і технологій збільшуються до такого рівня, коли інноваційні цикли скорочуються до 1,5 – 3 років (мікроелектронні технології). На дочірніх підприємствах фірми ІВМ *цикл перебудов структур управління*, що задається і відстежується вищим керівництвом, для того, щоб не знижувався креативно-інноваційний потенціал управлінського персоналу підприємств, не повинен перевищувати 3-х років.

«Світ змін» формує новий блок вимог до професіоналізму – блок вимог до його адаптивності, мобільності, креативності. Можна говорити про основний тип професіоналізму – *креативно-інноваційний професіоналізм*, до кваліфікації якого (до складу його соціально-системної якості) входять не тільки рівень виконання, якість праці та роботи, якість творчості, але і здатність до підвищення кваліфікації, до зміни професії, самоосвіти та навчання, до неперервної освіти.

Новий тип професіоналізму – креативно-інноваційний професіоналізм – стає і виміром сучасного професіоналізму вчителя (викладача, педагога). Формувати творчу людину, готувати до творення інновацій в управлінні, культурі, техніці і бути готовим швидко адаптуватися до інновацій, в тому числі професійно, *можуть тільки педагогічні кадри, освітні системи, що володіють властивостями креативності та інноваційності, властивістю випереджальної адаптації (переадаптації)*.

«Світ змін» пропонує особливі вимоги до вчителя і до школи. Невипадково в останні роки з'явилися «інноваційні школи» як певна саморефлексія шкільних колективів з установкою на поновлення освітніх програм та навчальних технологій. <...>

Інтелектно-інноваційна революція, розповсюджуючись на сферу освіти стає інтелектно-інноваційною революцією в освіті (на всіх

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

рівнях), в тому числі в механізмах функціонування і розвитку учительства.

Інтелектуалізація капіталу та економіки в цілому призводить до збільшення ролі інтелекту і освіти в структурі відтворення капіталу та економіки освіти. *Освіта стає провідною функцією в управлінні фірмами, організаціями.* Цей прогрес умовно названий *едукологізацією економіки.* *Ріст інтелектомісткості супроводжується ростом освітомісткості.* Якщо до фірми ІВМ приймаються (на «вході») робітники з освітнім цензом не нижче 16 –17 років навчання і це оцінюється як капіталовкладення фірми приблизно в 1 млн. фунтів стерлінгів, то вже вище управління фірми ІВМ втілюють робітники з освітнім цензом у 30 – 35 років навчання і вони ж персоналізують собою капітал, що оцінюється величинами двох порядків у доларах. Саме тому не випадково, «довічний» найм вперше виникає в ІВМ у 1953 році завдяки ініціативі *Уотсона Молодшого.* Ріст освіто місткості інтелекту працівників змінює відносини між працею та капіталом: *праця капіталізується, а капітал інтелектуалізується.* Збільшується цикл відтворення інтелектуальної складової капіталу, що включає цикл підготовки «кадрів-капіталу» – освітній цикл, термін якого вимірюється від 10 років і до 20, 30, 40 років.

Тому імператив неперервної освіти виникає не тільки як імператив збереження професіоналізму в швидкоплинному світі, але і як імператив економічний, імператив, що визначається інтелектомісткістю, наукомісткістю, освітомісткістю нового типу економіки, який може бути виконаний тільки в умовах керовано-ринкової (планово-ринкової) економіки, в якій держава все більше бере на себе відповідальність за управління соціально-економічним розвитком. <...>

Від фактора якості технологій – до фактора якості людини, якості освіти, якості інтелекту «робочої сили», якості учительства, якості суспільного інтелекту (в проміжку від середини 70-х років до теперішнього часу).

Дані зрушення в квалітативізації ринку та економіки в цілому відображають вплив синтетичної цивілізаційної революції на механізми соціально-економічного розвитку і буття людини, в першу

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

чергу за їх технологічною, людською, педагогічно-освітньою, інноваційною, інтелектуальною складовою.

Ці зрушення – зрушення в самій якості буття людини, суспільства, культури. Змінюється структура системно-соціальної якості.

Фактор якості, як динамічний стосовно ринку, соціально-економічного розвитку демонструє наростання своєї інтелектомісткості, наукомісткості, освітомісткості.

Останній висновок квалітативної революції означає, що квалітативізація економіки і суспільства в кінці ХХ століття визначає вимоги до концентрації капіталу. На авансцені економіки з'являється «економіка людини» та «економіка освіти», духовне виробництво «виробництво людини» через освіту і культуру. *Освіта стає «базисом базису економіки»*. Якість економіки, суспільства, якість відтворювальних процесів усе більшою мірою залежить від якості освіти.

Тому проблема якості, державна політика якості в різних розвинутих країнах зазнала структурних зрушень, поставивши політику якості освіти та відповідно, політику випереджального відтворення якості людини і якості освіти на центральне місце. <...>

Стійкість соціально-економічного, політичного та соціоприродного розвитку все більше стає залежною від виконання вимог закону випереджального розвитку якості людини, якості освітніх систем у суспільстві (а значить і якості учительства) і якості суспільного інтелекту.

Розгорнулась глобальна конкуренція щодо якості суспільного інтелекту та якості освіти. Тут стикаються позитивні й негативні моменти такого змагання. Негативні моменти пов'язані з появою духовно-інформаційних воєн, явищами «соціальної вірусології», з проявом стратегій силового мондіалізму, які здійснюються через «освітні простори» тих чи інших країн. У цьому позначається в цілому екологічний утопізм ринково-капіталістичної цивілізації, яка, спостерігаючи «корабля, що тоне», намагається врятувати людство засобами «старих цінностей» буття через проведення силових методів збереження «золотого мільярда», «золотих» стандартів якості життя та норм надспоживання обмежених світових ресурсів за рахунок повільного «умертвіння» «не золотих» мільярдів людства. Позитивні

моменти полягають у тому, що квалітативна революція поставила якість освіти (її масовість, доступність, підвищення темпів росту середнього освітнього цензу населення) у центр безпеки держави, історичного здоров'я нації, вирішення екологічних проблем.

Ареф'єва О.В., Харчук Т.В.

МІСЦЕ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В «ЕКОНОМІЦІ ЗНАНЬ»¹⁶¹

<...> Невід'ємною складовою людського капіталу в системі вищої освіти, яка необхідна для економічного зростання держави, є знання, які в процесі залучення до господарського обігу країни набувають поняття «економіки знань». Накопичення знань у системі вищої освіти – це підготовчий крок до використання людського капіталу як потенційного творчого ресурсу розвитку економіки знань та їхнього інноваційного застосування. Він має бути збалансований з масштабами споживання знань у процесі формування системи фінансового забезпечення ефективного використання в господарстві країни потенціалу – знань. Знання, кваліфікація, інтелект набувають дедалі більшої цінності й стають сьогодні основним джерелом багатства націй.

На думку фахівців Світового банку, освіта робить внесок в економіку за допомогою підвищення індивідуальної продуктивності, яку вона забезпечує, і за допомогою накопичення знань. Внесок освіти можна оцінити через її вплив на продуктивність, яку вимірюють як різницю між прибутками, які приносить освіта, і витратами на її утримання й розвиток. Це «мірило» відоме як «соціальна норма прибутку інвестицій в освіту». Зазначена норма дуже висока в країнах з низьким і середнім рівнем прибутків – 10 – 15%. У країнах з високим рівнем прибутків вона становить 8 – 10%.

Накопичення знань, про яке говорять фахівці Світового банку, – надзвичайно важливий фактор не лише економічного, а й суспільного

¹⁶¹ Ареф'єва О.В. *Управління розвитком людського капіталу в системі вищої освіти*: [монографія] / О.В. Ареф'єва, Т.В. Харчук. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2008. – 207 с. – С. 39 – 45.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

розвитку людства. Власне, це накопичення й зумовило сучасні трансформації світового масштабу та формування нового типу суспільства – інформаційного.

У розвинених економіках вартість виробничих активів компаній і організацій на пряму пов'язана з їхньою спроможністю генерувати нові знання з інтелектуальним капіталом. До нових факторів економічного зростання можна віднести: інвестиції в освіту, розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій, збільшення витрат на НДКР, кількість і якість людських ресурсів, зайнятих у сфері знань.<...>

Розвинуті країни світу переходять від найперспективніших секторів в економіці до динамічної науково-технічної політики, що поєднує нові технології та продукцію з новими знаннями, менеджментом, кадровою політикою, тобто головним виробничим фактором стають виробничі ресурси, творчі, інноваційні здібності людей, відтак підвищується залежність ефективності економіки від розвитку здібностей індивіда. <...>

Одним із основних активів, що дозволить створити економіку засновану на знаннях в Україні, є рівень підготовки кадрів. Причому це стосується, насамперед, системи вищої освіти. Потрібно робити постійні інвестиції у людський капітал, щоб велика частина економічної діяльності була зв'язана саме зі знаннями, а не з фізичними активами. Необхідно також створити інституціональні умови для того, щоб забезпечити передачу знань із освітнього сектора в промисловість і економіку. <...>

Проте жоден із послідовних процесів створення потенціалу знань в Україні, що сприяють розвитку економіки знань, не відповідають достатньому рівню їхнього фінансування, здатного забезпечити прискорення та ефективність використання накопичених у суспільстві знань, хоча обсяги їхнього забезпечення останнім часом зростають. За підрахунками В. Олександрової, структурний розподіл наукових кадрів також не відповідає світовому. Так, основна частина науковців працює у вищих навчальних закладах і науково-дослідних інститутах академій наук, 11% – у галузевому секторі і лише 0,2% – у «заводському секторі». У США, наприклад, понад 70% наукових досліджень проводяться в компаніях, а в Японії – 90%. Саме на рівні виробництва наука може найефективніше використовувати свої досягнення.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Проведення соціальних перетворень у державі є необхідною умовою для того, щоб суспільство знань і економіка знань існували й успішно розвивалися, використовуючи не тільки наукові, спеціалізовані знання, а й такі, що постійно оновлюються, поширюються, доповнюються, завдяки інноваційній діяльності. Повсякденне використання знань має не менш важливе значення, ніж використання спеціалізованих знань. <...> У будь-якому випадку самі по собі вони мають довгостроковий характер, тому перехід до економіки знань має розраховуватися на тривалий період і в цьому переході проблеми інновацій, навчання протягом усього життя, а також партнерські зв'язки та обмін знаннями через інформаційні мережі, залучення до активного соціального життя є лише першочерговими складовими формування економіки на базі знань. <...>

Швидка зміна знань в усіх сферах потребує від працюючих постійного розширення свого світогляду, підвищення майстерності, набуття нових навичок, оскільки зміна ідей, знань, технологій відбувається скоріше, ніж зміна поколінь людей. Люди, які не навчаються та періодично або постійно не підвищують свою майстерність, стають не конкурентними на ринку праці. Оскільки ринок праці постійно звужується, то працівники змушені пристосовуватися до його викликів і навчатися все активне життя. На сьогоднішній день вартість додаткового вкладання коштів у підвищення компетентності та майстерності невпинно зростає. <...>

Отже, для становлення економіки знань першочерговою необхідністю є всебічний розвиток людського капіталу як основи розвитку соціальної, економічної, гуманітарної, культурної та інших сфер суспільного життя. Розвиток людського капіталу сприяє розвитку нових технологій і є джерелом самопідтримуваного зростання економіки. Людський капітал – це основна складова національного багатства й рушійна сила суспільного прогресу, визначальний критерій оцінки його рівня. Світовою практикою доведено, що інвестиції в людський капітал – найефективніші. Саме цим зумовлюється нова якість економічного зростання, яка установилася за останні десятиріччя в розвинених країнах.

ГЕНЕЗИС ЗНАНЬ У ТРАНСФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ¹⁶²

<...> Забезпечення якісної освіти впродовж життя має важливе значення для подальшого розвитку України. По-перше, у зв'язку зі швидкими змінами в усіх сферах знань працюючим необхідно постійно розширювати свій світогляд, підвищувати рівень майстерності, навичок оскільки зміна ідей, знань, технологій відчувається швидше, ніж зміна покоління людей.

По-друге, існує нове джерело нерівності між людьми – люди, що не навчаються та періодично або безперервно не підвищують свою майстерність, є неконкурентними на ринку праці, а оскільки ринок праці постійно підвищує свої вимоги, працівники повинні пристосовуватися до його тенденцій і навчатися усе активне життя.

По-третє, вартість отримання освіти з часом знижується, у той же час зростає вартість додаткового вкладання коштів у підвищення компетентності та майстерності, і це вимагає перегляду моделі фінансування освіти.

На сучасному етапі розвитку економіки за ринковою моделлю головним суб'єктом соціально-трудових відносин стає власність, яка втілена в матеріальних і нематеріальних формах капіталу.

В умовах прискорення науково-технічних, інформаційних та комунікативних трансформацій і глобалізації головним пріоритетом забезпечення даного процесу стає нарощування нематеріального капіталу, який узагальнюється як поняття людського інтелектуального капіталу.

Концепція людського капіталу почала розроблятися в західній економічній науці на початку 60-х років ХХ століття. <...>

Людський капітал розглядається як сукупність знань, здібностей і кваліфікацій, як здатність кваліфікованої робочої сили створювати прибуток у вигляді частини заробітної плати й загального прибутку підприємства. Поняття «людський капітал» означає, що цей капітал не може бути відокремлений від його носія – конкретної людини. <...>

¹⁶² Аношкіна Л.І. Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування / Л.І. Аношкіна. – К.: Видавничий дім «Корпорація», 2005. – 368 с. – С.11 – 17.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Поступово, із розвитком науково-технічного прогресу, людський капітал стає більш вартісним, наповнений знаннями, а тому перетворюється у визначальну продуктивну силу. Завдяки набуттю більш складних знань забезпечується скорочення технологічного лагу науково-технічного прогресу, який супроводжується радикальними технічними змінами. В. Турчанко, Л. Колесніков наводять приклади: так, якщо у ХІХ столітті радикальні технічні зміни у виробництві відбувалися в інтервалі 35 – 40 років, то набутих знань із вищої освіти вистачало спеціалістам майже на все трудове життя. Доцільно було навчатися 6 – 8 років. На сучасному етапі нові технічні досягнення з'являються кожні 4 – 5 років, в окремих розвинутих країнах через 2 – 3 роки. Тоді як строки підготовки кваліфікованих працівників зросли до 12 – 14 і більше років. Фахівці-дослідники цих питань підкреслюють, що, наприклад, на початку ХХ століття, щоб стати професіоналом треба було засвоїти досить обмежений перелік професійних знань і навичок та дотримуватися чітких правил їх застосування. За сучасних умов зовсім інші вимоги ставляться до професіоналів. Поряд із високими професійними знаннями, які потрібно постійно оновлювати, необхідними стають ініціативність, творче ставлення до справи, вміння працювати на майбутнє у команді. Інтелектуалізація економічного життя набуває пріоритетного джерела розвитку суспільства. Це обумовлює значущість освіти, науки, культури, потребу інвестицій у людський розвиток. <...>

Поряд із наведеними тлумаченнями людського капіталу, поширена думка відносно цього поняття, у якій акцент робиться на таку ключову ознаку як капітал. <...> Категорію «людський капітал» правильніше розглядати як соціально-економічну форму людського фактору (вважай, ресурс), який підприємець використовує у вигляді компонента (основного) – продуктивного капіталу. І тому економічна категорія «людський капітал» є сучасним аналогом перемінного капіталу, визначення сутності якого дала марксистська політична економія. <...>

Із позицій концепції людського капіталу людина, отримавши освіту, стає власником двох факторів: праці та людського капіталу. Включаючись у процес виробництва (діяльності), вона створює граничний дохід, який є її заробітною платою за звичайну працю. Крім

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

цього працівник за рахунок професійних знань створює додатковий дохід, який також входить у його заробітну плату. <...>

Сучасна теоретична концепція людського капіталу за змістом є еkleктичною і намагається відштовхуватися від Марксових помилок та побудувати поєднану модель із старих постулатів щодо капіталу з початковими економічними ознаками сучасного, капіталізму, який уже за своєю природою є носієм інших ринкових відносин, вимог, як інформаційного суспільства та експансивної глобалізації. <...>

Яковенко Л.І., Пащенко О.В.

АКТУАЛІЗАЦІЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ¹⁶³

<...> Терміни «модернізація» та «постмодернізація» активно функціонують у сучасних наукових дослідженнях. Як економічний термін «модернізація» стосується переважно виробничої сфери, однак сама суть слова (оновлення чи осучаснення, новітній, сучасний), а також спрямування процесу модернізації на досягнення ефективності дозволяє поширити його значення і на освіту, зокрема вищу. <...> Модернізація вищої освіти охоплює оновлення змісту, структури, стандартів вищої освіти, змісту навчання, методики викладання курсів відповідно до досягнень вітчизняної та світової науки, формування сучасної компетентності фахівця та системи його цінностей і людських якостей, що загалом спричиняє зростання ефективності та якості освіти.

Зазначимо, що у вітчизняній науковій літературі нині ще не вироблений єдиний підхід до трактування процесу модернізації вищої освіти, хоча цей термін досить поширений. <...>

Найзагальніші підходи до модернізації вищої освіти базуються на тому, що розвиток суспільства має здійснюватися через освіту. <...>

Модернізація освіти, по суті, є формуванням майбутньої моделі подальшого трансформування суспільства.

¹⁶³ Яковенко Л.І. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань / Л.І.Яковенко, О. В. Пащенко – Полтава: Скайтек, 2011. – 216 с. – С. 77 – 84.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Під модернізацією вищої освіти розуміємо кардинальні зміни відповідно до вимог сучасності, процес, спрямовані не лише на зміст і технології, а також і на розвиток особистості, духовних, моральних, творчих засад її розвитку в умовах масових взаємодій індивідів та держави. Об'єктивно кардинальні зміни здійснюються в певних формах, у зв'язку із чим аналіз модернізації на понятійному, абстрактному рівні зумовлюється встановленими цілями, змістом, стратегією, критеріями соціальних змін.

Детальніше зупинимося на важливих аспектах модернізації вищої освіти.

Цілі модернізації вищої освіти можна поділити на *результативні* та *забезпечувальні*. *Результативні* цілі детермінують бажані кінцеві результати модернізації вищої освіти, яких треба досягти за певний проміжок часу. *Забезпечувальні* цілі відображають бажані параметри стану та функціонування системи вищої освіти, без яких неможливо досягти результативних цілей.

Результативною метою модернізації вважаємо трансформування від моделі елітної, спрямованої на відтворення соціальних відмінностей вищої освіти, із селективним доступом до неї, до моделі масової вищої освіти, зорієнтованої на потреби ринку праці та розвиток людини, її творчих здібностей. При цьому, на нашу думку, вища освіта гарантує виконання передусім соціальної функції (досягнення єдності суспільства організованою соціалізацією молоді і шляхом соціального переміщення), а також функції забезпечення потреб ринку праці, виробництва інновацій, формування особистості, її інтелектуального та духовного розвитку. Модернізуватися мають засоби їх реалізації на основі врахування характеристик сучасної економіки знань. Серед основних вважаємо такі:

- поширення максимально гнучких та нелінійних організаційних форм виробництва та соціальної сфери;
- включення процесів отримання та оновлення знань в усі виробничі та суспільні процеси;
- трансформація провідної основи соціального становища людини в суспільстві – від матеріального капіталу і отримання вищої освіти як однократного процесу до соціального капіталу і здатності адаптуватися до мінливих умов ринку праці;

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- формування нового інноваційного контуру, який в економіці знань, на відміну від індустріального періоду, базується не на породженні та просуванні інновацій, а на їх відборі та освоєнні. Перший підхід традиційно має основою науково-дослідні інститути, університети, конструкторські бюро і нині інституціонально оформлений системою вищої освіти та ринком праці. Другий передбачає виділення із соціальних груп кваліфікованих виконавців і тих працівників, які компетентні в пошуку та оцінці впровадження нового.

Саме ці характеристики детермінують нові вимоги до вищої освіти, які ми формуємо як, *забезпечувальні* цілі модернізації вищої освіти що відповідають кінцевій меті та основним характеристикам економіки знань:

- демократизація вищої освіти – створення правил і процедур, які забезпечуються виявлення та врахування інтересів усіх груп суб'єктів, задіяних в освітньому процесі; масовість та доступність вищої освіти; формування ринкових відносин у системі вищої освіти;

- перехід до освіти впродовж життя, формування масової готовності до перенавчання;

- породження новітніх суспільних цінностей та їх трансляція молоді – „прищеплення цінностей”, уміння застосовувати індивідуальний комплекс знань для власної роботи, а також для роботи в колективі;

- диверсифікація способів отримання знань, формування індивідуального комплексу знань як основи індивідуальної конкурентоспроможності суб'єкта, масовість креативних компетенцій.

Лише частина визначених цілей модернізації вищої освіти має суто економічний характер; на практиці досить складно відділити економічні, політичні, соціальні, культурні та інші напрями, тому процес модернізації вищої освіти, на нашу думку, варто розглядати як комплексний соціально-економічний проект, реалізація якого здійснюється в нерозривній єдності, взаємозв'язку, взаємодії його складових та учасників. Проте реалізація всього комплексу цілей потребує економічного забезпечення.

Зміст модернізації вищої освіти – проект соціального характеру, спрямований на інваріантний розвиток із максимальним урахуванням

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

індивідуальних потреб саморозвитку та самореалізації особистості.
<...>

Стратегія модернізації вищої освіти: 1) стосується періодів часу (розрахована на досить тривалий або короткий термін); 2) реалізується як «сувора стратегія», заснована на точних параметрах організаційної структури та фінансів, або як «несувора стратегія», що об'єднує аспекти культури і ураховує погляди учасників процесу модернізації вищої освіти; 3) стосується політичної, економічної, соціальної та інших складових; 4) утілюється в кількісних і якісних характеристиках.

Критерії модернізації вищої освіти – висока гнучкість, здатність пристосовуватися до змін, реагувати на них, оскільки розв'язання проблем прогнозується лише частково. Критерії модернізації визначають кінцевий образ системи, її заплановані стани. Відтак, визначаючи цілі, закріплюючи завдання, напрями модернізації такої соціальної системи, як сфера освіти, слід виділити і сформулювати ті соціальні очікування, яких потрібно досягнути в результаті модернізації цієї системи. Згідно з прогнозом кінцевого стану даної системи у формі образу суспільних відносин і розробляється правова основа модернізації.

Модернізація вищої освіти є основою *зростання можливостей вибору для індивіда*: напряму освіти, спеціальності, рівня підготовки, форми освіти, розробки та реалізації індивідуальної стратегії освіти, а надалі – місця роботи (у територіальному розумінні), використання різноманітних джерел оплати навчання. Розширюються можливості суспільства: виникають варіанти отримання освіти і формування якісних знань.

З іншого боку, модернізація будь-якого соціально-економічного процесу чи явища супроводжується процесами, які її гальмують, інерцією. Виникає суперечність між модернізацією та інерцією, зокрема у сфері вищої освіти. Досить часто інерційне поле формують представники тих самих груп економічних суб'єктів, які є ініціаторами модернізації: на державному рівні з'являється інерція в бюрократичному апараті, у навчальних закладах – серед професорсько-викладацького складу, з боку роботодавців – на тих підприємствах, де віддають перевагу спеціалістам, підготовленим не для конкретної роботи за власний рахунок, а державним коштом, які здобувають

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

необхідні навички безпосередньо на робочому місці. Останнє в цілому знижує вимоги до якості освіти і є чинником гальмування змін. <...>

Економіка знань вимагає наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь економіки, продукування нових підходів до функціонування та фінансування галузі, формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці. Саме це, на нашу думку, є змістом економічної складової модернізації вищої освіти в Україні. <...>

Ареф'єва О.В., Харчук Т.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ТА ЕКОНОМІЧНИЙ ПІДХІД ДО СИСТЕМИ ОСВІТИ¹⁶⁴

Головна роль освіти полягає в задоволенні потреб людей в освітніх послугах. Саме тому освіта займає дуже важливе і, разом із тим, особливе місце. Вона охоплює специфічну галузь народного господарства, яка задовольняє потреби суспільства в освітніх послугах, займається підготовкою кадрів, формуванням їхніх, знань, умінь і навичок, необхідних для різноманітних видів трудової та іншої діяльності. <...>

Освітні послуги – це система знань, інформації, умінь і навичок, які використовуються з метою задоволення різноманітних освітніх потреб особистості, суспільства, держави. Освітні послуги забезпечують реалізацію пізнавальних інтересів, задовольняють потреби в духовному, інтелектуальному розвитку, створюють умови для самовизначення й самореалізації особистості. Разом із тим, ці послуги виражаються у навчанні потенціальних і нинішніх працівників, у формуванні, збереженні й розвитку їхніх здібностей до праці; у спеціалізації, професіоналізації кваліфікованої робочої сили. Освітні послуги безпосередньо беруть участь у відтворенні різноманітних людських здібностей до праці. Чим більше освітніх послуг споживається, тим вищі об'єм і якість засвоєних знань, умінь і

¹⁶⁴ Ареф'єва О.В. *Управління розвитком людського капіталу в системі вищої освіти*: [монографія] / О.В. Ареф'єва, Т.В. Харчук. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2008. – 207 с. – С. 61 – 77.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

навичок, а тому підвищується якість робочої сили. Проте якість визначається не лише кількістю та якістю наданих освітніх послуг, а й кількістю та якістю власної праці студентів у процесі споживання цих послуг, і рівнем реалізації особистих здібностей споживача. Ось чому не варто ототожнювати комплекс наданих освітніх послуг із тим комплексом знань, умінь і навичок, які набуті в процесі навчання. Саме тому освітні послуги, а не знання, уміння й навички є продукцією освітніх установ. <...>

Освітня послуга має такі особливості: нематеріальний, непостійний характер, неможливість збереження послуги, а також неможливість відокремлення послуги від джерела.

Нематеріальний характер послуг виявляється в тому, що їх неможливо фізично відчутися до моменту придбання, оскільки вони надаються тривалий проміжок часу (4 – 6 років), тому оцінити загальний рівень підготовки у певному ВНЗ або якість освітніх послуг студент може лише після закінчення навчання. І якщо вона виявиться незадовільною, то це призведе до втрат часу й засобів студента, підприємства або держави. Більшість людей з вищою освітою за своє життя навчаються в одному вищому навчальному закладі і не можуть скласти власну думку про якість того чи іншого ВНЗ, базуючись на власному досвіді. Тому забезпечити міцні позиції ВНЗ на ринку зможе лише його ім'я, авторитет як запорука підготовки спеціаліста високої якості, а також того, що випускники користуватимуться попитом на ринку праці.

Непостійний характер освітньої послуги пов'язаний із залежністю її якості від рівня кваліфікації викладача як носія й «передавача» знань і студента як споживача цих знань. Усі студенти можуть однаково користуватися фізичним капіталом вищих навчальних закладів або їхньою матеріальною базою, проте, якісна сторона результату навчання – відтвореного людського капіталу – залежить, насамперед, від особистих здібностей людини, її дисциплінованості в процесі навчання. Крім того, кожен викладач не може проводити заняття весь час на однаковому рівні, але в навчальному процесі бере участь велика кількість викладачів, тому за період навчання загальний рівень якості викладання нівелюється, тобто практично кожен студент отримує

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

освітні послуги тієї якості, які зазвичай надає певний вищий навчальний заклад.

Неможливість збереження послуги означає неможливість отримання послуги заздалегідь, до моменту виникнення потреби в ній. Отримуючи певну суму знань у вигляді теоретичних знань, умінь і навичок, студент найчастіше не уявляє, наскільки вони йому необхідні. Можливо, частина здобутих знань залишиться незатребуваною протягом трудової діяльності випускника. Вищий навчальний заклад також не в змозі точно визначити потреби студента, оскільки не відомо, якою діяльністю займатиметься його випускник. Тому при професійній підготовці береться середня сума знань, необхідна для спеціаліста певної професії. Якісь знання обов'язково будуть у надлишку, якихось знань бракуватиме, причому в кожному конкретному випадку ці знання будуть різними. Отже, вищий навчальний заклад надає, а студент отримує певні знання у вигляді запасу на майбутнє, сподіваючись, що вони йому знадобляться в майбутньому.<...>

Споживаючи освітні послуги, індивід формує свій людський капітал і є його носієм. Цей капітал він може застосовувати в будь-яких сферах суспільного виробництва, зокрема й для виробництва тих самих освітніх послуг. Проте, це буде вже інший продукт, хоча й аналогічний отриманому раніше. Якість цього нового продукту буде визначатися особистістю викладача, а також матеріальними умовами, в яких відбувається навчальний процес. <...>

Одним із найважливіших на сучасному етапі розвитку цивілізації є економічний підхід до характеристики системи освіти. Сутність економічної функції освіти полягає в активному впливі на розвиток виробничих сил країни, підвищенні ефективності суспільної праці, в підготовці людей до професійної діяльності відповідно потребам суспільства в робочій силі.

Головним фактором економічного зростання була й залишається людина як носій робочої сили – ядро особистісного фактора виробництва. Їй належить вирішальна роль у системі виробничих сил, оскільки саме люди створюють засоби виробництва, приводять їх у рух і покращують для того, щоб примножити життєві блага.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Освіта належить до тієї сфери життєдіяльності людей, де відтворюються здібності працівника до праці, здобуваються загальноосвітні й спеціальні знання, формується морально-психологічне ставлення до праці.

Важливість економічної функції освіти полягає у відтворенні кваліфікованої робочої сили для всіх галузей народного господарства. Проте, відтворенням робочої сили економічна функція освіти не обмежується. Головна роль освіти полягає в задоволенні людських потреб щодо освітніх послуг. Саме тому освіта має досить важливе й особливе значення. Вона охоплює специфічну галузь народного господарства, яка задовольняє потреби суспільства в освітніх послугах, зайнята підготовкою кадрів, формуванням їхніх знань, умінь і навичок, необхідних для різноманітних видів трудової та інших видів діяльності.

Донедавна вважалося, що освіта не має достатніх підстав називатися галуззю народного господарства, в якому традиційно виділялися дві великі сфери: матеріального виробництва і, так звану, «невиробничу сферу», до якої відносили освіту, культуру, охорону здоров'я та інші подібні галузі. Проте, в цих галузях також виробляються споживчі вартості, а тому поняття «виробництво» поширюється й на цю сферу народного господарства.

Поряд із матеріальним виробництвом існує нематеріальне, зокрема духовне виробництво, складовими якого є наука, освіта, книги і засоби масової інформації, культура, моральність, ідеологія. Усі ці компоненти духовного життя звичайно взаємопов'язані й перебувають у тісній взаємодії. Найбільш тісні зв'язки характерні для провідних ланок духовного виробництва – науки та освіти. Духовні потреби є важливою рушійною силою суспільного виробництва та соціально-економічного розвитку людства, а духовні цінності, тобто нематеріальні блага й послуги нематеріального змісту, створюються в нематеріальному виробництві.

Роль нематеріального виробництва постійно зростає. Його галузі активно впливають на підвищення ефективності праці, зайнятої в матеріальній сфері, створюють умови для всебічного розкриття творчих можливостей людей, підвищення їхньої кваліфікації та загальноосвітньої підготовки.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Для характеристики змісту й місця галузі освіти в системі народногосподарського комплексу, необхідно знати ознаки, за якими виділяється та чи інша галузь. Галузь народного господарства – це «якісно однорідна сукупність підприємств, установ та інших господарських одиниць, що характеризуються спільністю (подібністю) умов праці (виробництва); професійного складу кадрів, функцій, що виконуються у системі суспільного відтворення.

Освіта як галузь являє собою систему освітніх закладів, організацій і підприємств, які здійснюють, головним чином, освітню діяльність, спрямовану на задоволення різноманітних потреб населення в освітніх послугах і підготовку кваліфікованих робітників.

Економіка освіти є, насамперед, невід'ємною складовою системи освіти в цілому. Органічна взаємодія педагогічних та інших соціальних процесів, притаманних освітній сфері, впливає на економічні процеси й визначає специфіку галузі освіти. Сама система освіти – важлива складова частина народного господарства й соціально-економічного організму суспільства, що взаємодіє з іншими його ланками. Вона належить до соціальної сфери єдиного народногосподарського комплексу, яка охоплює весь економічний організм країни. <...>

Перетворення знань на людський капітал, зростання вигод, пов'язаних із отриманням освіти, – все це визначає освіту як товар. Специфіка освіти як товару проявляється в тому, що вигоди отримує й та людина, яка споживає цей товар, і суспільство в цілому, і конкретні підприємства. Ця специфіка є основою для надання переваги змішаному фінансуванню освіти порівняно з лише державним чи тільки приватним.

Змішана форма фінансування показує свої переваги як у державних навчальних закладах, так і у приватних. Держава в такій ситуації виявляється одним із покупців освіти як товару поряд з особами, які отримують освіту, підприємствами та різними суспільними організаціями.

Освітні послуги прийнято вважати суспільним товаром завдяки їхній суспільній корисності, та, переважно, державному виробництву. Суспільна корисність освіти має три аспекти:

- освіта як сума освітніх послуг є суспільним благом, суспільна корисність якого залежить від індивідуальної корисності для кожного

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

члена суспільства;

- освіта – один із факторів, які впливають на підвищення валового продукту держави. У цьому аспекті корисність освіти можна визначити як величину приросту ВВП залежно від зростання освітніх послуг суспільства. Витрати держави на освіту в цьому аспекті розглядаються як інвестиції в сукупний людський капітал;

- освіта змінює соціокультурне середовище суспільства, впливаючи на соціальну структуру, структуру потреб, систему цінностей членів суспільства.

Таким чином, у сучасних умовах учасниками ринкових відносин у вищій освіті є вищі навчальні заклади, підприємства, студенти й держава. <...>

Берека В.Є.

МАРКЕТИНГ ОСВІТИ. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ¹⁶⁵

Маркетинг освіти – це дисципліна, яка вивчає і формує стратегію і тактику взаємовідносин суб'єктів ринку освітніх послуг, освітніх установ, організацій-споживачів, осіб, які навчаються, посередницьких структур, тобто всіх тих, хто виробляє, продає, купує або споживає ці послуги.

Освіта як одна з галузей народного господарства швидко розвивається. Вважається, що вона найбільш перспективна для розвитку наукових основ маркетингу, оскільки головним завданням маркетингу освіти є задоволення потреб як окремо взятої особи, так і суспільства в цілому. <...>

Особливості освітніх послуг. Освітні послуги задовольняють власні (кінцевий споживач), групові (підприємства-роботодавці) і суспільні (державні) потреби. <...> визначення освітньої послуги з позицій маркетингу, враховуючи такі три аспекти:

- з позицій окремої особи (громадянина), освітня послуга – це процес передачі споживачу знань, умінь і навичок загальноосвітнього і

¹⁶⁵ **Берека В.Є. Маркетинг освіти:** навч. програма та метод. посіб. / В.Є. Берека. – Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2006. – 264 с. – С. 35 – 40.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

професійного характеру, необхідних для задоволення його особистих потреб у здобутті професії, саморозвитку і самоутвердженні, який здійснюється в тісному контакті зі споживачем за встановленою формою і програмою;

- з позицій підприємства, освітня послуга – це процес професійної підготовки (підвищення кваліфікації, перепідготовки) кадрів, необхідних для забезпечення його функціонування, підтримки конкурентоздатності та розвитку в ринкових умовах, які постійно змінюються;

- з позиції держави, освітня послуга – це процес, який забезпечує розширення відтворення сукупного, особистісного та інтелектуального потенціалу суспільства.

Послуги, зокрема освітні, наділені п'ятьма основними характеристиками, які певним чином впливають на розробку маркетингових програм: *неосяжність, невіддільність, нестабільність якості, недовговічність, незадовільне зберігання і відсутність володіння.*

Неосяжність послуги означає, що її неможливо продемонструвати, тобто до придбання послуги неможливо побачити, попробувати на смак, доторкнутися, почути або відчути її запах. У зв'язку з відсутністю невіддільних характеристик послуги до їх купівлі, ступінь невизначеності придбання збільшується. Щоб його скоротити, покупці шукають «сигнали» якості послуги. В освіті це: *освітні стандарти, навчальні плани і програми, інформація про методи, форми і умови надання послуг, документи про освіту, сертифікати, ліцензії, атестати, дипломи.*

Невіддільність послуги означає, що її неможливо відділити від джерела, незалежно від того, надається послуга людиною чи машиною. Викладач не в змозі надати послугу, якщо в аудиторії немає студентів. Внаслідок того, що при наданні послуги завжди присутній її споживач, взаємодія з постачальником (викладачем) є особливим аспектом маркетингу послуг. Завдання викладача – досягнути взаєморозуміння зі студентами, впливати на показники їх успішності.

Іншою характерною особливістю невіддільності послуг у процесі їх надання є присутність і участь інших споживачів. Студенти в аудиторії присутні при отриманні послуги однією людиною, їх

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

поведінка визначає ступінь задоволення послугою окремих людей.
<...>

Непостійність якості послуги означає, що її якість може значно змінюватися в залежності від того, хто, коли, де і як її надає. Якість послуги, тим паче освітньої, надзвичайно важко проконтролювати. Послуга, яка надається одним викладачем, якісно варіюється в залежності від його фізичної форми і настрою під час спілкування з учнями. Адміністрація освітньої установи повинна постійно перевіряти ступінь задоволення клієнтів якістю навчального процесу шляхом їх анкетування, моніторингу рівня успішності.

Недовготривалість послуги означає, що її неможливо зберігати з метою наступного продажу або використання. Наприклад, освітня установа бере плату зі студентів незалежно від кількості відвіданих і пропущених ними занять. Недовготривалість послуги не має особливих проблем, якщо попит на неї досить стійкий. Однак, якщо потреба підтримується різними коливаннями, освітні заклади мають справу з проблемами (наприклад, із скороченням або збільшенням числа викладачів).

Для освітніх послуг характерно й те, що навчальна інформація може бути підготовлена і збережена в наочних матеріалах, книгах, на касетах, електронних дисках. Однак варто підкреслити, що знання з часом потрібно поповнювати.

Відсутність володіння означає, що на відмінну від фізичних товарів, послуга не є чиеюсь власністю. Через відсутність володіння установа, яка пропонує освітні послуги, має докладати значних зусиль для зміцнення іміджу і привабливості своєї марки за допомогою одного з наступних методів:

- заохочення споживача до повторного використання послуги (наприклад, спеціальні схеми оплати при одержанні другої спеціальності в рамках одного і того ж навчального закладу);

- створення асоціації випускників з метою посилення почуття власності;

- недолік відсутності володіння можна перетворити в перевагу (наприклад, підприємство, скориставшись послугами висококваліфікованих спеціалістів вищого навчального закладу при проведенні семінару з питань реструктуризації, може скоротити

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

витрати, оскільки альтернативою є замовлення дорогого проекту реструктуризації в консалтинговій фірмі).

Особливостями, притаманними лише освітнім послугам, є:

- відносна тривалість виконання;
- виявлення результативності надання послуг через певний період;
- сезонність або дискретна періодичність надання послуг, особливо в сфері підвищення кваліфікації;
- залежність послуг від місця їх надання і місця проживання слухачів;
- збільшення потреб в освітніх послугах в міру задоволення тієї чи іншої потреби.

Нові умови надання освітніх послуг спричинили необхідність певної перебудови діяльності освітніх установ. Сьогодні ринок послуг у галузі освіти досить близько підійшов до «точки маркетингу», тобто ситуації, коли:

- нарощуваний об'єм пропозиції урівноважив демонстрований раніше платоспроможний попит і став переважати його;
- сформувався диференційований попит на освітні послуги;
- склалася розвинута інфраструктура ринку освітніх послуг;
- республіканські та регіональні органи влади не можуть забезпечити установам достатню матеріальну підтримку, і їм доводиться звертатися до маркетингу з метою «виживання».

У цій ситуації перемогти в конкурентній боротьбі і зайняти гідне місце на конкретному ринку можуть лише ті організації, які активно використовують інструменти маркетингу: постійно вивчають попит і пропозиції, збалансовано формують «продуктовий портфель», пропонують адекватні платоспроможному попиту і якості послуг ціни, здійснюють глибоку комунікативну політику.

Маркетинг особливо актуальний для системи освіти, оскільки здатний допомогти розв'язати наявні протиріччя між кризовим станом економіки і високими темпами росту сфери освіти, між попитом і фактичною пропозицією освітніх послуг, між державною і недержавною формами освіти, визначити раціональні пропорції між гуманітарними і технічними спеціальностями, потребами народного господарства і випуском спеціалістів освітніми установами. <...>

РЕАЛІЗАЦІЯ НОВИХ ПІДХОДІВ¹⁶⁶

<...> Становлення сучасної інфраструктури інноваційного сектора економіки потребує ефективного партнерства та спільної відповідальності науки, бізнесу, держави, визначених правових та організаційних механізмів. Практика показує, що без інтеграції з реальним сектором економіки вища освіта і наука втрачають дієздатність. Один зі шляхів такої інтеграції – створення інноваційних університетів.

Реалізація нових підходів до розвитку вищої освіти передбачає трансформацію традиційних університетів в університети інноваційного типу. Стратегія їхнього розвитку заснована на концепції вузу як навчально-науково-інноваційного, а діяльність розглядається як найважливіший інноваційний сектор економіки.

Сьогодні ми знаходимося на початковому етапі створення системи інноваційних університетів. <...>

Стратегічною ціллю інноваційного університету, на наш погляд, має стати безпосередня участь у формуванні системи генерації та розповсюдження знань. <...>

Стратегічними напрямками діяльності університету інноваційного типу, що визначають його довгостроковий курс, мають стати:

- інтеграція освіти, науки та інноваційної діяльності, формування інноваційної інфраструктури, адекватної новим вимогам;
- пріоритетна підтримка існуючих та формування нових науково-педагогічних шкіл;
- створення та введення в освітню практику нових та якісно вдосконалених освітніх програм;
- побудова стійкої системи стратегічного партнерства університету, держави, промисловості, наукових організацій, бізнесу;
- забезпечення високої якості навчання в рамках сучасних систем управління якістю і т.д. <...>

¹⁶⁶ **Иншаков О. В. Реализация новых подходов / О. В. Иншаков // Экономика образования. – 2008. – № 1. – С. 35-39.**

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Університет інноваційного типу це ще й адаптований до потреб зовнішнього середовища науково-освітній комплекс. Такий вуз, з одного боку, готує спеціалістів нового покоління для ринку інтелектуальної праці, а з іншого – сам стає повноправним суб'єктом ринкової економіки. На наш погляд, однією із найважливіших задач у діяльності інноваційного університету є інтеграція та планування наукових досліджень та освітнього процесу на всіх рівнях підготовки (університетський курс, магістратура, аспірантура, докторантура, перепідготовка та підвищення кваліфікації, стажування). Із вирішенням подібної задачі сьогодні стикаються всі сучасні європейські університети. В західних інноваційних університетах зазвичай розробляється бізнес-план, який враховує, за рахунок яких ресурсів, у якій послідовності і за рахунок яких конкретних заходів (проектів) мають досягатися цілі розвитку університету. У нас досвід серйозного стратегічного планування своєї діяльності тільки формується. Це пов'язано з тим, що ще не завершеним є процес активного накопичення досвіду та інформації по інноваційних університетах (поки-що з незмінним посиланням на зарубіжні аналоги). Наступним етапом має стати науково-теоретична обробка такої інформації з метою формування обґрунтованих теоретичних пропозицій на адресу законодавця в системі вузівської освіти. <...>

Уявляється, що інноваційні технології у вузі (тобто технології, в основі яких нововведення), не дивлячись на їх правову невизначеність у змістовому плані, – це передусім умова підвищення якості освіти і, як наслідок, можливість для підняття конкурентоспроможності конкретного вузу на ринку освітніх послуг.<...>

Оскільки очевидним є те, що якість професійної освіти можна підвищити шляхом інтеграції освітньої та наукової діяльності, то на першому етапі досягнення цілі має бути поставлена більш проста задача – повернути науку до вищих навчальних закладів. У результаті будуть сформовані інноваційні університети, продумані та введені у вищу освіту інноваційні технології . <...>

**ПРОГРАМА ЕКОНОМІЧНИХ РЕФОРМ НА 2010 – 2014 РОКИ ЗА
НАПРЯМОМ «РЕФОРМА ОСВІТИ» (2 червня 2010 р.)¹⁶⁷
РЕФОРМА СИСТЕМИ ОСВІТИ (витяг)**

Проблеми. Ситуація у сфері освіти характеризується такими проблемами:

– невідповідність якості освіти сучасним вимогам. Україна не представлена в жодному з основних міжнародних рейтингів найкращих університетів. Близько 20% роботодавців указують на невідповідність кваліфікації працівників займаній посаді. Україна замикає першу сотню країн за використанням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій;

– недостатня доступність освіти. У 2009 р. лише 57% дітей відвідували дошкільні заклади. Майже в 50% дитячих садків чисельність дітей перевищує кількість місць. 15,5% учнів у сільській місцевості проживають на відстані понад 3 км від школи. Транспортном з них забезпечені 91,5% (за програмою «Шкільний автобус» – 67,4%). Доступ до якісної освіти особам з особливими потребами залишається обмеженим. Надмірна кількість пільг при вступі до ВНЗ обмежує доступ до вищої освіти абітурієнтам з високим рівнем знань;

– неефективність механізму державного фінансування системи освіти. Незважаючи на збільшення бюджетних видатків на освіту (з 4,2% ВВП у 2000 р. до 7 % ВВП у 2007 р., тоді як у розвинених країнах у середньому – 5% ВВП), ефективність використання цих коштів залишається вкрай низькою. Рівень забезпеченості загальноосвітніх шкіл сучасними засобами навчання (кабінети біології, фізики, хімії) складає 29,3% від потреби. Схожа ситуація у ПТУ й у ВНЗ. Основні статті видатків бюджету спрямовані не на підвищення якості освіти, а на виплати зарплати й комунальні платежі (понад 70% усього фінансування);

– наростання диспропорцій між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці. ВНЗ при формуванні планів набору студентів виходять з міркувань збереження контингенту студентів і викладачів.

¹⁶⁷ Програма економічних реформ на 2010 – 2014 роки за напрямом «Реформа освіти», 2 червня 2010 р. [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/content/ker-program.html>.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У 2009 р. 46 тис. випускників ВНЗ і 27 тис. випускників ПТУ перебували на обліку в центрах зайнятості;

– відсутність єдиного освітнього простору. Сьогодні ВНЗ перебувають у підпорядкуванні 27 центральних органів виконавчої влади, що суперечить світовій практиці.

Причинами вказаних вище проблем є:

– відсутність єдиної системи управління якістю освіти та її моніторингу; відсутність державних норм визначення вартості освітніх послуг у ВНЗ і ПТУ;

– неефективність норм бюджетного фінансування дошкільних, загальноосвітніх і позашкільних закладів;

– обмеженість автономності й відсутність реальних стимулів для ефективнішого використання бюджетних і залучених коштів у навчальних закладах (зокрема в умовах скорочення контингенту учнів);

– наявність унаслідок несприятливої демографічної ситуації великої кількості малокомплектних шкіл у сільській місцевості;

– неефективність моніторингу потреб ринку праці, відсутність урахування сучасних потреб роботодавців системою професійно-технічної та вищої освіти;

– неузгодженість дій державних структур при плануванні потреби у фахівцях.

Мета та завдання

Метою реформи системи освіти є підвищення конкурентоспроможності української освіти, інтеграція системи української освіти в єдиний європейський освітній простір.

Для досягнення цієї мети на період реформи поставлено такі завдання:

– створити єдиний освітній простір, удосконалити систему управління освітою;

– підвищити якість освіти;

– забезпечити доступність до якісної освіти, спадкоємність рівнів освіти (дошкільної, початкової, середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої, післядипломної, освіти протягом життя);

– підвищити ефективність фінансування освіти.

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

Необхідні кроки

Удосконалення системи управління освітою:

- здійснення єдиної освітньої політики, забезпечення наступності між рівнями освіти;
- підвищення самостійності навчальних закладів у розпорядженні фінансовими ресурсами;
- оптимізація мережі навчальних закладів з урахуванням демографічних і економічних реалій та необхідності підвищення якості освіти (створення освітніх округів, оптимізація мережі шкіл; реформування системи інтернатних закладів; передання функцій управління ПТУ на місцевий рівень; створення укрупнених регіональних ВНЗ);

– перегляд застарілих типових штатних нормативів.

Підвищення якості й конкурентоспроможності освіти:

- створення нових державних стандартів початкової, базової й повної середньої освіти; запровадження стандартів, що ґрунтуються на компетенціях у професійно-технічній освіті;
- розроблення національної системи оцінювання якості освіти; створення незалежних кваліфікаційних центрів, у т.ч. для підтвердження кваліфікації в європейській системі стандартів; стимулювання створення незалежних національних рейтингів шкіл, ПТУ, ВНЗ;
- запровадження обов'язкової дошкільної освіти дітей передшкільного віку;
- створення умов для раннього виявлення творчих нахилів дитини; забезпечення у навчальних закладах середовища, що сприяє збереженню здоров'я; проведення диспансеризації учнів загальноосвітніх закладів;
- широке запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних закладах;
- узгодження кваліфікаційних характеристик, стандартів і навчальних програм з освітньо-кваліфікаційними вимогами робочих місць;
- мотивація роботодавців до участі в підготовці навчальних програм, узгодження з ними освітніх і професійних стандартів; переорієнтація навчальних планів на збільшення частини практичного

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

компонента; масштабне запровадження програм стажування на виробництві;

– розподіл у ВНЗ навчальних програм академічного й практичного профілю, розвиток професійно-орієнтованої вищої освіти.

Забезпечення доступності освіти:

– посилення державної підтримки розвитку мережі дошкільних і позашкільних закладів;

– розробка й запровадження нових підходів до вирішення завдань інтеграції в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку;

– запровадження профільного навчання у загальних середньоосвітніх школах;

– запровадження Національної рамки кваліфікацій;

– стимулювання розвитку системи освіти протягом життя.

Підвищення ефективності фінансування освіти:

– розробка й перехід до єдиного стандарту вартості навчання одного учня/студента;

– перехід у фінансуванні навчальних закладів від принципу утримання закладів до принципу формування їх бюджетів, виходячи з кількості учнів та стандарту вартості навчання одного учня/студента;

– розширення можливостей навчальних закладів залучати додаткові кошти за рахунок легалізації інституту «ендаументу» – благодійних цільових некомерційних фондів;

– використання грантової підтримки дослідних проектів та освітніх інновацій; розширення списку платних послуг, що надаються навчальними закладами;

– розширення прав шкіл, ПТУ самостійно розпоряджатися матеріальними, фінансовими й кадровими ресурсами;

– зміна підходів до формування державного замовлення на підготовку фахівців на основі впровадження прогнозу потреб економіки (регіону).

Етапи реформи

I етап (до кінця 2010 р.):

– внесення змін до Бюджетного кодексу з метою підвищення фінансової автономності навчальних закладів;

РОЗДІЛ V. Економіка освіти

- оптимізація кількості бюджетних програм у сфері освіти; затвердження положення про освітній округ;
- вироблення рекомендацій для місцевих рад щодо оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів.

II етап (до кінця 2012 р.):

- удосконалення законодавчої бази щодо диверсифікованості джерел фінансування освіти, розширення автономії ВНЗ у навчальній, науковій, фінансово-господарській діяльності, запровадження механізму національного «ендаументу»;
- участь України в міжнародних оцінках (TIMSS 2011 та ін.);
- удосконалення нормативного забезпечення освіти (Програма розвитку дошкільної освіти на 2011 – 2017 роки, Програма поліпшення якості природно-математичної освіти, Програма «Сто відсотків» – масштабне запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, нові типові штатні нормативи для всіх рівнів освіти);
- прийняття Національної рамки кваліфікації;
- створення методики розробки стандартів, що ґрунтуються на компетенціях для професійно-технічної освіти, у якій чітко визначено механізм участі роботодавців;
- завершення передання функцій оперативного управління ПТУ на місцевий рівень зі збереженням державної форми власності;
- розроблення методичних засад прогнозування потреби у фахівцях на ринку праці; прийняття порядку формування й розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, робочих кадрів з урахуванням потреб ринку праці й контролю за його виконанням.

III етап (до кінця 2014 р.):

- запровадження Національної рамки кваліфікацій;
- створення нових державних стандартів початкової, базової й повної середньої освіти; запровадження стандартів, що ґрунтуються на компетенціях, у професійно-технічній освіті.

Індикатори успіху:

- забезпечення охоплення дошкільною освітою не менше 75% дітей дошкільного віку (нині – 57 %);
- забезпечення охоплення дошкільною освітою 100% дітей передшкільного віку (нині – 93,5%);

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- забезпечення транспортними послугами 100% учнів сільської місцевості, які проживають на відстані понад 3 км від школи, за державною програмою «Шкільний автобус» (нині – 67,4%);
- збільшення показника кількості студентів денної форми навчання на одного викладача до 18 (нині – близько 13);
- розробка професійних стандартів і модульних програм навчання, на формування компетенцій не менше ніж за 150 професіями (нині – 5 у рамках експерименту);
- оснащення 100% загальноосвітніх навчальних закладів сучасними комп'ютерними комплексами (нині 95% включно із застарілою технікою), підключення їх до мережі інтернет, подолання «цифрової неграмотності» дітей, підлітків, учителів, незалежно від місця проживання;
- присутність ВНЗ України в основних міжнародних рейтингах найкращих університетів.

РОЗДІЛ VI.

СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ

Соціологія освітніх систем знаходиться тільки на стадії становлення, хоча потреба у ній гостро відчувається. У соціології освіти синтезуються соціологія праці, зокрема соціологія професорсько-викладацької праці, соціологія молоді, соціологія організації (соціальних інститутів), соціологія післявузівської освіти з її проблемами інерційності та консерватизму, професійного досвіду дорослих...

О. І. Субетто

НАУКА ОСВІТИ. ОСВІТА ЯК ІНСТИТУТ ¹⁶⁸

<...> Традиційно соціологія освіти аналізує конституювання соціальної мобільності, стандартизації, якості, особливості мотивації у діяльності інституту освіти, активно залучаючи категорії соціального статусу, соціальних функцій, соціальних процесів. Розвиток нових освітніх систем відкриває і глобальні перспективи, які поки-що неможливі в умовах нашого, за вираженням Лінди Стоун, бастіону освіти. Проте змінити окуляри, вибрати інший оптичний приціл – означає поміняти методологію, підходи до проблеми, що обговорюється. Важливо при цьому зуміти впливати в поліпарадигмальному морі науки.

Разом із тим будь-який із соціологічних підходів, що сформувався, забезпечує своє ціннісне розуміння системи освіти, наприклад, інноваційна концепція базується на пізнавальних моделях, висуненні на передній план міждисциплінарності і проблемно орієнтованих, інтенсивних форм навчання. Наприклад, реалізується методологічний підхід, своєрідним архетипом якого виступає вимога інтеграції наук і дисциплін, перетворення знань у навчальні технології.

Якщо основний фокус соціології освіти 50 – 60 років знаходився у значенні освіти для соціальної мобільності та кар'єри, то предмет соціології освіти 70-х розглядається в більш широкій перспективі:

- етнографія освіти в аспекті соціальної значущості відносин викладач – студент, успіху навчання;
- освітній заклад як агент культурної репродукції;
- феміністична соціологія в аналізі гендерних стереотипів, тих хто вчиться;
- емпіричне дослідження методів навчання в оцінці ефективності стилів викладання.

Традиційним загальнозначущим підходом наукового аналізу виступає розуміння освіти як соціального інституту, що здійснює професійну, соціалізуючу, комунікативну і конверсійну функції. Тому

¹⁶⁸ Ярская В.Н. Социология образования: учеб. пособ. / под ред. Д.В. Зайцева. [В. Ярская, И. Лошакова, Д. Зайцев, Л. Шалаева, О. Григорьева]. – Саратов: Изд-во СГТУ, 2004. – 300 с. – С. 11 – 50.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

в ситуації нових вимог до освітнього процесу пошук моделей і фундаментальних принципів формування професійних освітніх програм націлений на занурення в триаду соціальних проблем вітчизняної школи: *розвиток науки, підготовка кадрів, науково-методичне забезпечення професійних практик*. Звідси, виникає методологічна актуальність понять *зустріч культур, реконверсія капіталу і хабітус* до тематики освіти.

Корисним методологічним конструктом виявляється термін *хабітус*, який уперше вжив *М. Мосс* у значенні не просто варіювання звичок індивідів а й їхніх наслідувальних дій, що залежать від суспільства, виховання, престижу, звичаїв і моди. Хабітус як явище історичне відтворює практики відповідно до конструюючих культурних схем. Пізніше цей термін активно використовував *П. Бурдьє* на позначення системи міцних, придбаних схильностей, диспозицій як принципів, об'єктивно пристосованих для досягнення певних результатів, але не тих, що передбачають свідому на них направленість і не потребують майстерності. Це умотивовує методологічну актуальність понять «зустрічі культур», «реконверсії капіталу» і «габітусу» у сфері освіти.

Як вказує *Х.-Г. Гадамер*, слово освіта походить від середньовічних містиків, воно основоположним чином визначене Гердером як зростання гуманності. <...> Бо освіта відповідає потребам людини і визначає сенс життя, місце і роль в суспільстві, етичні зобов'язання щодо себе та інших.

Другою методологічною традицією виступає соціологічний аналіз загально значимих соціальних, екзистенційних функцій освіти, але не у філософських абстракціях, а з урахуванням реалій освітнього простору концепцій влади, професійної ідентифікації, соціального партнерства, етики успіху. <...> Ця версія методології виявляється гуманістичною, адже в ній аксіологічно зумовлений кінцевий вибір на користь людини. <...>

Усі ці методології і теоретичні підходи потрібні, щоб розуміти стратифікаційну роль простору і часу освіти, рівнозначно, як і взаємодію антропологічних та глобальних процесів цієї сфери. <...>

Сучасний тезаурус соціології освіти взаємодіє з моделями соціальної ідентифікації, теорією соціального конструктивізму,

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

інтервенцією інформаційних технологій, соціокультурною підтримкою. Занурення життєвого, соціального простору в антропологічний дискурс освіти дозволяє розкрити характеристики його соціальних і екзистенціальних функцій, стосунків контингенту вищої школи: викладач – студент, адміністрація – кафедра. Концептуально ці сюжети корелюють із постнекласичною концепцією освіти, що включає фундаментальність принципу особистісних, соціальних і природних ресурсів як єдиної соціально-екологічної цілі освітньої політики. Суб'єкт освіти виступає як цілісна особистість з її нездоров'ям, девіаціями, потребою в підтримці, він – не абстрактний об'єкт впливу, його тотальність виявляється поза проблемним полем досліджень. У ракурсі постмодернізму освіта постає інститутом соціальної ідентифікації, конструюванням реальності, соціального інтелекту, культурного інвайронменту та плюралізму життєвих стилів; взаємодією світових та регіональних потоків культури; задоволенням статусних соціальних, інтелектуальних та екзистенціальних потреб. <...>

Через свою предметно-методологічну специфіку соціологія освіти цілком може стати основою наукового міждисциплінарного синтезу в межах загальної теорії освіти. Передумовами такої теорії вже сьогодні є розширення поля гуманітарних проблем, що поступово відтісняють традиційну сциєнтистську орієнтацію педагогіки, психології та ряду інших наук про освіту; бурхливий розвиток філософії освіти як метамови загальної методологічної основи у галузі освіти <...>; тенденція для доповнення методів кількісного аналізу, а також експериментально-лабораторних методів методами якісного аналізу, дослідженням наративів, синтезом наукового пояснення і розуміння; наявність єдиного об'єкта, єдиного поля проблем та завдань дослідження (трансдисциплінарний підхід у межах соціології освіти може сприяти в перспективі оформленню єдиного понятійного апарату). <...>

Ягофаров Д.А.

ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ¹⁶⁹

<...> У філософській та соціологічній науках поняття «соціальний інститут» посідає центральне місце. Частіше за все під соціальними інститутами розуміють високоорганізовані об'єднання людей як системні утворення, для яких характерні стійкість структури, глибина інтегрованості елементів цієї системи, різноманіття, гнучкість та динамічність їх функцій та ін., і головною ціллю яких є задоволення основних потреб суспільства в тих чи інших сферах його життєдіяльності.

Усі соціальні інститути класифікуються за різними критеріями, що характеризують ті чи інші їх структурно-динамічні властивості. Найбільш поширеним є виокремлення так званих *організаційних та регулятивних* соціальних інститутів. Таке виділення, носить, разом із тим, відносний характер, оскільки всі соціальні інститути виконують і організаційну, і регулятивну функції, які органічно притаманні кожному з них. Однак, ступінь вираження кожної із функцій для різних інститутів не однаковий.

Для *організаційних інститутів* характерним є встановлення, підтримка і розвиток певного типу (роду, виду) суспільних зв'язків, зміст, характер і динаміка яких обумовлюють організаційну єдність і цілісність соціуму того чи іншого розміру, масштабу – від сім'ї, школи, громадського об'єднання до держави чи суспільства в цілому. Залежно від сфер життєдіяльності, в яких складаються і розвиваються ті чи інші суспільні відносини, виділяють економічні, політичні, культурні, релігійні, соціальні (у вузькому значенні) та інші інститути, що об'єднують і організовують людей для вирішення відповідних суспільних завдань. Часто неможливо, і навіть безглуздо, проводити чітко розмежування між різними соціальними інститутами, оскільки практично всі вони, як і сфери життєдіяльності, природнім чином взаємопов'язані. У такому разі класифікація соціальних інститутів за має відносний характер і відображає лише провідний вектор їх

¹⁶⁹ Ягофаров Д.А. *Методология теоретического анализа образовательного нормотворчества: приглашение к дискуссии* / Д. А. Ягофаров // *Право и образование*. – 2006. – № 3. – С. 4 – 7.

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

соціального призначення. Смыслоутворюючою ознакою організаційних соціальних інститутів є *владне начало* (і, відповідно, носій цього начала – владноносій) – фундаментальна складова будь-якого управління й організації.

Призначення *регулятивних* соціальних інститутів (соціальних регуляторів) – *встановлення, підтримка, збереження і захист такого порядку суспільних відносин певної сфери життєдіяльності, який максимально відповідав би суспільним потребам та інтересам у конкретній соціально-історичній ситуації*. Основою такого інституту завжди виступає соціальна норма – від звичаїв та релігійних норм, до корпоративних та правових норм. Особливістю таких соціальних регуляторів є те, що встановлення (підтримка і тощо) нормативного порядку суспільних відносин відбувається як в рамках організаційних інститутів, так і відносин, що складаються між ними. Однак, потрібно підкреслити, що така роль регулятивних інститутів у жодному разі не характеризує їх вторинність відносно організаційних інститутів, оскільки будь-яке соціальне управління передбачає органічну єдність влади та регуляції (норми): соціальна влада не може (не здатна) досягти своїх цілей без опори на соціальні регулятори, а соціальні норми (регулятори), у свою чергу, будуть безсилі без гарантії їх виконання і дотримання з боку механізмів соціальної влади.

У всякому разі, будь-якому соціальному інституту властиві такі суттєві риси:

а) наявність особливої форми організації та управління, в тому числі регулювання життєдіяльності людей;

б) наявність спеціальних закладів і відповідної групи офіційних (посадових) осіб, уповноважених виконувати необхідні соціальні функції та ролі з управління, що включає контроль та нагляд, різноманітні форми і види діяльності людей;

в) норми та принципи, що регулюють відносини між цими офіційними особами і членами суспільства, які включені до поля дії конкретного соціального інституту;

г) необхідні матеріальні засоби (соціальні установи, обладнання, фінансові засоби та ін.);

д) особливі функції та напрями діяльності, що відображають необхідність вирішення задач соціального управління.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Характеристика освіти як соціального інституту, що природно поєднує організаційні та регулятивні функції, зумовлена конкретними особливостями.

1. Освіта – це *специфічна галузь суспільних відносин, в якій люди та їх об'єднання ціленаправлено реалізують свої життєво важливі інтереси, що зумовлені необхідністю забезпечити єдність та цілісність своєї етно-національної, культурної, релігійної, економічної, цивілізаційної самості (самоідентичності) в цілому конкретного суспільства*. Забезпечення цієї єдності та цілісності у сучасних умовах не суперечить процесам глобалізації та інтеграції у світовому і (або) регіональних масштабах, що об'єктивно посилюються, оскільки про ліквідацію етнічних, національних, культурних чи інших особливостей країн і народів мова не йде і не може йти. Йдеться лише про визначене і об'єктивне у сучасних умовах зближення національних, економічних, політичних, у тому числі освітніх інтересів різних країн, зближення, яке дозволить без шкоди для своєї освітньої самості розвиватися в умовах світової інтеграції.

2. Сфера освіти (освітній простір) об'єктивно належить до числа організаційних соціальних інститутів уже тому, що суспільні відносини у сфері освіти (освітні відносини), як і у будь-якій іншій, не можуть не бути інституціоналізованими. У літературі представлені різні точки зору щодо характеристики освіти як соціального інституту .<...> Узагальнення цих думок дає змогу уявити освіту як соціальний інститут у вигляді *системи певного роду і специфічним чином організованих, керованих і взаємопов'язаних соціальних структур закладів, організацій, об'єднань) та індивідів, що забезпечують задоволення людьми і суспільними інститутами їх освітніх потреб та інтересів*.

3. Для будь-якого соціального інституту однією з найбільш важливих особливостей є функції, що найбільш чітко виражають сутність тієї сфери життєдіяльності, яку цей інститут представляє. Освіті як соціальному інституту властиві загальні (інституціональні) функції та спеціальні функції.

У літературі представлено цілий ряд різноманітних функцій (Г. Є. Зборовський). Так, до *інституціональних функцій освіти належать:*

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

- забезпечення в цілому суспільства та в окремих його соціальних сегментах стійким розвитком суспільних відносин, соціальним порядком як у сфері освіти, так і за її межами (сімя, народне господарство, культура тощо);
- сприяння посиленню і зміцненню соціальних зв'язків і внутрішньогрупової згуртованості серед учасників освітнього процесу (передусім, серед тих, хто навчається та педагогічних працівників);
- стимулювання (заохочення) бажаної з точки зору суспільства поведінки соціальних груп та індивідів у сфері освіти, їх позитивної взаємодії між собою в рамках сучасних демократичних освітніх новацій, педагогіки співробітництва, що розвивається, гуманізації освітнього процесу та ін.;
- здійснення адекватними для освіти засобами та способами контролю за поведінкою учасників освітніх відносин, що відхиляються від усталених норм та принципів;
- впорядкування та зведення діяльності соціальних груп в рамках освіти до загальноновизнаних та передбачуваних зразків соціальних ролей;
- підтримка у суспільстві в цілому і його інститутах зокрема сприятливого морального та культурного клімату.

Спеціальними функціями освіти як соціального інституту відносяться функції, які відображають роль освіти у всіх сферах життя суспільства. До них належать, наприклад, економічна, соціальна, культурна та правова функції.

До *економічних* функцій можуть бути віднесені, наприклад, формування інститутом освіти соціально-професійної структури суспільства та працівників, що володіють необхідними знаннями, уміннями та навиками, забезпечення соціальної та професійної підготовки учасників виробничого процесу на базі вивчення затребуваності народним господарством кадрів із різним рівнем кваліфікації та ін.

Серед *соціальних* функцій освіти потрібно назвати: відтворення і зміна соціальної структури суспільства в цілому та її конкретних елементів; сприяння соціальним переміщенням, переходам соціальних груп, прошарків суспільства та індивідів із одних в інші (тобто тому, що називається соціальною мобільністю); сприяння активному

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

здійсненню процесу соціалізації особи і, тим самим, полегшенню й успішності засвоєння нею соціальних ролей.

Серед *культурних* функцій освіти як соціального інституту особливе місце посідає осягнення і використання особистістю чи соціальною групою національної та світової культурної спадщини, формування культурної особистості, суспільства в цілому. У дещо вужчому сенсі культурна функція освіти реалізується через відтворення та розвиток матеріальної і духовної культури різних прошарків та груп населення, але, передусім і в основному молодого покоління.

Очевидно, що представлена класифікація функцій освіти як соціального інституту є, з одного боку, недостатньою, і, з іншого – не єдиною з точки зору визначення критеріїв розрізнення функцій. Особлива роль інформації в наш час об'єктивно зумовлює і необхідність виділення як самостійної та винятково значимої інформаційної функції освіти. Розширення освітнього простору в міжнародному, передусім європейському, масштабі, закономірно затребує актуалізацію міжнародно-комунікативної функції освітнього інституту. <...>

Городяненко В.Г.

СФЕРА ОСВІТИ ТА ЇЇ СОЦІОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ¹⁷⁰

<...> До сфери освіти належать різні за формою компоненти навчальної діяльності. Вона є полем взаємодії навчання з іншими формами і видами життєдіяльності суб'єктів, що забезпечують функціонування освіти. Тому предметом аналізу сфери освіти повинні бути не тільки процеси навчання, соціокультурного розвитку людини, а й усе те, що впливає на них, супроводжує їх. Отже, загалом сфера освіти охоплює всю життєдіяльність людей, соціальних груп – тих, хто навчається, навчає та обслуговує навчальний процес.

Соціологи у сфері освіти визначають предмет своїх досліджень по-різному. Одні основну увагу приділяють вивченню суті зв'язку системи

¹⁷⁰ Городяненко В. Г. *Соціологія: підручник* / В. Г. Городяненко. – [3-тє вид.]. – К.: ВЦ «Академія», 2008. – 544 с. – (Серія «Альма-матер»). – С. 31 – 40.

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

освіти з різними елементами суспільства. Інші акцентують увагу на практичних проблемах навчальних закладів, застосовуючи соціологічні підходи і методи дослідження спочатку для з'ясування, а потім і для подолання проблем. Якщо на попередніх етапах розвитку соціології освіти переважав абстрактний підхід до вивчення сфери освіти, то в 90-ті роки ХХ ст. став домінувати прагматичний.

Із середини 50-х до 80-х років на міжнародних соціологічних конгресах з проблем освіти більшість доповідей зосереджувалася на аналізі взаємодії освіти і соціальної структури суспільства. Так, на III Міжнародному соціологічному конгресі 1956 р. було заслухано 16 доповідей «Освіта і мобільність в індустріальному суспільстві та слаборозвинутих країнах». У матеріалах IV конгресу з цієї тематики опубліковано 12 доповідей.

Освіту розглядають як один з найважливіших чинників соціального розвитку, що методологічно пов'язано з концепціями «єдиного індустріального суспільства», «постіндустріального суспільства», «технотронної ери» тощо. У західній соціології, наприклад, досить поширеною є теза американського соціолога, автора теорії «постіндустріального суспільства» Д. Белла про те, що рівень здобутої людьми освіти є вирішальною передумовою їх соціального становища.

На думку прихильників функціонального підходу, навчальні заклади є своєрідними фільтрами, що допомагають молоді зробити вибір майбутньої діяльності. Представники «моралізуючих» концепцій, розвиваючи ідею Е. Дюркгейма про те, що рівність в освіті принципово неможлива в суспільстві, заснованому на розподілі праці, розглядають систему освіти як хранителя і передавача «цінностей». Вони вважають, що соціальна структура зберігається й утримується школами через прийняття і прищеплення молоді панівної системи цінностей.

У 1980 р. американський дослідник М. Арчер спробував модернізувати соціологію освіти, перетворити її на соціологію систем освіти, зосередившись на дослідженні їх походження і функцій. Соціологи активніше почали вивчати різні типи цих систем: масове та елітарне навчання; державну і приватну освіту; централізоване й нецентралізоване навчання; технічну й загальну освіту. Американські

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

соціологи досягають значних успіхів у вирішенні проблеми переходу від «валових» показників до критеріїв, що дає змогу оцінити якість освіти у вертикальному розрізі, діагностувати реальний її стан, простежити тенденції.

Сучасна соціологія освіти у центр своїх досліджень поклала проблему кризи освіти, розмах якої набув глобального характеру. Національні служби аналізу освіти ще в 60 – 70-ті роки минулого століття констатували значний спад загальноосвітньої підготовки молоді, масовість функціональної безграмотності, зростання кількості дітей, що не відвідують школу, збільшення розриву в рівні освіти між розвиненими і відсталими країнами, вимивання з навчальних програм гуманітарних дисциплін. Це зумовило активні пошуки шляхів виходу з кризи, серед яких помітне місце належить виробленню національних і міжнародних проєктів: «Освіта для 2000 р.» (ФРН), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти для ХХІ століття» (Японія), «Україні ХХІ століття. Державна національна програма «Освіта» та ін.

На межі ХХІ ст. чітко окреслилися головні тенденції оновлення освіти:

- демократизація всієї системи навчання і виховання;
- підвищення фундаментальності освіти;
- гуманізація та гуманітаризація освіти, використання найновіших технологій навчання;
- інтеграція різних форм і систем освіти як на національному, так і на світовому рівнях.

Провідна ідея реформи освіти – розвиток її за принципом безперервності, що передбачає постійне поповнення та оновлення знань людини, її духовне вдосконалення від раннього дитинства до старості. Виникнення і розвиток цієї ідеї пов'язують з науково-технічним прогресом, який потребує високоосвіченого працівника, спонукає до постійного оволодіння новими знаннями, методами, навичками. Такому працівникові необхідна і ґрунтовна гуманітарна підготовка – розвинуте логічне мислення, мовна культура тощо. Проте суть не тільки в науково-технічному прогресі та його вимогах. Безперервна освіта пов'язана з вирішенням складних соціальних проблем, зумовлених новим становищем людини у світі, який швидко змінюється. За цих умов освіта перетворюється на елемент

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

повсякденного способу життя протягом усього періоду активної діяльності дедалі більшої кількості людей. Змінюється розуміння того, хто така освічена людина. Якщо в попередній парадигмі освіти це була «людина, яка багато знає», то в нинішній – це індивід, що орієнтується на цінності освіти як провідний вид діяльності в структурі власного способу життя.

Перша міжнародна зустріч вчених з проблем безперервної освіти відбулася в 1967 р. в Оксфорді. В 1974 р. у Москві зустрілися експерти ЮНЕСКО, які розглядали дослідження безперервної освіти. Того ж року у Варшаві був організований симпозіум на тему «Школа і перманентна освіта», на якому йшлося про соціальне значення безперервної освіти для «поточних» контактів людини із засобами масової інформації, про підготовку учнів до післяшкільної освіти, підвищення кваліфікації професійно підготовлених кадрів тощо.

У державах колишнього соціалістичного табору соціологія освіти основну увагу зосереджувала на її зовнішніх зв'язках. А в лоні педагогічних наук формувалася «педагогічна соціологія», якій був властивий «інтроспективний» підхід, тобто вивчення соціальних процесів всередині системи освіти та окремих її ланок. <...>

Особливу увагу соціологія освіти приділяла вивченню взаємодії системи освіти з виробництвом. Це питання досліджувалося за такими напрямками:

- аналіз необхідного рівня загальної і професійної освіти для різних видів праці в суспільному виробництві;
- вивчення суперечностей між освітою (її змістом і рівнем) і реальним змістом праці, а також шляхів подолання цих суперечностей;
- аналіз ролі освіти як чинника, що сприяє доступу до різноманітних видів праці, залученню молоді до професійної структури суспільства;
- дослідження впливу освіти на продуктивність праці, ефективність виробництва та якість продукції;
- дослідження ролі освіти у підвищенні трудової активності громадян;
- з'ясування ставлення індивіда до праці, його ідентифікації з трудовим колективом;
- вивчення взаємозв'язку освіти і рівня задоволення працею;

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- аналіз ролі освіти у професійній мобільності людей;
- вивчення ролі освіти у професійно-кваліфікаційному зростанні працівників;
 - вивчення взаємодії загальної та професійної освіти, взаємозв'язку політехнізму і професіоналізму в навчанні, їх впливу на формування особи;
 - вивчення ціннісних орієнтацій учнівської молоді та студентів, механізмів формування професійної орієнтації та реалізації життєвих планів випускників навчальних закладів.

Соціологічні дослідження початку 60-х років ХХ ст. обґрунтували прямий зв'язок між рівнем освіти людей і зростанням продуктивності їх праці, творчим ставленням до праці, участю в раціоналізаторській і винахідницькій діяльності. Водночас було виявлено і реальну суперечність: рівень освіти працівників, особливо молоді, часто не відповідав рівню складності виконуваної ними роботи, що зумовлювало невдоволення працею, стимулювало прагнення до зміни роботи, професії. <...>

Одним із наймасштабніших було дослідження «Вища школа як фактор зміни соціальної структури радянського суспільства» (1973 – 1975). У другій половині 70-х років за аналогічною програмою було проведено міжнародне порівняльне дослідження за участю соціологів Болгарії, Угорщини, НДР, Польщі, СРСР і Чехо-Словаччини, джерел поповнення студентства за такою структурою: роль різних форм середньої освіти для підготовки молоді до вступу в вузи; вплив місця проживання на вступ до вищої школи і навчання в ній; співвідношення соціальної і професійної орієнтації в життєвих планах молоді щодо вищої освіти; характерні риси суспільної активності студентства; задоволеність обраною професією і майбутньою роботою; структура ціннісних орієнтацій студентської молоді та ін. У 80-ті роки широко розгорнулося дослідження різних аспектів життєдіяльності студентства, в тому числі мотивацій навчання, впливу позанавчальної діяльності на формування спеціаліста, організації самоуправління. В Україні такі дослідження були зосереджені в соціологічних лабораторіях Київського і Харківського університетів.

На початку 90-х років із розбудовою Української держави і необхідністю радикального реформування системи національної освіти

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

зросла актуальність проектування системи освіти та її складових із позицій наукового прогнозування. Активізувалися спроби побудови загальних концептуальних моделей соціології освіти, які б інтегрували різні напрями досліджень, а також вироблення проектних моделей діяльності, кваліфікаційних характеристик спеціаліста. Однак поза увагою вітчизняних вчених опинилися проблеми прогнозування освіти.

Натомість зарубіжна соціологія має значний досвід у сфері прогнозування освіти. Практично всі зарубіжні футурологи зважають на освіту як головний чинник вирішення глобальних проблем. Члени Римського клубу Д. Медоуз і Л. Перельман, наприклад, вважають, що курси всіх традиційних дисциплін повинні бути переглянуті та складені на основі програм, які б відображали особливості глобальних проблем сучасності. Вона має здійснюватись не у формі викладу готових формул із наступною перевіркою якості їх засвоєння, а бути акцентованою на розвиток пізнавального інтересу до самостійного наукового пошуку, тобто слід вчити, як треба вчитися. На зміну «підтримуючому навчанню» повинно прийти «інноваційне». Адже, як зазначив засновник Римського клубу А. Печчеї, «тільки якісний стрибок у людському мисленні й поведінці може допомогти нам прокласти новий курс, розірвавши порочне коло, в якому ми опинилися».

Нині вітчизняна соціологія освіти вирішує такі завдання:

1. Теоретико-прогнозуючі, які полягають у виробленні теоретичних схем, програм освіти, напрямів інтеграції національної освіти в європейський, світовий освітній простір. Вони охоплюють дослідження впливу розвитку суспільства на вимоги до людей як працівників, громадян, особистостей; прогнозування цих вимог на основі аналізу тенденцій науково-технічного і соціального прогресу.

2. Дослідження впливу освіти на соціальне середовище, соціальну структуру, соціальну мобільність та ін.

3. Вивчення поведінки людини в системі освіти: її ставлення до інститутів освіти, наміри і запити, інтереси і мотиви щодо освіти.

Дослідження в цій сфері дають змогу визначити ефективність освіти, виявити проблеми та обґрунтувати оптимальні шляхи їх вирішення. <...>

СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ ЯК ГАЛУЗЕВА СОЦІОЛОГІЧНА НАУКА¹⁷¹

Соціологія освіти належить до числа провідних та визнаних галузевих наук соціології. Її інституціоналізація розпочалась у середині XIX ст., до теперішнього часу вона має як серйозний теоретичний базис, так і великий обсяг емпіричних даних. Ця галузь соціологічного знання традиційно вивчає процеси, що відбуваються в системі освіти безпосередньо (наприклад, трансформації, соціалізації), а також ті соціальні явища, в яких освіта виступає важливою складовою чи певною детермінантою. Об'єктом дослідження соціології освіти також є стан всіх освітніх підсистем. На окремих етапах розвитку освіти найбільш актуальними ставали такі підсистеми, як школа, система професійної освіти, вища освіта. <...>

Об'єкт і предмет соціології освіти. Вибір об'єкта і предмета в соціології освіти традиційно задається актуальністю і новизною соціальних ситуацій і проблем. При цьому суспільне напруження проблем і їх наукове бачення можуть як збігатися, так і ні. Наприклад, випадки звернення до шкільних проблем на різних історичних етапах у багатьох країнах були пов'язані не тільки з науковим інтересом, але й ідеями просвітництва, прогресу, гуманізму, що мали серйозне суспільне звучання. Так, проблема успіху і неуспіху в шкільній освіті довгий час була предметом уваги багатьох соціологів. Вибір об'єкта дослідження нерідко задається і методологічним підходом до самої проблеми. На більш ранніх етапах розвитку соціології освіти переважали кількісні підходи, що пояснювалось не тільки їх превалюванням, але і важливістю освітніх проблем як інституціональних, що викликають інтерес у зв'язку з участю великих контингентів населення в освітніх процесах. Якісні стратегії дозволяють зрозуміти багато явищ, побачити їх витoki, проявити індивідуальне.

Предметом вивчення соціології освіти можуть бути найрізноманітніші аспекти об'єктів, що вивчаються. Так, наприклад,

¹⁷¹ Смирнова Е. Э. Социология образования / Е.Э. Смирнова. – СПб.: Интерсоцис, 2006. – 192 с. – С. 41 – 60.

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

обираючи за об'єкт вчительство, можна вивчати різні сторони його діяльності (методичну, виховну, інноваційну), ціннісний світ, ставлення до дітей тощо. Досліджуючи школу, вчені звертаються до таких її сторін, як зв'язки з іншими підсистемами (наукою, практичною сферою, культурою, релігією), внутрішкільні відносини на рівні класів і у вертикальній структурі, нарешті, форми взаємодії між класами. Є усі підстави стверджувати, що поле соціології освіти дає нескінченні можливості для вивчення її проблем, що будь-який дослідник може знайти свою сферу дослідження, сформулювати своє цікаве завдання.

Вивчення освітніх систем, самого інституту освіти як могутнього соціального феномену найбільш активно представлене в теоріях функціоналізму. Саме ці теорії і підходи дали специфічні основи для розуміння включеності інституту освіти в життя суспільства, його ролі в багатьох суспільних процесах, його впливу, що викликає множинні зміни. Функціональним підходом зроблено особливий внесок у описи суспільства і визначення його структурних елементів та їх функцій. Серйозний доробок у соціології освіти належить також теорії конфлікту, структурно-функціональному і феноменологічному підходам.

Зв'язки інституту освіти з іншими найважливішими соціальними інститутами (сім'ї, науки, права й інших) – предмет особливого розгляду та досліджень. Наприклад, дитяча злочинність не може аналізуватися без звернення до шкільної освіти. Таким чином, соціологія освіти своїм об'єктом вважає передусім сам інститут освіти в усіх його складових і зв'язках: система освіти, навчальні заклади, а також ті соціальні групи, які дотичні до інститутів освіти. Вищезазначене стосується вивчення інституту освіти в кількісних стратегіях. Це не означає, що в останні роки нічого не зроблено в якісних стратегіях. Дослідження, що проводяться засобами якісної методології, саме починають заповнювати ті «прогалини» індивідуальних, локальних, специфічних проблем, які в ХХІ столітті стали найбільш актуальними.

Соціологія освіти по-різному підходить і на різних рівнях вивчає явища. У ній поєднуються інтра- та екстраспективний підходи, тобто соціологія освіти вивчає як процеси, що характеризують взаємодію людей, соціальних груп у сфері освіти, так і взаємодію самої сфери

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

освіти з іншими галузями суспільного життя, з іншими суспільними підсистемами. Дуже важливим моментом є вплив освіти на функціонування суспільної системи в цілому і на її підсистеми.

Сфера освіти з'являється перед дослідником на мега-, мезо- і мікроструктурних рівнях свого прояву. Кожен рівень аналізу охоплює свої об'єкти і процеси. <...>

Говорячи про підходи (як про особливу методологічну схему дослідження), необхідно відзначити, що соціологія освіти використовує практично весь їх спектр. Є дослідження, виконані в історичному, порівняльному, комплексному, системному, синергетичному, еволюційному і інших аспектах. Це вказує на те, що соціологія освіти давно є сформованою галуззю загального соціологічного знання.

Об'єкти соціології освіти за своєю природою, мірою включеності в соціальні структури і стосунки мають соціальний характер. Певні соціальні групи (школярі, дорослі люди як учасники освітнього процесу) або освітні підсистеми (школа, ВНЗ), усі ці об'єкти вносять до життя соціуму свої зміни, повною мірою виконують певні функції, перетворюють загальне соціальне життя.

На різних історичних етапах освіта виявлялася потужним чинником розвитку багатьох держав. Були і зворотні процеси економічного і політичного характеру, коли розвиток освіти і його вплив на соціальні процеси сповільнювався. Вивчення таких масштабних явищ являє собою інтерес не лише для самої системи освіти, але і для суспільства, його політичних, економічних систем і систем управління. Важливою особливістю соціології освіти є її органічний зв'язок з іншими галузями знання.

«Автономний» розгляд системи освіти без зв'язку з іншими соціальними явищами трапляється доволі рідко. Наприклад, не можна розглядати соціалізацію без таких ефектів, як девіантна поведінка і психічні відхилення у дітей (ефект ЗПР і сильніші феномени). Переважна більшість досліджень присвячена освіті та економіці, освіті та соціальним запитам тощо.

Увага до освіти не випадкова: навчання і виховання людей розуміється до теперішнього часу як фундаментальний та довготривалий процес (середній термін навчання в США в 2000 р. складав 12,7 років). До цього процесу залучені величезні людські та

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

фінансові ресурси. Він сприймається на індивідуальному і державному рівнях як процес, що забезпечує перспективи стійкого розвитку суспільства, самореалізації індивідів, розширення можливостей у всіх сферах людської діяльності, нарешті, розвиток людства і його вдосконалення. Освітні процеси дозволяють індивіду адаптуватися до оточуючої реальності, базуючись на досвіді попередніх поколінь. Система освіти для кожного індивіда і суспільства в цілому сприймається як дещо обов'язкове, як невід'ємна частина життя. Причому і окремі індивіди, і соціальні групи, і навіть соціальні інститути нерідко сприймають освітні практики, що сформувались як щось абсолютно очевидне, таке, що вкорінилося, про що можна рефлексувати, що можна спільно усвідомити лише в тому випадку, коли виникають значні перешкоди. <...>

Освіта асоціюється з успішністю, розвитком особи і її самореалізацією. Для розвинених держав освіта стала потенціалом їх розвитку, показником стійкості та потужності. Недаремно стала трюїзмом думка, що освітній потенціал є стратегічним. Освіта є настільки важливим процесом, що суспільство і відповідні державні органи створили розгалужені та багатообразні структури, кожна з яких відповідає за певну ділянку, виконує свої, як правило, чітко задані і контрольовані завдання. <...>

Освіта – один із каналів процесу соціалізації, за допомогою якого індивід засвоює моделі поведінки, необхідні йому для ефективної участі в житті суспільства. Суспільство ж значно впливає на цей процес через свої інститути, причому на певних етапах воно здійснює найбільш сильний вплив (час здобування шкільної і професійної освіти).

Освіта – один із настільки розгалужених і соціально значимих феноменів, що її вплив можна знайти практично в усіх сферах соціального життя. <...>

Освіта, з одного боку, «задається», нормується, змінюється суспільством, з іншого, вона активно впливає на найрізноманітніші контингенти суспільства, формуючи і перетворюючи їх. Оскільки будь-яка держава схильна до самих різноманітних трансформацій, як матеріальних, так і духовних, інститут освіти також постійно реагує на них. <...>

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблемне поле сучасної соціології освіти включає проблеми різного рівня і змісту. Серед найбільш важливих і серйозних – доступність освіти і її якість. <...>

Пузіков В.Г., Тимофєєв А.Ф.

СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ: МІСЦЕ І РОЛЬ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ¹⁷²

<...> Інтеграція наукового знання – один із проявів взаємодії наук. Провідна роль у цьому може належати різноманітним наукам. Однак протягом багатьох століть її майже неподільно виконувала філософія, яку Рене Декарт уявляв у вигляді дерева, де стовбуром була фізика, а усі інші науки – гілками, що відходять від нього. Проте виключно філософських підходів до вивчення сучасних проблем освіти недостатньо <...>. Саме тому необхідно забезпечити інтеграцію наук на базі міждисциплінарного підходу, коли лідером стане та чи інша спеціальна наукова дисципліна або її новий напрям.

Протягом останніх десятиліть соціологія освіти бореться за «свої права». Аналіз точок зору вчених різних країн світу показує, що вони по-різному розглядають предмет соціології освіти, і намагаються з'ясувати: по-перше, наскільки існуюча модель освіти задовольняє потреби суспільства у підготовці спеціалістів для різноманітних сфер життя; по-друге, чи стійко функціонують національні системи, шаблі і типи освіти (і тут інтереси соціології освіти збігаються та перетинаються з інтересами порівняльної педагогіки); по-третє, чи наявна асиметрія (розрив, невідповідність), дисфункція і диспропорція у підготовці кадрів; по-четверте, якість професійної підготовки спеціалістів і рівень їх конкурентоспроможності; по-п'яте, стимули і мотивації до отримання освіти у різних соціальних груп населення реалізуються в умовах ринкової моделі економічного та соціального розвитку суспільства; по-шосте, закономірності взаємодії освіти,

¹⁷² Пузіков В.Г. Социология образования: место и роль в системе социально-гуманитарного знания / В.Г. Пузіков, А. Ф. Тимофєєв // Материали Международной науч.-практ. конф. [«Международные отношения в развитии социально-экономических процессов в странах СНГ»], (Омск, 14-15 июня 2001 г.). – Омск: Издательство ОмГПУ, 2001. – 292 с. – С. 9 – 11.

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

навчання і виховання з громадянським суспільством; по-сьоме, механізм інтеграції, взаємодії наук, що досліджують систему освіти. <...>

Соціологія освіти стає тією галуззю науки, яка забезпечує взаємодію всіх пов'язаних з освітою наукових дисциплін: педагогіки, психології, етики, культурології, політології та ін. Вона вивчає не тільки інститути та організації сфери освіти, але і конкретний механізм їх функціонування та способи регуляції. Інтегральна роль соціології освіти об'єктивна та зрозуміла: соціологія як багаторівнева наука втілює практичне знання та його теоретичні узагальнення, методологія дослідження передбачає адекватну їй методику та техніку, вона виходить із плюралізму думок та багатofакторності соціальних процесів.

Водночас необхідно враховувати, що соціологія освіти не може успішно і плідно розвиватися без опори на дані соціальної педагогіки, соціальної психології, соціальної медицини, антропології, інформатики, математики та інших наук. Соціолог, який вивчає освіту, зобов'язаний враховувати в своїх дослідницьких пошуках економічний механізм функціонування системи освіти, повинен висувати пропозиції, припустимі з точки зору вищеперахованих наук. Інакше кажучи, соціологія не може жодним чином замінити дослідження проблем освіти з позиції інших наук. Навпаки, всебічне розгортання психолого-педагогічних та соціально-економічних досліджень – необхідна умова виникнення та розвитку соціології освіти. Розробка проблем освіти в рамках дисциплін психолого-педагогічного та соціально-економічного напрямку сьогодні все частіше досягає такого рівня, коли подальший їх плідний розвиток стає неможливим без використання висновків та методів соціології. Потрібно також підкреслити, що специфіка соціології освіти як науки полягає не в збиранні та підсумуванні даних усіх інших наук про різноманітні об'єкти та суб'єкти освіти, а в пізнанні закономірностей взаємозв'язку різнорідних (наприклад, педагогічних, психологічних, правових) відносин тих чи інших об'єктів, принципів взаємодії самих суб'єктів.

Соціологічне пізнання проблем освіти може бути двоїстим. Перший підхід – використання соціологічних методів у процесі досліджень, що проводяться в рамках спеціальних дисциплін: у

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

педагогіці, психології, етиці, антропології, валеології або іншій науці. За такого підходу соціологія є засобом чи інструментом для вирішення завдань вищеперахованих дисциплін і має «вторинний», підлеглий характер, або безпосередній предмет дослідження залишається в рамках якої-небудь із зазначених наук і не виходить за її межі. При другому підході, де вивчення об'єктів системи освіти ведеться з точки зору предмета соціології та її метода, а психолого-педагогічні аспекти розглядаються за необхідністю для теоретичного уявлення про дані об'єкти та відносини між ними. Саме цей підхід, «первинний», є основоположним для соціології освіти.

Соціологія освіти вирішує конкретні, специфічні для свого предмета та метода завдання. В кінцевому рахунку, вона виходить із антропоцентристської парадигми – людина центр всесвіту, де в основі стоять її потреби та інтереси, її виховання, навчання та освіта. За Г. Гегелем, людина знаходить свою природну (особистісну) суть через освіту. На його думку, індивідуальна особистість «за допомогою освіти готує себе до того, що є вона в собі, і лише завдяки цьому вона є в собі і володіє дійсним явним буттям; наскільки вона освічена, настільки вона й дійсна і має у своєму розпорядженні внутрішню силу». У цьому і є істинний гуманістичний смисл освіти.

Таким чином, інтеграція наукового знання – категоричний імператив часу. Водночас за інших рівних умов великої цінності набуває та галузь науки, яка найбільш яскраво висвітлює проблеми суміжних із нею наукових дисциплін і найбільш активно сприяє їх розробці. І таку роль виконує соціологія. Соціологічні дослідження, спрямовані на вивчення проблем освіти, надзвичайно важливі для успішного розвитку психології, соціальної психології, філософії, економіки освіти і, особливо, педагогіки. Недарма Еміль Дюркгейм стверджував, що педагогіка залежить від соціології більше, чим від інших наук.

Інтегративна роль соціології освіти полягає, по-перше, в тому, що, залишаючись філософською наукою на теоретичному рівні, вона виконує методологічну функцію при проведенні досліджень проблем освіти як в межах вузькоспеціалізованих дисциплін, так і в межах конкретно-практичного вирішення. По-друге, соціологія як теорія середнього рівня, що дає цілісне бачення будь-яких явищ освіти,

дозволяє їх вирішувати не тільки «по-вертикалі», але й «по-горизонталі» в межах діючих соціальних об'єктів. По-третє, забезпечуючи взаємодію різних наук на прикладному рівні, з позицій яких вивчаються проблеми освіти, виховання і становлення особистості, соціологія сама збагачується, розвивається і диференціюється як теоретична і практична наука, яка проявляється у все більш чіткому виділенні соціології освіти в особливу і самостійну дисципліну. Саме в такій універсальності полягає не тільки її актуальність і специфічність, але й її унікальність. <...>

Подольська Є.А.

ПРЕДМЕТ СОЦІОЛОГІЇ ОСВІТИ. ФУНКЦІЇ, ЯКІ ВИКОНУЄ СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ ¹⁷³

<...> Що є предметом соціології освіти? Які функції виконує соціологія освіти? Якщо філософія вивчає загальний духовний процес формування людини, освіту як культурно-історичне явище, психологія – вплив освіти на формування особистості, залежність ефективності освіти від розвитку психіки осіб, що навчаються, соціальна психологія – поведінку в структурі організаційно опосередкованих норм, цінностей і цілей, а педагогіка – процес і результат оволодіння системою знань, формування світогляду і етичних якостей, то соціологія досліджує, як завдяки освіті людина включається в соціальні групи, займає певні позиції в соціальній структурі суспільства, освоює і виконує соціальні ролі.

Соціологія освіти відноситься до другого рівня системи соціологічних знань, це спеціальна соціологічна теорія, яка

- забезпечує інтеграцію соціально-гуманітарних наук, що вивчають освіту, взаємозв'язок з іншими спеціальними соціологічними теоріями;
- вивчає не тільки інститути і організації сфери освіти, але і конкретний механізм їхнього функціонування і способи регулювання.

¹⁷³ Подольська Є.А. Соціологія: 100 питань 100 відповідей [Електронний ресурс] / Є.А. Подольська. – К.: Інкос, 2009. – 352 с. – http://pidruchniki.ws/12281128/sotsiologiya/yaki_funktsiyi_vikonuye_sotsiologiya

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Об'єктом соціології освіти виступає соціальне середовище, де розгортається функціонування процесів освіти, діють певні суб'єкти у формі різноманітних навчальних занять, з певною системою взаємин людей, з їхньою інституційною і не інституційною організацією.

Предмет соціології освіти – закономірності функціонування і розвитку освіти, її взаємодії і взаємовплив на розвиток суспільства, соціальних спільнот, різних шарів і груп, їхніх відносин між собою в процесі життєдіяльності.

Освіта розглядається як соціальний феномен у сукупності всіх його соціальних характеристик:

- вид соціальних відносин;
- соціальний інститут;
- соціальна організація;
- соціальний процес;
- соціальна система.

Як відкрита соціальна система, освіта пов'язана з іншими соціальними системами. Процес освіти взаємодіє з іншими соціальними процесами. В такому розумінні освіта виступає як один з фільтрів трудової кар'єри.

Соціологія освіти як динамічна спеціальна соціологічна теорія виконує наступні функції:

- соціалізаційну – дослідження місця і ролі освіти в освоєнні і накопиченні індивідом соціального досвіду, освоєння суспільних норм, традицій і стереотипів поведінки;
- теоретичну – розширення, приріст і збагачення соціологічних знань про освіту як соціальне явище;
- прогностичну – розробка соціальних прогнозів про передбачувані тенденції процесу і можливі результати навчально-виховних проектів;
- описову – систематизація і опис дослідницького матеріалу про освіту в аналітичних записках, звітах, статтях, книгах;
- інформаційну – збір, систематизація і накопичення соціологічної інформації про хід процесу освіти, стан справ в окремих його напрямках, ефективність тих або інших методик і прийомів;

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

- ідеологічну – формування соціологічних поглядів і ідей; вивчення того, як вони входять в цілісну систему пояснення суспільства;

- перетворюючу – розробка (на основі соціологічних вимірів впливу на соціальні відносини методів дії результативних технологій навчання і виховання) системи соціального управління освітою.

Які методологічні підходи до дослідження освіти розроблені в соціології освіти?

Погляди на освіту в теоретичних концепціях представників соціологічного знання дозволили накопичити чималий матеріал з історії соціології освіти.

Огюст Конт (1798 – 1857), наприклад, підкреслював необхідність навчання позитивному мисленню промислової еліти і пролетарів в новому індустріальному суспільстві. Він вважав, що система освіти – важливий соціальний механізм розповсюдження, передачі трансформації знань від покоління до покоління.

Лестер Уорд (1841 – 1913) з розвитком освіти зв'язував успіх реформ, направлених на досягнення соціальної рівності. Він доводив, що освіта сприяє формуванню «колективного розуму» суспільства, спрямовувала хід суспільного розвитку.

Джон Д'юї (1859 – 1952) відмічав, що завдання освіти – навчання людей методам пізнання і перетворення світу. Школи майбутнього, на думку Дж. Д'юї, повинні бути органічно злиті з соціально-економічними потребами суспільства, диференційовані за класовими ознаками (для народу і для правлячої еліти).

Еміль Дюркгейм (1858 – 1917) поклав початок самостійної розробки соціології освіти. Він вважав, що виховання і освіта можуть бути досліджені як соціальні факти, тобто вони є предметом науки соціології і для їхнього дослідження необхідно використовувати соціологічні методи.

Він відмічав, що освіта і виховання нерозривно пов'язані з соціалізацією індивідів, виступають її засобами.

Щоб приборкати природний егоїзм, необхідно в процесі виховання і освіти привчати людину підкорятися дисципліні, яка повинна мати характер влади, але одночасно бути обов'язком, як необхідним, так і усвідомленим. Дисципліну не потрібно абсолютизувати як єдину ціль

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

соціалізації. Суспільства повинні сприяти становленню особистості. Сприяння розквіту особистості, формування в індивіді відчуття незалежності, здібності до рефлексії і вибору все більшою мірою визначає спрямованість освіти, виховання, соціалізації.

Виділення соціології освіти в спеціальну область відбулося завдяки ідеям Макса Вебера (1864 – 1920). Він обґрунтував, що соціальна дія повинна відповідати двом вимогам: бути, по-перше, суб'єктивно орієнтованою і, по-друге, бути орієнтованою на інших. Реалізація обох вимог безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку свідомості, умінням грамотно і науково обґрунтовано мислити і діяти.

Завдяки освіті наука проникає у виробництво, управління, в побут людей, що свідчить про універсальну раціоналізацію суспільства. Корисність освіти для практичного і особистого життя, на думку М. Вебера, полягає в розробці «техніки оволодіння життям» – як зовнішніми речами, так і вчинками людей; в розробці методів мислення «робочих інструментів» і виробленню навичок поводження з ними; в виробленні ясності співвідношення цілей і засобів соціальних дій; в розумінні і уточненні «кінцевого значення власної діяльності». Карл Мангейм (1893 – 1947) підкреслював, що освіта – це спосіб впливу на людську поведінку, засіб соціального контролю. Він послідовно виступав проти ідеологізації науки, освіти. Однією з найважливіших соціальних функцій освіти він вважав формування особливої соціальної групи – творчої інтелігенції, з якою пов'язував надії на подальшу демократизацію всіх сфер суспільства, у тому числі і освіти.

Толкотт Парсонс (1902 – 1979) розробив ідеї про соціалізаційні функції інституту освіти, про необхідність системного підходу до навчальних установ і їхніх елементів.

В сучасній західній соціології розроблені продуктивні методологічні підходи до дослідження освіти:

- функціоналізм розглядає проблему нерівності можливостей в доступі до отримання знань;
- ураховує індивідуальні здібності учнів і відмінності між школами і однотипними навчальними закладами, засновані на об'ємі знань; не ураховує чинників і внутрішніх процесів, що впливають на

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

мобільність молодого покоління (Девіс, Мур, Коулман, Блау, Данкен, Хоппер);

- теорія конфлікту фокусує увагу на суперечностях інтересів різних елементів надбудови суспільства; використовує концепти марксистів – класові суперечності на основі економіки; аналізує суперечності, засновані на неекономічних соціальних інститутах – культурі, політиці, релігії тощо (Боулз, Пуланцас, Гінтіс, Коллінз, Ароновіц, Жирокс, Альтюссер, Аніон, Віліс, Шор, Фрайер);

- структуралізм вважає, що код знання виступає основоположним принципом, який формує відмінності в світоглядах, соціальній ідентифікації і різновиді знань. Інституції освіти розглядаються структуралістами як організації, які кодуєть культуру, а ці коди відтворюють соціальні категорії (Бурд'є, Бернстайн, Хіф, Казден, Хімс);

- нова соціологія освіти пропонує принцип критичного осмислення наукового знання. Соціологія знання, на їх думку, – це наукова орієнтація, яка виявляє більш загальний науковий і культурний напрям. Освіта – це не тільки маскування ідеології групових інтересів у вигляді об'єктивного знання або учбового плану, це також відтворення соціальних зразків нерівності, що виявляються у відмінностях індивідуальної успішності в школі (Мангейм, Горбут, Карабел, Халсі, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс);

- критична соціологія (М. Янг та інші) доводить, що освіта особистості – це складний соціокультурний процес, який не обмежується системою формальної освіти.

Серед тенденцій сучасної освіти відмічаються:

- комерціалізація;
- акцент в контексті безперервної освіти на знаннях, необхідних базовій професії, і на навчанні, наближеному до життя, всі форми якого беруться інституціями формальної освіти ззовні.

В західній соціології в залежності від соціально-економічних проблем акцентувалися наступні проблеми освіти:

в 1950 – 60-і роки – вивчення шкіл, класів, неформальних груп, морально-психологічного клімату (Гордон, Гетцельс, Колеман);

у 1970-і роки – проблеми доступності освіти, взаємин учнів і педагогів (Будон, Кумбс, Смелзер);

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

з 1980-х років – безперервна освіта, ефективність перепідготовки і підвищення кваліфікації (Турен, Бурдые, Коулмен, Саймон, Флауд, Хоманс).

У вітчизняній соціології освіти в ХХ ст. успішно проводилися внутрішньоінституційні дослідження (соціальна структура і функції, статус педагогічних працівників). Наприклад, Ф. Р.Філіппов досліджував соціальні функції освіти, М. П. Лукашевич – освіту як соціальний інститут, В. С. Бакіров – самореалізацію і ціннісні орієнтації особистості.

Зовнішньоінституційні дослідження (зв'язок з наукою, культурою, політикою) теж були предметом дослідження вітчизняних соціологів. Н.А. Аітов вивчав освіту як чинник формування соціальної структури, В.І. Астахова – соціальні проблеми вищої освіти, В.Я. Нечаев – освіту як соціокультурний процес, О.О. Якуба – взаємодію соціальних інститутів вищої школи і виробництва. Суттєвий внесок у сучасну соціологію освіти вносять також такі українські соціологи, як Л.М. Герасіна, О.І. Навроцький, Є.А. Подольська, Л.Г. Сокурянська, Ю.О. Чернецький та інші. <...>

Нечаев В.Я.

СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ. ПОГЛЯД У МАЙБУТНЄ ¹⁷⁴

<...> Функції інституту освіти поділяються на відкриті (засвоєння знань, навичок, соціалізації) та латентні (відтворення соціальної нерівності). Латентна функція освітньої системи зближує проблематику цього соціологічного напрямку з дослідженнями в галузі соціальної стратифікації.

У країні, що переживає гостру економічну і політичну кризу, різко зростає непередбачуваність дій різних соціальних груп та організацій. Це також ставить нові завдання перед суспільствознавцями, оскільки неможна вивчати таке суспільство за допомогою доктрин, народжених століттям Просвітництва. Новий стан соціуму потребує і нових підходів. Усе більшою мірою відчутною стає необхідність у використанні концепцій і теорій, які розширюють можливість

¹⁷⁴ Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М.: МГУ, 1992. – 34 с. – С.27 – 29.

РОЗДІЛ VI. Соціологія освіти

вивчення таких складних, багат шарових феноменів. Якщо соціологія, в тому числі і така її гілка, як соціологія освіти, відроджувалась у СРСР як галузь знання, що широко використовує статистичні та математичні методи дослідження, то сьогодні їй доводиться значно розширити застосування якісних методів. Без цього складно зрозуміти роль освіти в соціокультурному відтворенні, в розвитку економіки, її вплив на соціальну структуру, на демографічні процеси.

Суспільство, яке у своєму розвитку намагається орієнтуватись на ліберальні моделі, неухильно стикається з їх позитивними та негативними наслідками, і соціальні дослідження в галузі освіти покликані знаходити виникаючі конфлікти, їх механізми. Соціальна селекція в такому суспільстві здійснюється за допомогою тонкого, замаскованого і тим не менше чітко працюючого механізму. Він включає різноманітність каналів навчання, формальну і неформальну ієрархію типів шкіл, явні і латентні ціннісні орієнтації різноманітних освітніх організацій, специфічні критерії оцінки успішності, «суддів-педагогів», які приймають належні правила гри. Без розуміння цих прихованих від прямого спостереження механізмів неможливо оцінити плюси і мінуси моделей освіти в контексті соціальних зрушень, що відбуваються.

Якщо орієнтуватися лише на економічні показники темпів росту національного доходу, рентабельності, конкурентноспроможності тощо, тобто розглядати систему освіти як придаток виробництва, то ми отримуємо структуру, далеку від демократичних традицій, орієнтовану на підготовку еліти – спеціалістів високої кваліфікації, які потім отримують доступ до важелів влади в економіці і політиці. Що ж стосується освіти широких мас населення, то вона буде консервуватися на вельми низькому рівні. В якості додатка до диплому про освіту, ті, хто навчається, засвоять також і ерзац-культуру. Її визначають як масову культуру, проте, напевно, більш точно можна було б сказати стандартизовану, таку, що не потребує для засвоєння роботи розуму та душі. <...>

У сучасних умовах соціологія освіти все більше мірою розширює свої межі, охоплюючи не тільки проблематику соціального розшарування, але й аналізу широкого спектра соціокультурних процесів. <...>

РОЗДІЛ VII.

КУЛЬТУРОЛОГІЯ ОСВІТИ

*...Синергизм найбільш
яскраво виявляється при
дослідженнях освіти як складової
культури, унікального
соціокультурного феномену, що
розкриває взаємозалежність і
взаємозумовленість множинності
культур і освітніх систем, що їх
відображують, взаємовплив
культури та освіти. Такі
дослідження, на наш погляд, є
об'єктом культурології освіти.*

С.О. Сисоєва

*Кремень В. Г.***ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ
У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ¹⁷⁵**

<...> Сьогодні наше суспільство переживає хоч і складний, але достатньо цікавий час. Завершився не лише певний історичний період, а велика смислова епоха. Філософія постмодернізму, що прийшла на заміну «конструктивістським» філософіям минулого, «розмонтувала» сучасний світ до повної ідеологічної безструктурності, до безформності, до світоглядного розпаду, до відсутності зрозумілих істин. Це період часу історії, коли одна епоха зі своїми світоглядними (науковими, соціальними, моральними, культурними) координатами повністю завершилась, а інша епоха, з іншими «смысловим змістом», яка розпочалася, вимагає нових принципів осмислення. <...>

Існуюча ситуація повністю корелює з антропологічною проблемою, сутність якої полягає у виникненні нового типу людини, для якої найхарактернішою ознакою є цілераціональна поведінка, тобто поведінка, котра раціонально регулюється вже не внутрішніми цінностями, а зовнішньою метою. <...> Це тип людини ринково-технологічної епохи, яка замінює особистість. Ця людина є носієм раціональності як послідовного прагнення до свідомо і раніше поставленої мети. Вона – «розумний егоїст», для якого почуття, спілкування, переживання втрачають самостійну цінність. Життєдіяльність «розумного егоїста» поступово редукується до діяльності, активність збуджується лише тими потребами, що нав'язані йому в соціально-економічних відношеннях і сприймаються розумом. Якщо говорити мовою етики, – це людина без цінностей, без «душі», без «серця». <...>

В міру того, як людина стає ділком, культура, як регулятор соціальних відношень змінюється технологією, соціотехнікою, політтехнологіями.

¹⁷⁵ Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. "Гуманізм та освіта" (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У філософському плані це знайшло відображення у численних уявленнях про «кінець історії», «межах зростання» і неминучому «конфлікті цивілізацій», які зруйнують каркас сучасного суспільства, в теоріях «смерті Бога» і «смерті людини», у вичерпанні національних імперативів. У державно-соціальному плані зміна становища людини (перетворення у «ділка») викликана векторною хаотичністю суспільства. Групові й особистісні інтереси більше не узгоджуються між собою через суспільний ідеал, якого або немає, або він є тільки предметом дискусій. У сфері культури, розпад якої свідчить якраз про смислову вичерпність буття, її стану відповідає мистецтво так званого «актуального напрямку», котре є не стільки художнім одкровенням, скільки простим «естетичним конструюванням», яке є по суті випадковим поєднанням смислів і фактів.

Однак це не означає, що такий стан сучасності, в якій опинилася людина, є остаточною катастрофою, загибеллю культури, втратою гуманістичного і духовного виміру світу особистістю. Сьогодні поряд із глобалізаційними проектами активізуються сили, які прагнуть «підняти» людину із сфери ринкового господарства до «духовної норми». Популярним стає лозунг: «Ринковою повинна бути економіка, а не суспільство». Однак цього замало. Необхідне підключення всіх духовно-культурних важелів, апробованих людством, серед яких освіті належить одне з першочергових місць. Вона повинна не лише створити нове «поле» духовності, культурну «ауру» буття людини. <...>

Що повинно визначити людину, які достоїнства? Це стало головною проблемою вже у міркуваннях давньогрецьких мислителів, які є повчальними для нашого часу. Висновок, до якого вони приходять, – знання є головною характеристикою людини, яке є підсумком пізнання, володіння його даними, інформацією про світ. <...> Знання дає право людині на істину. Якщо це право реалізується, то пізнавальний результат одержує статус знання, якщо ні, то в цьому випадку даний результат оголошується гадкою чи замінюється вірою. Від того, чим все ж таки виявляється пізнавальний результат, залежить статус людини.

Мова йде про можливість перетворення знання в мудрість. Властивість мудрої людини є не тільки поєднання «любові і правди», володіння «великим розумом», але й досягнення вміння «досвіду і

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

знання життя». Але мудрість не може обійтися без знання. Тому тут виникає проблема: чи кожне знання веде до мудрості? <...>

Пізнавальний результат ще не є знанням. Необхідна певна рефлексія над ним, щоб визначити його в статусі віри, гадки чи знання. <...> хоча мудрість включає компоненту, пов'язану із знанням, однак вона підкоряється завданню буттєвого входження у світ значимих подій, найвищих життєвих цінностей. З духовного боку мудрість є для людини різновидом свідомої орієнтації на розуміння основ життя. <...>

Процес навчання людини мудрості повинен обов'язково враховувати «душевний фактор», «пізнання серцем». Справжня мудрість і на її основі знання полягає в тому, щоб, визнаючи права розуму в теорії, якомога менше довіряти йому на практиці. З цієї суперечності випливає, що безумовне значення для людини є орієнтація не на розум, а на серце, тобто морально-душевну область. <...>

Людиноцентризм сучасної філософії освіти безпосередньо пов'язаний з системою ціннісних відношень. <...> Взаємозв'язок мудрості і цінностей в духовному світі особистості сучасна освіта визначає як її «ціннісно-смісловий універсум». <...> Він постає предметним полем фундаментальної, філософсько-освітньої проблематики. Для освіти, враховуючи запити сучасної інформаційно-технологічної цивілізації в її економічних детермінаціях, мудрим є той, хто здатен практично зіставляти життя і смисл, зводячи їх до єдності, заснованої на позитивних людських цінностях. Адже сьогодні так багато всього негативного, починаючи від глобальних катастроф до кризи духовності. Поняття «мудрий» говорить про міру просвітленості і знання реальних проблем людського життя в контексті індивідуальних ціннісних смислів. У цьому аспекті ціннісно-смісловий універсум постає діяльно-творчим буттям людини.

Співвідношення мудрості з цінностями повинно набути в освітньому процесі конкретного значення, враховуючи рівень вимог до сучасної людини, знання якої повинні все більше і більше урізноманітнюватися. Завдяки цьому людина одержує здатність трактувати знання в контексті цінностей сучасного їй життя і формувати відповідно своє ціннісне відношення до них. <...>

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Виявлення мудрості людини в освітньо-педагогічному процесі повинно сьогодні також показати, що вона співвимірна з діяльністю розуму. Мудрість повинна виступати не актуальним знанням, а потенційністю розуму, не скованого ніякими аксіомами науки і догмами віри. Знанню належить область фактів, мудрості – область потенцій. Вчений знає, мудрець – може знати. Знання мудреця і менше і більше від фактичного знання, адже воно відходить у більш обширну область потенцій особистості. <...>

Навчальний процес, спрямовуючи людину на істинне знання, повинен враховувати, що досягається воно все ж таки завдяки мудрості. <...>

Мудрість – це здатність осягнення людиною ціннісного смислу життєвих явищ. Чим ширший і глибший цей ціннісний смисл, тим глибша і ширша мудрість. У цьому плані мудрість активізує внутрішні змісти людини (душу, серце), які формують практичну мудрість. Тим самим такого роду педагогічна спрямованість до глибин людської душі виявляє ті можливості людського розуму, які співвимірні з моральною відповідальністю. <...>

Мудрість в даному контексті повинна складати основу педагогічної культури у взаємозв'язку із загальнолюдською культурою. Чим більше мудрості, тим більше знання ставатиме умовою подальшого розвитку людини шляхом цивілізації і культури <...>

Досягнення знання і мудрості – мета освіти. Вони є сторонами суперечності, бо сама мудрість містить у собі діалектичну суперечність – між пізнавальними і ціннісними началами. На відміну від абстрактного мислення, яке поділяє реальність на емпіричне і теоретичне, актуальне і потенційне, мудрість – «голос душі» – дозволяє розглядати пізнання як духовне бачення, духовне проникнення людини в сутність речей і явищ. Адже мудрість – це результат пізнання життя, але пізнання в його ціннісному аспекті, життєво-досвідне осягнення цінностей. Мудрість надає можливість людині поєднувати в собі пізнання й оцінювання, інформацію та її смисл. <...>

Сучасний стан людського буття в його духовних вимірах фіксує стадію його переходу від локально-стабільного до інтегративного

рівня. Це той «гострий» період суспільної історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації, що обумовлює необхідність переорієнтації освіти на нові виміри духовності людини. <...> Враховуючи зміни, які відбулися в світі, в соціумі, в державі, потрібно орієнтувати освіту і виховання на їх вимір людиною, тобто на людиноцентризм. З цієї позиції завдання національної освіти – характеризувати буття людини в її особистісній унікальності, що концентрує увагу освітньої діяльності в її педагогічній поліфонії на розвиток творчих потенцій людини, які засновані на розумі, знанні, мудрості, «душевному відчутті», «пізнанні серцем». На всьому тому, що перетворює людину в особистість. Це – кредо сучасної «освіти людиноцентризму».

Луговий В.І.

СУТНІСТЬ ОСВІТИ, ЇЇ МІСЦЕ В СИСТЕМІ КУЛЬТУРИ ¹⁷⁶

Освіта є процесом і результатом цілеспрямованого формування культури людини. Точніше кажучи, мова має йти не про культуру людини, а про культуру суб'єкта діяльності, котрим, як з'ясується далі, можуть бути і окрема людина, і соціальна група, і людство в цілому.

Підкреслимо надзвичайне значення освіти для людського життя, оскільки принципово важливою особливістю діяльності людини як способу її буття є безперечно домінування в ній набутих складових над первісно природженими. Цей неспростовний факт переконливо підтверджується хоч би добре відомими випадками вигодовування дітей тваринами. Зазначимо також, що освіти як спеціалізовано складова в соціальному організмі (який самоорганізовується, самозберігається, саморозвивається) протистоїть стихійним і тому малоефективним культурним механізмам передачі досвіду, необхідного для відтворення суспільного життя. <...>

Спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, що породжує спільність людей, певний рівень їх духовного єднання та єдності у практичних діях, котре, однак, маючи певні форми, способи і засоби реалізації,

¹⁷⁶ Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с. – С. 12-14.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

разом із своїм результатом не існує і не мислиме поза суб'єктами, між якими воно відбувається. Однак відносна незалежність цієї особливої складової культури проявляється, якщо її розглядати з позицій індивіда, що входить у соціальне життя і застає певне культурне багатство, котре має своєю невід'ємною частиною культуру спілкування, яка теж підлягає опануванню, зокрема шляхом освіти.

Крім того, культурний феномен спілкування дає змогу краще зрозуміти інший важливий продукт людської діяльності – суспільні відносини. Як похідна діяльності і одночасно її детермінанта, вони мають бути включені до складу культури у якості особливого її підкласу. <...>

В соціально-гуманітарній літературі, зокрема стосовно розвитку особистості, слова «соціальна» та «культурна», коли мова йде про детермінацію формування людини, часто вживаються як синонімічні. Слід уточнити їх специфічну смислову різницю, оскільки, хоча вони тісно взаємопов'язані між собою та обумовлюють одне одного, все ж таки не тотожні. Зрештою, суспільство зумовлює процеси олюднення народжених індивідів, але реалізує це засобами культури. Інакше, соціально-групова форма життя може реалізуватись і генетичними (стадо, зграя), і культурний механізмами (власне гуманітарне суспільство). На «соціальності», генетично запрограмованій, вироста соціальність культурного походження, яка доповнила та перетворила першу. Отже, соціально обумовлене становлення людини як особистості, тобто соціалізація, набуття нею «соціального обличчя», відбувається шляхом оволодіння індивідом певною культурою. <...>

Луговий В.І.

ОСВІТА ЯК МЕХАНІЗМ ПЕРЕДАВАННЯ КУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ. ОСВІТА І НАВЧАННЯ. ОСВІТА І СОЦІАЛІЗАЦІЯ¹⁷⁷

За культурно-інформаційною теорією освіти можна визначити як спеціально організоване міжлюдське передавання культурного досвіду.

¹⁷⁷ Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В.І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.1. Теорія і історія педагогіки. – 359 с. – С. 28 – 31.

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

Цей досвід відіграє фундаментальну роль у відтворенні й удосконаленні людини, її успішному житті. <...>

Освіта як системне утворення виникає на засадах самоорганізації там і тоді, де і коли зростаючі потоки культурної інформації перевищують певні критичні величини (і кількісно, і якісно – за значенням, силою впливу). Власне, освіта покликана допомогти людині опанувати ці зростаючі інформаційні потоки. Це зумовлює її історично необхідну появу на певному етапі розвитку культури, коли безсистемне, випадкове, тобто непродуктивне і неефективне засвоєння культурного досвіду в міру його швидкого накопичення й актуалізації більше не може задовольняти людство.

Освітня система покликана забезпечувати культурний розвиток людини. <...> Це виступає головною метою освіти, її місією. При цьому розвиток слід розуміти як зростання функціональної спроможності системного утворення реалізовувати свою сутність, родове призначення. <...>

В освіті між- і внутрішньопоколінна трансляція досвіду відбувається не безпосередньо, а шляхом попереднього перетворення культурної інформації, яка часто утруднена для прямого сприйняття людською психікою, у так звану освітню (педагогічну) інформацію, що доступна для засвоєння на відповідному ступені розвитку людини і адекватно (ізоморфно) відображає первісний культурний досвід. <...>

У передбаченні, прогнозуванні розвитку освітньої системи, виробленні стратегії її вдосконалення, здійснення відповідних організаційно-управлінських дій необхідно чітко усвідомлювати природу освіти, фактори й умови, що спричиняють її закономірну появу як упорядкованого утворення, розуміти освітні тенденції. Це дасть змогу узгодити самоорганізацію, організацію й управління в системі освіти, не допустити її входження в ризикований, кризовий, руйнівний стан.

**КРОС-КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ОСВІТИ ТА
СТАНОВЛЕННЯ
НОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ¹⁷⁸**

<...> Як відомо, основна місія освіти – забезпечити наслідування та розширене відтворення світової та національної культури: духовної, інтелектуальної, соціальної, професійної. Розширене відтворення означає, що у навчальному середовищі кожен, хто навчається, не лише «споживає» культуру, але й збагачує її тим, що розвивається як творча особистість.

Досягнення цього – найскладніша проблема, пошуки шляхів вирішення якої ведуться у всьому світі на фоні процесів інтернаціоналізації, зближення національних освітніх систем та спроб формування єдиного освітнього простору, як це відбувається, наприклад, у Європі у рамках Болонського процесу.

На мій погляд, глобалізація тільки тоді буде виправдана, прийнята населенням та принесе очікувані результати, коли буде не лише збережено, але й примножено все те цінне, що складає «золотий фонд» культури кожної конкретної національної спільноти. І це не просто прекрасний лозунг, а, як мені уявляється, один з найважливіших педагогічних принципів педагогіки майбутнього, який має бути реалізований у всій системі неперервної освіти, особливо в її початковій ланці. <...>

Освіта в контексті життєвого світу особистості.

Аналіз традиційної педагогічної парадигми, налаштованої на передачу учням відомих зразків знань, умінь, навичок, дозволяє прийти до парадоксального, на перший погляд, висновку: саме ця парадигма може породжувати у представників культур, що не пройшли через горно вестернізації, несвідомий внутрішній протест, який під впливом несприятливих життєвих обставин може переходити у міжнаціональну, расову неприязнь, нетерпимість, конфлікти, ксенофобію. <...>

¹⁷⁸ Вербицький А.А. Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы / А.А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8. – С. 28 – 31. – (Научные сообщения).

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

На мій погляд, економіка майбутнього повинна бути заснована не на знаннях, а на досягненнях, здібностях та якостях людей, що ввібрали досягнення та історичний досвід світової та національної культури. Поза культурним контекстом та внутрішнім світом особистості Людини культура інформація залишається сукупністю певних абстрактних символів і не стає знанням, не залученим у суспільний, культурний та господарський обіг. У цьому розумінні вислів «економіка знань» являє собою далеко не найкращу метафору сутності нашої інноваційної епохи. <...>

Унікальний для кожного учня образ світу (культури) складає крос-культурний контекст його життя та навчальної діяльності. Цей внутрішній контекст мимоволі накладається на зовнішній контекст (на зміст освіти) та зумовлює особистісний сенс сприйманого. <...>

Внутрішній крос-культурний контекст являє собою інтегральну багаторівневу цілісність, яка складається в людини в результаті її занурення одночасно у 5 зовнішніх освітніх контекстів, що складають:

- освітнє середовище сім'ї;
- освітнє середовище своєї країни;
- освітнє середовище комунікативної та інформаційної культури;
- власне освітнє середовище;
- світове освітнє середовище. <...>

Кожен зовнішній контекст задає свою систему цінностей. <...>

На шляху до нової педагогічної парадигми: єдність в багатоманітті як альтернатива уніфікації. <...>

Урахування внутрішнього крос-культурного контексту кожного, хто навчається та його «зустрічного впливу» на поступаючи ззовні інформацію (зовнішній контекст), що надходить іззовні має стати одним із найважливіших принципів нової освітньої парадигми.

Оскільки освіта є одним з основних стратегічних напрямів державної політики передових країн, особливого значення набуває порівняльний аналіз шляхів її модернізації. <...>

Контекстним є таке навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів, традиційних та нових, моделюється не лише предметний, а й соціально-культурний зміст професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння студентом абстрактних знань як знакових систем покладено на канву цієї діяльності.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Очевидно, що такий підхід до освіти дозволяє враховувати й національно-культурні особливості.

Розмірковуючи з більш ширших позицій, можна сказати, що теорія контекстного навчання є суттєвим аспектом нової педагогічної парадигми, адекватною тенденції до економічної та культурної глобалізації. Творче начало глобалізації – у просуванні людства до більшої єдності, а не уніфікації. Розбіжність єдності та уніфікації не являється якоюсь термінологічною тонкістю. Єдність людських співтовариств має на увазі взаєморозуміння при збереженні різноманіття, а не єдино мислення та відсторонення самотності. І контекстне навчання може і повинне допомогти, слідуючи урокам біблійської притчі, уникнути спокуси зведення нової Вавилонської башти з неминучим подальшим роз'єднанням мов та народів.

Бех І.Д.

ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ЯВИЩЕ¹⁷⁹

<...> Як категорія педагогіки, поняття освіти від самого початку розвивалося в контексті антропології та філософії. Відповідно до такого підходу сили особистості мають «освічуватись», орієнтуючись на певний образ людини. Цей образ може ототожнюватися зі всебічно розвиненою особистістю або (як у християнській етиці) орієнтуватися на досконалість, що дорівнює Абсолюту, чи на набуття людиною образу людського в часі історії і просторі культури.

Таким чином, освіта завжди пов'язана з особистістю. Проте, хоч вона й має за передумову свого існування зовнішні моменти, що справляють на неї певний вплив, цей процес освоєння світу відбувається в межах особистості, в просторі світовідчуття суб'єкта. Водночас освіта є внутрішнім процесом, який розвивається під

¹⁷⁹ Бех І.Д. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище / І.Д. Бех // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: зб. наук. пр. / за матер. Першої Всеукр. наук.- практич. конф. [«Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»]; авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоева та ін. – К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 34 – 53.

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

впливом внутрішніх спонук та інтересів особистості. Зовнішнє коло явищ може лише підготувати процес набуття освіти, а безпосередній освітній розвиток відбувається в межах суб'єкта і завдяки його особистісним зусиллям.

Освітній процес завжди пов'язаний із самовизначенням особистості, це постійний, важкий і тернистий шлях, що веде від цілковитого підкорення чужій думці до самовизначення. Завдяки освіті індивід перетворюється на цілісну особистість. Отже, є всі підстави визначити феномен виховання як перетворювальну діяльність педагогів-вихователів, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню та вдосконаленню. Цілі виховання – це очікувані в результаті реалізації системи виховних дій зміни особистості.

Урахування світового соціально-історичного досвіду дає можливість визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Цілі виховання визначають його зміст, методи та засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат.

Виховання – багатофакторний процес, який залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних слід віднести соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийняту в ній систему освіти; до суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу. Критеріями вихованості людини можуть бути:

- ступінь її сходження до загальнолюдських і національних гуманістичних морально-духовних цінностей, що становлять основу відповідних учинків, і повнота оволодіння ними;
- рівень та ієрархія якостей особистості, набутих у процесі виховання.

Як двобічний процес (вихователь – суб'єкт виховання) виховання передбачає зміщення акцентів ініціативи від вихователя через

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

партнерство до вихованця, коли набуває дієвості його ініціатива, що стає можливим завдяки актові самовиховання.

Виховання – поліспрямований процес, де кожна конкретна мета зумовлює відповідний зміст і методи. Напрямок виховання визначається єдністю мети й змісту. У педагогічній науці традиційно виокремлюють моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання, кожне з яких нині доповнюється громадянсько-патріотичним, правовим, економічним та екологічним аспектами. Процес виховання загалом і в межах певного напрямку може бути реалізований на різних рівнях: на рівні соціуму, соціальних інституцій, окремих соціальних груп, інтерперсональному (міжособистісному) та інтраперсональному (самовиховання).

Становлення цивілізації зумовило новий тип виховання, детермінований соціальною та економічною нерівністю, розподілом праці, а відтак, різними педагогічними завданнями. Історична багатоманітність моделей виховання залежить від особливостей локальної цивілізації, типології культур, національної специфіки певного народу.

Східний тип культури визначив східний тип виховання, що ґрунтується на приматі суспільства над особистістю, суворому дотриманні традицій і канонів, обмеженні незалежності мислення та індивідуальної свободи. Водночас педагогічна традиція Сходу розглядає людину як осереддя емоцій, волі й розуму, які, однак, підпорядковуються суспільним та релігійним нормам.

Західний тип культури, започаткований в античну епоху, став прототипом сучасної європейської культури, породив педагогічні традиції, які значно відрізняються від східних і можуть бути визначальними для західного типу виховання. Найхарактернішими його рисами є: орієнтація на розвиток людської волі та розуму, утвердження індивідуального і творчого начал у людині, гармонізація відносин особистості й суспільства. Всі ці риси визначають цілі, спрямованість та ціннісно-раціональні підходи до розв'язання виховних проблем.

Традиції українського виховання склалися під впливом західної культури, нашаровуючись на національні особливості.

Виховні завдання вирішуються за допомогою певних методів, які становлять інструментарій педагогів-вихователів.

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

В організації процесу виховання та вивченні його проблем великого значення набувають умови його реалізації, з-поміж яких важливе місце посідають так звані виховні простори – особливі соціокультурні утворення.

Виховний простір можна схарактеризувати за такими параметрами:

- педагогічний потенціал оцінюється наявним у ньому багатством духовної та матеріальної культури;
- міра розвитку визначається часткою молодого покоління, охопленого освітньо-виховною системою, а також ефективністю функціонування інших компонентів;
- керованістю простору.

Вагому роль у виховному просторі відіграють умови функціонування – демографічні, національні, соціально-економічні, природні. Є кілька видів виховних просторів.

Загальнолюдські та національні цінності в освітньому процесі.

<...> Ідеал національної освіти обґрунтував К. Ушинський. Провідну роль у його реалізації педагог відводив національній системі виховання, яка складається в історичному процесі становлення конкретної нації. У контексті педагогічної антропології К. Ушинський розглядав і проблему свободи людини. Він виходив із розуміння того, що вродженою якістю людини є прагнення до свободи, а людську діяльність пов'язував із цим прагненням. Що більше розширюється така діяльність, – вважав Ушинський, – то більше розширюється і свобода. На його думку, це «поєднання діяльності й прагнення свободи є поживою людської душі й основою людської гідності». У проєкції на інформаційне суспільство зазначені ідеї К. Ушинського підводять до розуміння того, в якому напрямі має розвиватися сучасна педагогічна думка, якими засобами слід нині здійснювати виховання особистості та вирішувати проблеми національного виховання. Педагог зауважував, що виховання, яке дбає винятково про освіту розуму, робить велику помилку, оскільки людина виявляє себе більше як людина в тому, як вона переживає, ніж у тому, як вона розмірковує. <...>

ОСВІТА І КУЛЬТУРА¹⁸⁰

<...> У цілому принципи освіти виробляє філософія. Проте культура – це не пасивний матеріал, що фільтрується через решето якоїсь нової ідеї. Філософія лише пропонує «культурні сценарії», а обирає з них культура, зупиняючись на чомусь одному і віддаючи перевагу універсальним для неї цінностям.

Такі універсальні цінності й смисловий центр культури С. Гогоцький віднаходить в антропологічній концепції – системі поглядів на устрій, співвідношення фізичних і духовних сил у природі людини, на джерела її внутрішнього життя, місце і роль у світі. <...> Тому, напевно, філософія стала своєрідною призмою, проходячи крізь яку культура фокусується в освіті. <...> Відтак, за С. Гогоцьким, культура відображається в освіті за посередництвом філософії, що увиразнює панівний погляд на людину та її місце у світі.

Велике значення для формування образу освіти, гадає П. Ліницький, мають погляди на те, які сили керують людською діяльністю. Загалом людству відомо лише три способи проявлення своїх духовних сил – у мистецтві, релігії та науці. Але ще жодна історична доба не спромоглася цілковито реалізувати їхній потенціал. <...> Проте, наголошує він, жодний із випробуваних людством освітніх пріоритетів сам не забезпечить повноти людського існування. Лише взаємодія, органічний синтез науки і релігії, що надихає і мистецтво виконувати своє одвічне завдання – втілювати прекрасне, дозволять наповнити процес освіти глибоким і багатограним змістом. Зрозуміло, цей синтез – винятково прерогатива філософії, але не так званої наукової, а метафізичної, придатної для утворення на основі синтезу віри і знання широкого ідеалістичного світогляду, що підносить над тверезими розрахунками щохвилиної користі й пропонує погляд вічності.

М. Маккавейський наголошує, що в освітньому дискурсі, крім настроїв історичної доби, діють «особливі умови національного

¹⁸⁰ Кузьміна Світлана. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції XIX - початку XX ст.: Монографія / Світлана Кузьміна. - Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 349 – 362.

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

характеру». <...> Тим часом М. Маккавейський не вважає, що, розв'язуючи питання освіти, слід орієнтуватися лише на дух часу і специфіку національного характеру. Набагато важливішими, вважає він, є «докорінні й вічні запити загальнолюдського духу і критичного судження загальнолюдського розуму». <...> Отож, освіту не можна обмежувати природничими і суспільними знаннями, що корисні у боротьбі за існування. Вона повинна зважати на «культуру вищого порядку і, зокрема, культуру тих вищих сил людського духу, якими є сили моральні». <...> Певна річ, М. Маккавейський зовсім не закликає цим до космополітизму в освіті. Навпаки, у дусі ідей Миколи Данилевського він обстоює необхідність внести національний елемент у її зміст, позаяк людина як істота обмежена і недосконала здатна сприймати універсальне і вічне лише крізь призму особистого досвіду, своїх почуттів і уподобань. Але, наголошує вчений, увиразнювати національне в освіті треба, свідомо розрізняючи скороминущі потреби, тимчасові тенденції і «саме ядро душі народу», берегинею якого є релігія. Зважати слід також на те, що кожній культурній нації притаманні загальнолюдські інтереси, прагнення, ідеали, які постають у специфічній комбінації, органічній будові, набувають індивідуального забарвлення. Унаочнити риси національного характеру, показати, як він проявляється в науці, мистецтві, виробництві, державному устрої, покликана філософія. А вже висвітлені нею особливості національного світосприйняття втілюються в освіті.

П. Юркевич намагається визначити фундаментальний принцип національної освіти, спираючись не лише на культурологічні, а й на психологічні міркування. Починати їх, вважає мислитель, треба, як це прийнято у німецькій філософії, з аналогії між парами «особистість – нація» і «нація – людство» як співвідношень категорій загального та індивідуального. Відтак, один народ виступає індивідуальним уособленням людства, а одна людина – уособленням конкретної національної культури. Ціннісне співвіднесення індивідуального, національного і загальнолюдського у німецькій філософії освіти свого часу породило протиріччя. Скажімо, А. Дистервег, прихильник ідей Й. Фіхте, закликає виховувати так, аби самодіяльна особистість лише у собі шукала «основу власного прагнення і діяльності, діставала її з

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

самої себе <...> визначала себе у собі». Натомість П. Юркевич нагадує, що сам Й. Фіхте мету освіти вбачав не в індивідуальному, а в «колективному Я» нації. Але становлення монолітного Я нації у фіхтеанському проекті потребує штучного опрацювання особистих Я, а отже, призводить до обмежень і утисків їхньої свободи. Як же тоді у національній освіті зберегти індивідуальну свободу?

Шукаючи відповідь на це питання, гадає П. Юркевич, слід врахувати, що всім людям притаманні однакові за формою душевні здібності, але вони по-різному увиразнюють індивідуальне. Якщо з'ясувати, що в особистості найбільше підпорядковано індивідуальності, можна припустити, що саме ця здібність і є «видимою основою», носієм національного. У людини, за І. Кантом, з-поміж однакових для всіх здатностей душі найбільш підпорядкована індивідуальному уява, оскільки вона може, на відміну від відчуттів, розсудку і розуму, підпорядкованих суворим законам сприйняття і мислення, довільно комбінувати образи дійсності згідно з певними прагненнями і бажаннями. <...> Отож, на думку П. Юркевича, особистість має набувати національних рис у різнобічній взаємодії зі світом національної культури, уявою, вміщуючи його в середину себе й емоційно-чуттєво споріднюючись із ним. Але, передаючи усталені традиції з покоління в покоління, культура може залишатись в одному колі. Що потрібно, аби вона динамічно розвивалась? Та уява, а отже, і та культура, зазначає вчений, тоді продуктивна, коли, підкоряючись дисципліні розуму, визначає сама для себе певні моральні межі та критерії самооцінки, зорієнтовані на благо не лише своєї нації, а й усього людства. А такими є християнські ідеали й загальнолюдська культура як сукупність зразкових творів мистецтва, наукових ідей і досягнень. Саме вони надають людині можливість поставитись критично до себе самої, своєї творчості, до власної національної культури і розвивати цю культуру, як усуваючи якісь прикрі недоліки, так і примножуючи вищі й неповторні здобутки та найкращі риси.

Отож очевидно, що освіта як засвоєння національної культури не повинна бути «штучним опрацюванням особистих Я», муштрою навчання. <...> Так, через освіту здійсниться осмислене св. отцями Григорієм Нисським, Максимом Сповідником та ін. покликання людини: не втрачаючи своєї індивідуальності, поєднати у собі все суще

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

– природний, історичний і вічний темпераменти. <...> Відтак, згідно з поглядами київських академічних філософів, освіта як система педагогічної взаємодії неможлива сама по собі. Вона – лише віддзеркалення певної культури. Проте і культура не може повністю відобразитися в освіті. Якщо ж ідеться про осмислення і концентрацію багатого і суперечливого досвіду культури, то це здійснює філософія – неперервне, за С. Гогоцьким, «зусилля думки звести в єдине ясне розуміння те, що міститься як наявне і відокремлене у різних нижчих видах і формах нашої свідомості й життя». <...>

Отож, у філософській культурі педагог знаходить не єдність, а суперечливості й протилежності. Чим же йому керуватись, обираючи освітні пріоритети? На думку київських академістів, ідея прогресу оманлива. У моральній сфері, а надто в освіті, наполягає С. Гогоцький, рух уперед не може бути безоглядним. Зміни, будівництво нового будуть позитивними, якщо базуватимуться на моральній традиції, на усвідомленні кожним новим поколінням усього святого, істинного і праведного, що у ній є. <...> Отже, освіта, яка ігнорує релігійні прагнення, протиприродна і гальмує розвиток особистості. Зрозуміло, що суспільству і культурі це загрожує глибокою кризою духовності, а згодом – кризою і самої людяності. Узагальнюючи, варто зазначити, що у київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст. освіта і філософія – це неподільні явища. Освіта тут постає у трьох іпостасях – як уособлена філософія, а точніше, філософська культура особистості, як практичне втілення філософської культури суспільства і як «точка» свідомого вибору напрямків його подальшого розвитку. Процес перетворення культурних цінностей на освітні пріоритети для київських філософів – це не суто раціональний розрахунок, а радше творчі спроби увиразнити світосприйняття культури у певному ідеалі людської особистості та уявленнях про шляхи її становлення. За С. Ананьїним, це відбувається у конкуренції різних поглядів на те, які психічні сили є «золотою ланкою» в розвитку людини. Позаяк культура ніколи не нейтральна щодо релігії, вважають православні академісти, то освіта тим легше передає її сенс, чим яскравіше відображає вільну віру й натхнення серця. Певна річ, київські православні філософи відводили головну роль в освітньому дискурсі християнству як релігії, що вносить у педагогічне мислення абсолютні

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

критерії людяності. Лише спираючись на них, культура набуває здатності до самокритики, до розрізнення у собі позитивних рис і прикрий недоліків, завдяки чому отримує можливість свідомо самовдосконалюватись через освіту. <...>

Філіпчук Г.Г.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ¹⁸¹

Сьогодні у педагогічній теорії важко знаходити обґрунтування, які б заперечували значущість для творення якісної освіти принципу культуровідповідності. У Національній доктрині розвитку освіти поняття «культура» в різному контексті вживається три десятки разів. Головна ідея, що освіта ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, світової культури, мовній культурі, міжкультурній взаємодії; є прийнятною і в загальнонаціональному масштабі не дискусійною. Проте в ланцюгу «ідеологема – зміст освіти – методика – педагогічно-інформаційна технологія впровадження» достатньо неоднозначностей, суперечностей. Продеклароване ЮНЕСКО розуміння «культури» більше двадцяти років тому не могло дати відповідь на сутність багатоманітних культурних явищ і процесів у світовому масштабі. Але очевидно, прийнята декларація тлумачила, що це комплекс матеріальних, духовних, інтелектуальних і емоційних рис суспільства, спосіб життя, етика поведінки, цінності, традиції, вірування. Безперечно, що обмежуватися лише мистецтвом культура не може, оскільки її ніша значно об'ємніша.

Завдання освіти – передавати з покоління в покоління ці ніким до кінця не пізнані фундаментальні культурні цінності, виробляти в людей здатність творити і сприймати культуру. Сучасна національна освіта потребує формування не лише системи умінь, навичок опанування культурних надбань, але й системи ціннісних орієнтирів. Це є інтелектуальною, моральною і національною проблемою. Адже

¹⁸¹ Філіпчук Г.Г. *Культурологічна основа сучасної освіти* / Г. Г. Філіпчук // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – 367 с. – С. 37–45.

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

слід окреслити, а які культурні набутки у сув'язі минулого, теперішнього, майбутнього необхідні для прогресивного поступу людини, суспільства, держави.

Становлення культурної освіти чи освіти культури вимагають від влади, адміністративної бюрократії, вчених, педагогів, громадськості кардинальної зміни у ставленні до ролі і призначення самої освіти. Головне в цьому осмисленні, що вона не є сферою освітніх послуг, а сферою національної безпеки. Технократична «вторинність» людини, яка є частиною продуктивних сил за усталеною нормою оцінок, повинна бути замінена гуманістичним підходом, коли людина – найцінніше національне багатство. В основу конкуренції між народами, державами буде покладено конкуренцію освітньо-наукових систем. І прогресивні досягнення, і кризи, депресії, катастрофи й катаклізми дедалі більше залежатимуть від дії чи бездіяльності людського фактора, від рівня окультурення суспільних індивідів. Частка людського капіталу в структурі національного багатства в розвинутих країнах становить до 2/3.

В Україні у зв'язку із загальносвітовими тенденціями проблема культури особистості, її інтелектуальної, соціальної, інформаційної, творчої компетентності набирає особливої ваги. А це означає посилення соціально-гуманітарної спрямованості освіти, що сприятиме утвердженню цінностей громадянського суспільства, соціалізації молоді в умовах сучасного глобального і мобільного світу. Культурологічна парадигма спроможна успішніше впроваджуватися саме завдяки реалізації таких освітніх стандартів. І в кількісному, і в якісному параметрах історичні, мовно-літературні, мистецькі, суспільні навчальні дисципліни підвищуватимуть свій статус. Вони мають бути спрямовані на виховання і освіченість людини духовної, коли змістом освіти і навчально-виховного процесу має стати культура.

Культурна система суспільства не може спиратися лише на прагматизм, технократизм, соціальні пріоритети, уніфіковану культуру, автократизм чи авторитаризм правління, бо тоді вона буде втягнута в космополітичний процес інтеграції. Щоб гідно, а, головне, із загальнонаціональною користю інтегруватися в європейський культурний простір, слід неперервно творити власний культурний

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

капітал, оберігати свої національні набутки, історичну пам'ять, літературу, мистецтво, науку, традицію. Це здатна робити найбільш продуктивно школа, освіта, здійснюючи виховання нації з покоління в покоління. Але процеси гуманізації шкільної, вузівської освіти вимагають не лише вивчення теорії і практики європейської та світової педагогіки, які мають величезний досвід виховання особистості, її громадянськості, але дуже вивіреної адаптації зарубіжних ідей і підходів до змісту національної української школи, до вітчизняної культури. <...>

Пряме запозичення і використання готових результатів, недостатнє врахування особливостей змісту української освіти, недооцінка значення синтезу ідей вітчизняної і зарубіжної педагогіки унеможлиблює втілення гуманної освітньої парадигми. Як тільки школа мінімізує впровадження в зміст освіти культурно-історичних надбань, національного інтелекту і науки, мови, мистецтва, традиції, вона мінімізує свою культуротворчу місію. Перш ніж користуватися запозиченим, спочатку слід розібратись у своєму власному. <...>

Постмодерна орієнтація світу має зумовлювати формування такої філософії сучасної освіти, яка б розвивала в людині і суспільстві інтелектуальне, моральне й національне. Наша мета – зберегти себе, своє цивілізаційне «я», свій національний образ, забезпечити пріоритетне місце в цивілізаційному процесі глобалізації світу... Слід усвідомити, що основна ідеологія іноземних фондів, міжнародних фінансових організацій – фінансовий успіх, а мораль, культура не є визначальними критеріями.

Розробка змісту, форм, методів і засобів здійснення навчально-виховного процесу повинні житися, удосконалюватися на національному ґрунті, вбираючи в себе гуманістичні й інтелектуальні ідеї зарубіжжя. Для цього необхідно поглибити теоретичну роботу в контексті освітнього стандарту; покращити умови виховання і соціалізації молоді для її успішної інтеграції в суспільство і світ; збільшити кількісні і, особливо, якісні показники участі педагога, професійної громадськості в проектуванні освітньої системи. Названі напрями повинні посилити культуротворчу значущість освітнього стандарту, підвищити роль і вплив гуманітарної освіти на суб'єктів педагогічного процесу. Для цього важливо врівноважити існуючу неоднозначність між інтелектуально-логічними і почуттєво-

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

естетичними категоріями. Зміст освіти потребує насиченості національним продуктом духовної і моральної культури не лише для посилення інформаційної компетентності, але, насамперед, для розвитку творчого потенціалу особистості, психічних важелів мотивації, зацікавленості сприйняття художньо-естетичних образів, формування раціонально-розумових дій. <...>

Подальший рух педагогічної думки повинен знаходитися на перехресті впровадження в зміст освіти українознавчих цінностей, оскільки вона, як задекларовано в Національній доктрині розвитку освіти, має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. <...>

Ретроспективний аналіз окремих культурологічних аспектів української педагогіки, елементи порівняльної педагогіки, осмислення базових цінностей сучасної школи відповідно до освітніх стандартів дають підстави стверджувати, по-перше, про необхідність посилення культурно-гуманітарної спрямованості навчально-виховного процесу. По-друге, гуманізм, європеїзм, діалог культур знайдуть своє належне місце в змісті освіти лише за умов активного, науково обґрунтованого впровадження національної складової культури. По-третє, культурологічна парадигма, побудована на синтезі національного і загальнолюдського, значно посилить інтелектуальні, моральні, політичні характеристики суспільства, а українознавчі цінності формуватимуть сприятливе для розвитку людини соціокультурне середовище, консолідуватимуть націю.

Флієр А.Я.

КУЛЬТУРОЛОГІЯ ОСВІТИ. КОНЦЕПЦІЯ ¹⁸²

Освіта є однією з найважливіших складових колективного життя суспільства, що веде підготовку молодого покоління до виконання його трудових і соціальних функцій і до конструктивної життєдіяльності в наявному соціальному середовищі. <...>

¹⁸² Флієр А.Я. Культурологія образования. Концепция [Электронный ресурс] / А.Я. Флиер // Проблемы культурологического образования. – Режим доступа: http://hischool.ru/moskovskoe_kuliturologicheskoe_obshhestvo/

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Можливості і завдання освіти вивчають спеціальні педагогічні науки, а також орієнтовані на проблеми освіти напрямки в межах інших наук. Серед наукових дисциплін, що досягають найвищого узагальнення в аналізі соціальних функцій освіти, треба назвати:

- філософію освіти, що визначає світоглядні та соціальні цілі освіти, а також її ціннісні основи;
- соціологію освіти, яка вивчає галузь освіти як соціальний інститут;
- культурологію освіти, яка вивчає галузь освіти як інститут культурного відтворення і як інструмент формування основних параметрів загальногромадянської компетентності учнів.

Культурологія освіти являє собою новий напрям науки, що розробляє проблеми загальноосвітньої підготовки та громадянського виховання людей в процесі їх навчання. Освіта, серед інших своїх завдань, зобов'язана готувати учнів до ролі повноцінних громадян своєї країни, що вільно орієнтуються в комплексі норм, законів і правил колективного співжиття. Це одна з найважливіших соціальних функцій освіти.

Культурологія освіти формується на стику культурології та педагогіки, аналізує можливості та завдання більш повного та ефективного використання культурологічних знань в інтересах освіти і виховання особистості нової людини.

У своїх пізнавальних намірах вона націлена на

- проектну розробку системного розвитку освіти та переходу його до нової проблемно-змістовної моделі – «культурологічної парадигми освіти», яка повинна відрізнятися більшою соціальною ефективністю;
- вивчення можливостей впливу освіти на загальну стратегію соціокультурного розвитку суспільства;
- дослідження функцій освіти з відтворення історичної культури суспільства, культурної традиції та підготовки учнів до участі в реалізації програм подальшого соціокультурного розвитку, до інноваційної діяльності;
- виявлення тих компонентів знання про соціальний та культурний світовий устрій, які найбільшою мірою придатні і корисні для систематичної трансляції через засоби освіти;

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

- вивчення та систематизацію можливостей і завдань освіти з актуальної соціалізації та інкультурації учнів.

У цілому культурологія освіти є галуззю наукового знання, що вивчає питання і розробляє програми формування загальногромадянської компетентності, одержуваної учнями у процесі навчання, і надання їй цілісного, комплексного, системного та багатофункціонального характеру.

Загальні соціальні функції культурології освіти обумовлені необхідністю побудови систематичної теорії та вдосконаленням практики загальноосвітньої підготовки учнів, а також завданням розвитку та якісного вдосконалення корпусу викладачів, які здійснюють цю загальноосвітню підготовку. Така підготовка повинна

- відповідати сучасним вимогам до рівня соціалізації та інкультурації соціально активної частини населення;
- вписуватися у спостережувану ситуацію переходу від індустріальної до постіндустріальної стадії розвитку суспільства;
- відповідати більшій тенденції «культурологічного повороту» у розвитку суспільних наук;
- формувати особистість із заданими параметрами соціальної і культурної свідомості, не тільки актуальними зараз, але й найбільш перспективними в соціокультурному розвитку майбутнього суспільства.

Основна соціальна функція культурології освіти як наукової галузі полягає в розробці програми змістовного вдосконалення і аналітичної систематизації параметрів громадянської свідомості сучасного росіянина в його політичних, соціальних, культурних та інших проявах, що формується у процесі навчання. У межах цієї функції принципово важливе соціальне завдання культурології освіти полягає в подоланні домінуючої нині тенденції пасивної адаптації вітчизняної освітньої системи до сукупності зовнішніх соціокультурних умов її функціонування та переведення освіти в режим активного впливу на прогресивну трансформацію цих умов.

Об'єктами дослідження культурології освіти виступає, з одного боку, освіта і рівень його культурної обумовленості, а з іншого, культурологічна наука як системоутворююча галузь знання та

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

можливості використання її потенціалу для вдосконалення моделі освіти, що практикується.

Предметом дослідження культурології освіти є можливості і завдання освіти з історичної трансляції культури, її комплексного і системного відтворення у свідомості суспільства і з всебічної соціалізації та інкультурації людини, розвитку її культуротворчого потенціалу.

Пріоритетною пізнавальною метою дослідних устремлінь культурології освіти є вибудовування цілісного і системного уявлення про іманентні можливості освіти з формуванням повноцінно соціалізованої і інкультурованої особистості (володіє належною громадянською компетентністю) і визначення загальних соціальних, педагогічних і виховних завдань освіти в цій галузі. Це, в свою чергу, забезпечує процес комплексного міжпоколіннього відтворення суспільства як стійкої соціокультурної цілісності.

Це найбільш загальна соціальна мета. У якості більш часткових науково-освітніх складових цієї мети можна назвати

- розгляд і осмислення освіти як найважливішого каналу міжпоколінньої трансляції культури в її найбільш науково систематизованому, соціально ієрархізованому і дисциплінарно диференційованому вигляді;
- осмислення можливостей і завдань освіти як найважливішого інструмента впровадження культури, культурних знань і культурних норм у масову суспільну свідомість і підготовка діячів, націлених на подальший прогресивний соціокультурний розвиток.

У перелік основних наукових завдань культурології освіти в першу чергу входять:

- завдання системного розвитку освіти та принципів її змістовного наповнення (у даний час – розвитку за моделлю «культурологічної парадигми освіти»), що ведуть до розширення його соціальних функцій та підвищення соціальної ефективності;
- завдання розробки нових змістовних вимог до загальноосвітньої складової освіти, а також критеріїв та алгоритмів перевірки її соціальної ефективності;
- культурно-моделююче завдання, пов'язане з визначенням соціокультурних параметрів модальної особистості (як актуально

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

затребуваної, так і перспективно обраної), яку має готувати освіта зараз і в доступній для огляду перспективі;

- культурно-світоглядне завдання, пов'язане з виробленням підстав і принципів формування в учнів цілісної соціокультурної картини світу, систематичного уявлення про структуру і динаміку соціальної реальності;

- культурно-просвітницьке завдання, пов'язане з введенням учнів у систему знань про культурне та історико-стадіальне різноманіття світу і характер внутрішньокультурних та міжкультурних відносин;

- культурно-виховна мета, пов'язана з безпосередньою соціалізацією і інкультурацією учнів, опануванням найбільш загальних правил соціального гуртожитку, норм життя і діяльності в суспільстві;

- культурно-ідентифікаційне завдання, пов'язане з орієнтуванням учнів у системі основних відмінних ознак їх національної культури, вибудовуванням їх національної, соціальної, політичної та іншої ідентичності;

- культурно-комунікативна мета, пов'язана з навчанням учнів різних принципів і технологій соціальних, внутрішньокультурних та міжкультурних взаємодій, основних стратегій міжетнічних і міжконфесійних відносин;

- культурно-систематизуюче завдання, пов'язане з визначенням галузей знань про суспільство та культуру, а також ключових змістовних компонентів цього знання, на підставі яких може проводитися системна соціалізація та інкультурація учнів;

- культурно-інституційна задача, пов'язана з визначенням основних професійних якостей фахівців, які повинні вести навчання по всьому спектру культурологічних завдань освіти, і аналізом існуючих практик підготовки таких фахівців та ін.

Проблемне поле культурології освіти знаходиться на перетині інтересів культурологічної та педагогічної наук. Воно пов'язане з потребою постійної модернізації програми загальноосвітньої підготовки учнів із метою більшої відповідності цієї програми сучасним вимогам і суттєво збільшеним темпам соціокультурного розвитку суспільства.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ключовими проблемами культурології освіти є:

- удосконалення програми комплексного відтворення російського суспільства як цілісної соціокультурної системи засобами освіти, розробка динамічної моделі подібного відтворення, що веде до прогресивного розвитку цієї системи;
- перехід російської освіти до нової змістовної моделі – «культурологічної парадигми освіти»;
- удосконалення програми загальноосвітньої підготовки учнів, яка більшою мірою відповідає сучасним вимогам;
- удосконалення програми громадянського виховання, соціалізації і інкультурації учнів, систематизація змісту такої програми;
- удосконалення програми підготовки кадрів для вирішення завдань культурологізації вітчизняної освіти.

Методологія і методи досліджень культурології освіти включають:

1. Методологію і методи, загальні для суспільних наук

- *методології:*
 - еволюціонізм;
 - дифузійонізм;
 - функціоналізм;
 - структуралізм та ін.
- *методи:*
 - польового збору і первинного узагальнення матеріалу;
 - атрибуції;
 - систематизації;
 - типологізації;
 - компаративного аналізу;
 - функціонального аналізу;
 - аналітичного моделювання тощо.

2. Методи досліджень, специфічні саме для культурології освіти як особливої сфери пізнання:

- вимірювання та аналіз соціальної ефективності освітньої підготовки;
- вимірювання рівнів громадянської, соціальної і культурної компетентності людини;

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

- вимірювання та оцінка соціальної та культурної відповідності людини до умов середовища;
- вимірювання адекватності соціальних домагань людини;
- вимірювання ступеня традиційності ціннісних орієнтацій людини і його готовності до змін;
- вимірювання рівнів соціальної мобільності та культурної толерантності людини та ін..

Специфічний категоріальний апарат культурології освіти формуватиметься з розвитком найновішого наукового напрямку. Він буде близький понятійно-категоріальному апарату культурології в цілому, але в той же час стане відрізнятися акцентами на різних актуальних для даного наукового напрямку аспектах, серед яких:

- *характеристики сучасного «культуроцентричного світу»:*
 - культурні стимули та мотивації соціальної активності людей;
 - потреба людей в культурних маніфестаціях;
 - потреба людей у демонстрації «культурної інакшості»;
 - проблема культурного заповнення вільного часу;
 - ієрархічні й мережеві культурні простори;
 - медіа- і масова культура;
 - культурні імітативні практики;
 - нав'язані соціальні та культурні «спокуси» тощо.
- *характеристики культурологічних інтерпретацій процесів життєдіяльності:*
 - культурологічне моделювання історичних і соціальних процесів;
 - культурологічні інтерпретації психологічних реакцій;
 - культурологічні інтерпретації поведінкових мотивацій;
 - культурологічні інтерпретації ціннісних орієнтацій;
 - культурологічні інтерпретації релігійних установок;
 - культурологічні інтерпретації художніх відображень та ін.
- *характеристики виявлення рівнів культурної зумовленості освітніх стратегій і програм:*
 - «культурологічний поворот» в освіті;
 - культурологічна парадигма освіти;
 - зростання соціальної ефективності освіти;

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

- соціокультурна актуальність освітніх стратегій і програм;
- відповідність освітніх стратегій рівню розвитку суспільства;
- культурно-трансляційна продуктивність освіти;
- соціокультурна перспективність освіти тощо.
- *характеристики засвоєння норм і кодів культури індивідами:*
 - рівні соціалізованості та інкультурованості індивіда;
 - громадянська, соціальна та культурна компетентність індивіда;
 - нормативно-ціннісна адекватність індивіда;
 - соціальна пластичність і мобільність індивіда;
 - комунікативна активність і «проникність» індивіда і т.д.
- *характеристики параметрів соціокультурних картин світу індивідів і груп:*
 - домінантні соціальні та приватні індивідуальні картини світу;
 - систематичні моделі світогляду;
 - структура соціальної реальності;
 - динаміка соціальної реальності;
 - системна єдність соціальної реальності;
 - нав'язані комплекси світоуявлень;
 - ситуативні і фрагментовані картини світу та ін..
- *характеристики ознак ідентичності індивідів і груп:*
 - ідентифікаційні комплекси та їх структури;
 - історична динаміка ідентичності;
 - стадіальні домінантні ідентичності;
 - ситуативні ідентичності;
 - симулятивні ідентичності тощо.
- *характеристики переважаючих типів культурної комунікації індивідів і груп:*
 - культурно-комунікативні стратегії та практики;
 - комунікативні режими;
 - комунікативні альянси;
 - мови і форми міжкультурної комунікації;
 - ситуативні міжкультурні синтези і т.д. <...>

ФЕНОМЕН ОСВІТИ І КУЛЬТУРА¹⁸³

<...> *Сутність освіти.* Осмислення феномену освіти в київській академічній традиції XIX – початку XX ст. відбувається в кількох дисциплінарних сферах – загальнофілософській, морально-богословській і власне філософсько-педагогічній. Зокрема, Петро Ліницький тему освіти пов'язує з вічною проблемою сутності філософії. На його погляд, психологічне підґрунтя освіти становить «недоступна раціональному аналізу здатність людини до самовизначення і самовдосконалення», а її «пусковим механізмом» є загальнолюдська потреба утворення керівних ідей пізнання і практичної діяльності. Саме задовольняючи цю потребу, вважає вчений, окрема людина і людство взагалі творять філософію – певний спосіб думки, сприйняття світу і спосіб життя. А згодом нехтування філософією прирівнюють до нехтування освітою. Сама ж філософія – це світоглядна система органічно пов'язаних між собою абстрактних і універсальних понять (на кшталт буття, пізнання, істини тощо), які поширюються на все, що можна пізнати, охоплюють різні сторони людського життя. Ця особливість філософії, на думку П. Ліницького, надає їй надзвичайного освітньо-виховного значення завдяки тому, що, долаючи розриви між словом і ділом, знанням і життям, теорією і практикою, зводить у цілісний космос внутрішній світ особистості, а в зовнішньому світі суспільства знімає, спираючись на загальнолюдський здоровий глузд, поділ людей за класовими чи інтелектуальними ознаками. Здається, екстраполяція філософії на освіту перетворює її тут на інструмент уніфікації мислення і діяльності людини за якимсь стандартом однакових для всіх «загальних понять». Проте можливість чистого поняття як «абсолютно відстороненої думки» існує для мислителя лише в ідеалі, а в реальному житті воно засвоюється і відтворюється із «суб'єктивними домішками» конкретної особи, набуваючи у світогляді кожної людини яскравого особистого забарвлення.

¹⁸³ Кузьміна С. *Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції XIX – початку XX ст.*: Монографія / Світлана Кузьміна. – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 349 – 362.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Але, за П. Ліницьким, не кожна філософія може стати справжньою освітою – рушієм духовного самовдосконалення особистості. Це властиво лише філософії, яка органічно поєднує у собі знання і віру. На відміну від наукових, здобутих у результаті чуттєвого споглядання, «байдужих» понять, релігійні ідеї мають ідеальний, умоглядний характер, їхнє значення полягає в тому, що, будучи відображенням прагнення людського духу піднятися над наявною, кінцевою дійсністю, лише вони дозволяють зрозуміти загальний сенс існування всієї світобудови, а також власного життя. Саме тому справедливе твердження, що знання, позбавлене будь-яких керівних загальних (тобто релігійних) ідей, діє не творчо, а руйнівно. <...> Відтак, завдяки вірі освіта як філософське зусилля стає чистим увиразненням свободи: починаючись із підсвідомої спонтанної потреби самовизначення і самовдосконалення, вона втілюється в особистісні форми переконань, що визначають мотивацію, а отже, напрямки і характер творчої діяльності людини.

М. Олесницький сутність освіти визначає, передусім, під кутом моральності. Мета моральної діяльності людини, наголошує він, – це освіта або висвітлення образу Божого в особистості, утворення морального характеру, який, по суті, відповідає задуму Творця і є стабільним спрямуванням волі до добра. Звісно, така освіта неможлива без взаємодії із зовнішнім світом удосконалення фізичних і душевних здібностей. <...> Отже, центр ваги освіти треба розмістити в самій душі, у її стосунках із Богом. Саме тут для людини відкривається можливість здобути повну свободу, переходячи з одного ступеня моральної досконалості на інший. <...>

Формування концепції освіти С. Гогоцького відбувається у полі специфічної філософсько-педагогічної проблематики. Визначаючи освіту як «культивацію», певну здатність фізичних і душевних сил людини до самовдосконалення, він пов'язує в єдине ціле окрему особистість і народ, культуру, до яких вона належить. Як людині, вважає мислитель, притаманний одвічний потяг до «вдосконалення свого безпосередньо-даного чуттєвого стану, до перетворення його на інший», якнайліпший, так і культура є колективним «неосяжним і складним», «безперервним і найрізноманітнішим перетворенням безпосередньо-даних нам матерій і сил нашим тілесно-душевеним еством». Мета цього перетворення – не лише забезпечити

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

індивідуальне і родове фізичне «існування за несвідомим інстинктом», а свідомо здійснити на своєму конкретному місці й у суспільних відносинах загальний людський закон, загальний порядок життя, в якому людиною керує розуміння обов'язку, потреба його виконувати. Отож, освіта в С. Гогоцького – це взаємовіддзеркалення і гармонія особистості та культури.

Звісно, погоджується С. Гогоцький, людина не народжується вже освіченою і готовою до людського способу життя. Аби досягти гармонії із соціальним середовищем, а отже, і піднятися на певний рівень розвитку, їй необхідно розвинути свої сили. З огляду на це, в освіті, що, власне, триває все життя, він виокремлює особливий період «виховної освіти». Вона не відрізняється від «освіти взагалі» по суті, адже так само розвиває зовнішні й внутрішні сили людини, збагачує її знаннями про навколишній світ і себе, «оформлює», конкретизує її свободу. Натомість «виховна освіта» має низку кількісних і якісних відмінностей. По-перше, вона обмежена у часі – починається з народженням дитини, здійснюється під впливом догляду, дисципліни, навчання і завершується тоді, коли молода людина стає здатною до самовдосконалення. По-друге, під час «виховної освіти» увагу здебільшого приділяють тому, щоб тренувати сили, набувати корисних навичок, а не їхньому використанню у творчій праці. Проте мислитель зазначає, що через навички людина пристосовує свій «тілесний механізм» до виконання намірів розуму, свободної волі, увиразнюючи у мініатюрі космічну гармонію причинного і цілеспрямованого порядку речей. А по-третє, «виховна освіта» відрізняється від справжньої формою. Якщо свідоме самовдосконалення дорослого – це чиста самодіяльність, то духовний і фізичний розвиток дитини відбувається лише під впливом старших і досвідчених. <...>

В ідеалі ж освіта має привести до гармонії між знанням зовнішнього світу і самопізнанням, яка є не грою індивідуальних сил, а здійсненням гармонії усієї світобудови, «речовинних причин явищ» і розуму, що їх осмислює. Так, за концепцією С. Гогоцького, освічена людина відображає у собі не лише культуру, а й увесь космос, а освіта нагадує філософію.

П. Юркевич ознаки освіти вбачає в розвинутих сумлінні, смаку і мисленні. Природні для людини принципи здобування освіти, як і розбудови культури загалом, вважає вчений, треба шукати у філософії.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Найяскравіше вони втілені у вченнях Платона і Канта. Так, перший принцип вимагає визнавати об'єктивність ідей блага і добра, приймати їх на віру. Тим часом саме дитячій душі притаманна довірливість, що становить природну передумову формування однієї з найважливіших якостей зрілого освіченого духу – мати свідому віру, а з нею – певні образи чи зразки, тобто критерії розрізнення «в кожному окремому досліді істинного і помилкового, доброго й злого, прекрасного й огидного». Водночас засвоєння об'єктивних знань, на думку філософа, підтримує властиві дитині «споглядальний напрямок духу», безкорисливий інтерес до дійсності. Кантівський принцип, який визначає культуру як особистий рефлекс і вправляння особистих сил, так само суголосний природним потягам дитини до самостійності й випробування себе. Завдяки його застосуванню освіта стає «другою природою» людини. «Перша природа», тобто органи чуття, пояснює П. Юркевич, нездатна обумовити багатство й напруженість душевного життя. Численні й складні його форми, які знаходимо у зрілій душі, утворюються із вражень від зовнішнього світу лише під впливом виховання та освіти. Саме виховання та освіта впливають на «першу природу» так, що змінюють елементарні фізичні відчуття за допомогою спеціального режиму, тренувань, навчання, занять, при звичаювання до певного способу життя. <...> Відтак, побудована на платонівському і кантівському принципах, освіта в П. Юркевича постає своєрідною призмою світосприйняття, пізнання і самопочуття, огранюванням людської природи. <...>

Освіту, яка об'єктивує і розвиває, звільняє сили людини і спрямовує їх на вирішення творчих завдань, за П. Юркевичем, природно порівнювати з філософствуванням – самопізнанням і вільним творенням внутрішнього світу.

Як бачимо, у творчості київських філософів-академістів освіта – це, так би мовити, уособлення філософії – постійна рішучість людської особистості пізнавати себе, світ і Бога, культивуючи власні сили, охоплювати цілісність буття інтелектуально, емоційно, діяльно. Київські мислителі не уявляють людину поза конкретною культурною спільнотою, отож освіта для них – не лише продукт творчості окремої індивідуальності, а похідна «колективного свідомого» в системі педагогічної взаємодії, передання досвіду. <...>

ПИТАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЇ ОСВІТИ¹⁸⁴

<...> Стає очевидним той факт, що освіта не вирішує завдання, які перед нею постають, оскільки перебуває в контексті застарілих культурологічних пояснень і не може вийти із колишнього герменевтичного кола – ідей трансляції, впливу, односторонньої соціалізації. Виявити і реалізувати активність та творчий потенціал людини, що зростає, забезпечити розвиток нових форм освіти, організувати школу по-новому можна *тільки на основі нового методологічного підходу в галузі педагогіки та психології, а також культурології освіти.*

Нове завдання потребує опори на систему нових для педагогіки, дидактики і теорії освіти (у тому числі теорії управління освітою) понять.

Система нових понять включає:

- категорії, що мають фундаментальне значення (наприклад, «культурологія освіти», «культурні практики дитини»);
- поняття, що поєднують загальне і прикладне знання (наприклад, «культурологічний підхід в освіті», «культурна парадигма освіти», «культуровідповідність, принцип», «культуровідповідна школа», «педагогічна культура», «культурне середовище освіти», «культурна модель школи», «устрій шкільного життя»). <...>

Культурологія освіти – науковий напрям, що формується на стику філософії освіти, культурології, культурної психології і інноваційної педагогіки, і який пояснює весь комплекс культурних проблем освіти. Напрямок системно інтерпретує освіту як культурний феномен і включає наступні наочні блоки і коло проблем:

- культурна парадигма як основа організації і розвитку сучасної освіти;
- культурна політика в розвитку освіти;
- культурний, соціокультурний і культурологічний зміст освіти: пріоритет культурних цінностей, функцій, цілей, завдань,

¹⁸⁴ Крылова Н.Б. Вопросы культурологии образования [Электронный ресурс] / Н.Б. Крылова // Научно-методическая серия «Новые ценности образования». – 2011. – № 5. – С. 2 – 16. – Режим доступа: http://www.values-edu.ru/?page_id=96.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

спрямованості (їх пріоритет і домінування над існуючим репродуктивним науково-технологічним змістом);

- культурні форми відкритої освіти: розуміння, інтерпретація, діалог, вибір, аналіз, творча робота (культурний текст і артефакт);

- принципи забезпечення різноманітності освіти: мультикультурності (полікультурності), культуровідповідності (у єдності з природовідповідністю), варіативній, інноваційності освітньої діяльності;

- культурні моделі освітніх систем;

- культурні практики дитини/ підлітка в освіті;

- педагогічна культурологія: педагогічна культура (індивідуальна, групова і така, що реально існує в співтоваристві, рівень культури батьків), культура організації викладання, навчання і учіння; якість (культура) і спрямованість педагогічних методів і засобів;

- культура глибинного спілкування з дитиною (у єдності з педагогічною підтримкою її в освіті);

- включення дитини (підлітка) в культуру і субкультуру та її саморозвиток через субкультуру;

- культурний (субкультурний) розвиток дитячих і підліткових угруповань;

- становлення особистісної культури дитини в освіті і пріоритети індивідуальної освіти;

- організація, становлення, прояв, забезпечення культурного (соціокультурного, мультикультурного) середовища в конкретних освітніх системах і сфері освіти в цілому;

- устрій шкільного життя; культура самоврядування, співуправління і самоорганізації у школі;

- соціокультурне планування і проектування в освіті;

- культура управління в освіті, якість організації і управління у сфері освіти. <...>

Культурологічний підхід в освіті. Становлення нового розуміння освітньої і педагогічної практики викликане загостренням соціокультурних протиріч і проблем у сфері освіти, зокрема:

- об'єктивним зниженням якості освіти, викликаним старінням колишньої науково-технологічної (предметно-знанневої і репродуктивної) парадигми освіти;

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

- невідповідністю пасивного викладання інтерактивній культурі сучасного соціокультурного освітнього середовища, що складається в суспільстві, і обмеженими можливостями класно-урочної системи навчання;

- низькою культурною писемністю випускників, зниженням культурного рівня спілкування, тих хто вчиться, одноманітністю шкільного середовища, однолінійністю навчання, падінням мотивації дітей до навчання;

- спробами уніфікувати, стандартизувати освіту, низькою культурою управління, домінуванням установок адміністрації, непродуманою політикою держави у сфері освіти, яка більшою мірою будується на спробах розширити контроль, а не забезпечити реальні умови інноваційного розвитку.

Усе це вимагає нових культуровмісних проектних, організаційних і педагогічних рішень, осмислення всіх процесів в поняттях культурології освіти. Освіта (на рівні її теорії і практики) підійшла до певної межі, стало зрозуміло, що потрібні інші підходи до організації життєдіяльності школи. Проблеми можна вирішити, ставлячи нові, культурні цілі загальної освіти, а не деталізуючи або варіюючи її колишні знаннєві (академічні) завдання.

Культурологічний підхід, як сукупність методологічних і методичних принципів трактування освіти з позицій культури, заклав основу для інтеграції багатьох інноваційних ідей і створення культуровідповідної моделі освіти, що базується на розвитку творчого потенціалу дитини. <...>

Культурна парадигма освіти. На відміну від основних елементів традиційної знанневої парадигми, домінуючої сьогодні у шкільній освіті (повідомлення вчителя, передача інформації і вимога її адекватного засвоєння учнями, усні і письмові відповіді учнів на питання/завдання вчителя), культурна парадигма будується на іншому базисі – створенні самостійних культурних текстів самого учня, що передбачає іншу позицію і учня, і вчителя, який повинен уміти цей текст у кожному своєму учневі побачити, зрозуміти і допомогти виразити. <...>

Принцип культуровідповідності, культуровідповідна школа. Культуровідповідність – один з провідних принципів освіти, проголошений (поряд з принципом природовідповідності) ще

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Дістервегом, який характеризував культуру і культурне середовище як визначальні умови розвитку, виховання і навчання дитини в єдності її індивідуальних, національних і загальнолюдських основ. При цьому культуровідповідність, за Дістервегом, – відповідність освіти вимогам часу, розвитку кожної людини і того рівня культури, на якому знаходиться народ. Сьогодні, відповідно до вимог часу, трактування культуровідповідності розширюється. Воно включає наступні ідеї:

- самовизначення і самореалізація зростаючої людини в сучасній культурі;
- прийняття різноманіття, властивого глобальній культурі, культурній толерантності;
- активна участь дітей і дорослих в культурних подіях і створення таких культурних подій в школі і поза нею.

Це змінює не лише зміст, але і якість освіти. «Якість освіти» треба розглядати як певну «культуру освіти», оскільки один з основних сенсів культури якраз і полягає у визнанні «обробленої», «високої організованості», «впорядкованості», «зразковості» явища. Тому якість освіти – не просто її цивілізаційна оснащеність, співвіднесена з результатами, але і відповідність високому рівню соціальних і особистих потреб. <...>

Сисоєва С.О.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ ОСВІТОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА¹⁸⁵

<...> Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування й розвиток соціально-значущих якостей кожної людини. Як соціальне й культурне явище, освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку. <...>

¹⁸⁵ Сисоєва С.О. Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства / С.О. Сисоєва / Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych. – Redakcja: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, ZNP Uniwersytet w Białymstoku, 2012. – С. 131–145.

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

Сучасність висуває проблеми, вирішення яких потребує розвитку системних наукових підходів в галузі гуманітарного знання. Гуманітарні науки вивчають явища, що відносяться до гуманітарної реальності. У такому ракурсі виникають особливі рефлексивні відносини між дослідником і явищем, що вивчається, оскільки вони мають приналежність до одного плану – культури, духу, свідомості тощо. <...>

У сучасному поліетнічному та полікультурному суспільстві все гостріше відчувається потреба в новому типі соціальних відносин, що будуються на принципах діалогу і толерантності, міжнаціонального спілкування. Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від активного залучення потенціалу освітньої галузі, оскільки сфера освіти надає унікальну можливість спланованого впливу на процес формування життєвих орієнтирів молоді та відповідно на майбутнє тих народів, до яких ця молодь належить. Сфера освіти як соціокультурна система забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей); розвиток людської індивідуальності; підготовку людини до успішного існування у соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі; прилучення людини до культури, включення її в світ людської суб'єктності; вплив на формування суспільної свідомості та свідомості кожної людини. Саме тому, вітчизняні науковці, аналізуючи взаємозв'язок культури і освіти, розглядають проблему полікультурності переважно в площині культурології, а саме в історико-культурному контексті; в аспекті діалогу культур та становлення особистості; у контексті культурологічної підготовки вчителя. <...>

Суттєва відмінність об'єкту дослідження освітології від інших гуманітарних наук полягає у тому, що освітологія є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти. Такий синергізм найбільш яскраво виявляється при дослідженнях освіти як складової культури, унікального соціокультурного феномену, що розкриває взаємозалежність і взаємозумовленість множинності культур і освітніх систем, що їх відображають, взаємовплив культури та освіти. Такі дослідження, на наш погляд, є об'єктом культурології освіти – складової освітології.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналізуючи значення культурології освіти для гуманізації життєдіяльності суспільства, треба підкреслити, що освіта та культура в їх синергізмі залишаються провідними чинниками суспільної гуманістичної практики та здійснюють значний вплив на розвиток усіх сфер суспільства; забезпечують розвиток суспільного та індивідуального інтелекту, духовності народу, підвищують культурний та освітній рівень суспільства, безпосередньо впливають на формування людини як освіченої. Культурологія освіти сприяє створенню такого освітнього простору, де найбільш повно взаємодіють різні культури, формується толерантність і повага до Іншого та культури Іншого, відбувається усвідомлення, що глобальна культура складається з різних культур, множинність яких і створює її унікальне забарвлення й забезпечує здатність до саморозвитку як її цілісності, так і кожної її складової. Саме хаотичне поєднання різних культур, які здаються несумісними й протилежними, створюють ту неврівноваженість глобальної культури, яка народжує універсальні цінності, що сприяють її розквіту та стійкому розвитку земної цивілізації. У практичній площині культурологія освіти може сприяти розробці освітніх соціокультурних технологій, спрямованих на вирішення проблем полікультурної та міжкультурної освіти, забезпечення впровадження в освітній сфері культурологічного підходу, осмислення таких понять, які виникають на стику освіти і культури (педагогічна культура, професійна культура тощо), формування змісту освіти на засадах культурологічного підходу. Культурологія освіти здатна, на нашу думку, якщо не подолати, то зменшити розрив у традиціях спілкування старшого та молодшого покоління, подолати уніфікацію поглядів людства, вирівнювання особистісних характеристик.

Таким чином, культурологія освіти як складова освітології, концептуально огортає проблеми полікультурного світу, культурологічні проблеми освіти та освітні проблеми культурології. Розвиток культурології освіти, на наш погляд, буде сприяти гармонійному співіснуванню культурних відмінностей в умовах глобалізації, які толерантно можна розглядати як чинник активізації суспільного, політичного та економічного розвитку світової спільноти.

УЧИТЕЛЬ І ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА¹⁸⁶

Як і в попередні історичні періоди, вчитель не втратив функції носія інформації, транслятора досвіду попередніх поколінь. Але в умовах, коли Україна у своєму розвитку намагається не відставати від Європи і в цілому від цивілізованого світу, який швидко рухається до нової якості суспільства – суспільства знань, тобто суспільства, в якому інформація і технології починають диктувати лінію поведінки людей, учитель уже не єдиний, хто виступає носієм нової інформації для учня. За цих умов суспільна роль учителя не зменшується, а навпаки, модифікується і значно зростає. Динамічний поступ людства вимагає від школи і вчителя швидко реагувати на виклики сучасності, змінюючи форми і методи організації навчально-виховного процесу. Учитель, як і раніше, відповідає перед державою за формування суспільного здоров'я, за збереження і підтримку самобутності народу, повернення історичної пам'яті, формування толерантного, полікультурного суспільства. Тим, хто опікується підготовкою сучасного вчителя, слід пам'ятати, що перелічене у шкільній або освітній практиці стало елементом змісту і якості освіти, а не виноситься, як раніше, за дужки основного навчально-виховного процесу. Формування освіченого українця: громадянина, патріота, професіонала – не факультатив, а основоположна функція освіти і держави. <...>

Логіка розвитку науки, освіти і суспільства показує, що майбутнє за полікультурною освітою. Концепція сучасної освіти в Україні, у тому числі в нашому регіоні, розглядає її як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства та держави. <...> Освіта у сучасному розумінні, що знаходить підтвердження в законах та інших нормативних актах про освіту, не зводиться до суми знань, умінь і навичок. Вона містить розвиток Богом даних, або природних здібностей людини, виховання високої моральності, виваженого ставлення до світу, до інших людей, до самого себе.

¹⁸⁶ Прокопенко І. Ф. *Учитель і полікультурна освіта* / І. Ф. Прокопенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.128 – 135.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Виховання, навчання і саморозвиток – взаємопов'язаний процес. Саме тут людина оволодіває необхідними знаннями, саме тут засвоює культурні цінності, набуває досвіду спілкування, залучається до соціокультурного досвіду людства.

Формування вчителя на засадах полікультурної освіти передбачає спрямування змісту освіти і педагогічного процесу на формування у студентів готовності до усвідомленого вибору моральних цінностей і продуктивної професійної діяльності в умовах культурного і політичного розмаїття у суспільстві. Нагадаємо, що ідеї багатокультурності суспільства і полікультурної освіти не є продукт сучасної епохи. Ще у «Панпедії» Я. А. Коменського (XVI ст.) важливу роль відведено вихованню у молоді уміння жити в мирі з іншими, виконувати взаємні обов'язки, поважати і любити людей. <...>

Зауважимо, що в умовах глобалізації й антиглобалізаційних викликів завдання підготовки вчителя до життя і діяльності у багатокультурному світі назване в числі пріоритетних у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи.

Сьогодні і надалі однією з основоположних функцій школи є навчання людей уміння жити разом, уміння перетворити існуючий взаємозв'язок держав і етносів у свідому солідарність. З цією метою освіта, а отже, і вчитель, повинні сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє коріння і визначила те місце, яке вона посідає у світі, а з іншого, – прищепити їй повагу до інших культур, інших людей. Це інше і складніше від ідеї пролетарського інтернаціоналізму. У нашому розумінні, полікультурна освіта є важливим механізмом залучення молоді як до рідної, української, так і світової культури.

Культурно освічений і вихований учитель – це вільномисляча, відкрита, толерантна особистість, здатна до усвідомленого морального вибору у світі різноманітних культурних цінностей, до духовно-морального самовдосконалення і творчого саморозвитку.

Сказане дозволяє дійти висновку: навчати і виховувати майбутнього вчителя тільки з допомогою теоретичних конструкцій неможливо. Справжня полікультурна система педагогічної освіти передбачає еквівалентний загальнотеоретичній підготовці практичний вишкіл, який уже не може обмежуватися обсягом ознайомих і педагогічних практик. Він передбачає інтенсивне практичне значення мов, культури і побуту інших народів. <...>

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

Завдання педагогічного університету – поєднати освіту і культуру, їх єдність і багатоаспектність, а культурні досягнення народу як складову світової культури. Визнано, що етнічна культура розуміється як віддзеркалення способу життя народів, що населяють Україну, їхніх віросповідань, етнічних цінностей, життєвих пріоритетів, зумовлених історичними, географічними, ментальними та іншими особливостями етносу. Українська культура вбачається як сукупність матеріальних і духовних досягнень народів, об'єднаних традиціями сумісного проживання, державністю, економічними зв'язками, об'єднаних внеском у розвиток освіти, науки, літератури, мистецтва, спорту та інше.

Світова культура визначається як результат матеріальної, наукової і художньої творчості різних народів, стану їхньої освіти і добробуту, об'єднаних загальним світовим простором.

Полікультурна освіта розпочинається із засвоєння людиною ціннісних уявлень, що є загальноновизнаними у навколишньому соціальному середовищі. Підготовку вчителя до самостійного життя у багатокультурному суспільстві слід розпочинати, спираючись на різноманітні морально-етичні цінності, що сформувалися протягом розвитку людства.

Це насамперед стійкі уявлення про добро, красу, кохання, істину і інші, що мають загальнолюдську цінність, сприймаються і поділяються більшістю людей у всі часи й епохи.

Без перебільшення високим і потужним виховним потенціалом наділені цінності культури українського народу: миролюбність, відкритість, працелюбність, безкорисність, уміння співчувати чужому горю як власному, ставити суспільний обов'язок вище власного.

У полікультурній підготовці вчителя важливо також передбачати вивчення культурних цінностей інших народів, що мешкають в Україні, та народів світу, зокрема таких, як мужність, безмежна повага до батьків і старших, непоказна гостинність, відвага.

Враховуючи геополітичне місце України, джерелом полікультурної освіти мають стати як західні уявлення про самобутність і самодостатність людини, свободу, рівність, підприємливість, бережливість, так і східні, в яких знаходять місце ідеї самопожертви, ненасильства, виваженості.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Головне полягає у тому, щоб ціннісні орієнтири сприяли моральному удосконаленню людини, її переходу від біологічного ества до культурного, збагачували інтелектуальну й емоційну сфери життя, допомагали становленню гуманістичного світогляду.

Метою полікультурної освіти у педагогічному університеті як передбачуваним результатом реалізації його завдань і змісту є формування особистості дипломованого професіонала як культурно збагаченої й освіченої людини, здатної до успішної самореалізації і високопродуктивної професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства, людини, яка має гуманістичний світогляд і навчена жити у мирі і злагоді з носіями різноманітних культур.

Коротко основні завдання полікультурної підготовки вчителя можна окреслити так:

- оволодіння студентами знаннями про культурне розмаїття світу;
- формування уявлень про культурні відмінності як джерело суспільного прогресу і самоудосконалення;
- виховання поважного ставлення до рідної (материнської) культури;
- стимулювання пізнавального інтересу до інших культур;
- розвиток знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування.

Вирішення, поряд з іншими, цих завдань складає зміст полікультурної освіти. <...>

Відповідно до мети і завдань зміст полікультурної освіти передбачає три основних компоненти:

- засвоєння відповідних знань;
- оволодіння способами і методами міжкультурної взаємодії;
- формування гуманного ставлення як ціннісної основи зв'язку людини з різними сторонами й об'єктами реальної дійсності.

Знання як визначальний чинник полікультурної освіти висвітлюються у поняттях і категоріях, що характеризують сутність культури у її багатоаспектних проявах, функції культури у професійній діяльності, повсякденні факти дійсності і науки, пов'язані з культурою і міжкультурним спілкуванням. <...>

У сучасному світі, що тяжіє до глобалізації, особливого значення набуває засвоєння змісту понять світова культура, спільність різних культур, багатобарвність культур, їх відмінності та особливості,

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

взаємозв'язок і взаємний вплив культур, міжкультурна комунікація. <...>

Важливим компонентом полікультурної освіти є норми ставлення людини до себе, інших людей, навколишнього світу. Цей компонент також тісно пов'язаний зі знаннями й уміннями. Особливого значення набуває гуманне ставлення до тих чи інших об'єктів і суб'єктів культури. <...>

У системі полікультурної педагогічної освіти провідна роль належить мовам – носіям культури. Мова як неперевершений здобуток людства є найважливішим засобом формування ціннісних орієнтацій і світогляду. У мові найбільш повно висвітлюється динаміка розвитку відносин між представниками різних народів.

Кожна мова, віддзеркалюючи реальний світ по-своєму, формує ту сукупність концептуальних знань про дійсність, яка накопичується і зберігається у лексико-семантичній системі мови і формує національно-мовну картину.

У педагогічному університеті освітній стандарт, узгоджений з критеріями полікультурної освіти, повинен уже на цьому історичному етапі передбачати професійне володіння як мінімум трьома мовами.

Важливо переконати студента, що оволодіння багатьма мовами може бути продуктивним тільки у процесі міжкультурної комунікації, яка визначає розгортання цивілізаційних взаємовідносин для досягнення гармонії у світовому співтоваристві. Така ж роль повинна відводитися й іншим чинникам полікультурної освіти.

Голубенко О.Л., Чурсін М.М., Гайдуков В.Ф.

ПРО КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ І ВЕКТОР ІННОВАЦІЙ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ¹⁸⁷

<...> Нововведення у вищій освіті часто розглядаються саме як самостійні цінності, залучаючи учасників освітньої діяльності до неперервного поступального руху, якому немає ні передиху, ні

¹⁸⁷ Голубенко О. Про культурний аспект і вектор інновацій в освітній діяльності вищої школи / О. Голубенко, М.Чурсін, В. Гайдуков // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 108 – 122.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

закінчення. Освіта стає неперервною і поширюється на весь період професійної діяльності людини, тобто практично на все активне життя. Виникає, як пишуть В. О. Кутирьов і І. С. Іванова, *Homo studiosus*. Проте, кризу освіти все-таки убачають в тому, що вона «повернена до минулого», не «встигає за новітніми досягненнями науки», «погано оснащена засобами навчання». У кризовому стані не освіта сама по собі, а людина в ній. І те, в чому ентузіасти необмеженої інформатизації (технологізації, комп'ютеризації, фантоматизації, автоматизації) вбачають вихід із кризи, її породжує і поглиблює. Суть кризи освіти у зведенні в ній цілісної людини, повноти її буття до усвідомленості, до голого інтелекту, до примітивного інформаційного комплексу, який, порівняно зі штучними носіями інформації, демонструє свою застарілість і нездатність. Ніяк за ними не встигнути! Це результат не браку, а надлишку інформації, яка пригнічує інші сфери духу, взагалі життя. У людей, у тих, хто вчиться, виникає «нетравлення голови» з різними наслідками, що раз за разом впливають звідси. Усі стурбовані не істиною або благом і часто навіть не практичним результатом, а отриманням нової інформації.

У цьому зв'язку корисно пригадати про досвід подолання інформаційної кризи, що є в науці. Ця криза виникла, як відомо, у тому числі і внаслідок появи нових інформаційних технологій, стимулюючих зростання інформаційних потоків у науковій сфері. Інформаційні технології, з іншого боку, стали і засобом подолання інформаційної кризи в науці. «Постійно діючим» прикладом подібної технології є Інтернет. <...>

Перетворення знання, інформації в свого роду «навколишнє середовище» ставить питання про те, що, може, в школу, в інститут треба «ходити жити». Що освіта в цілому має орієнтуватися не стільки на технічні науки, скільки на екологію і гуманізм. І вже потім, на цій базі забезпечувати спеціалізацію. Кажучи більш концептуально, вона має бути калькою не з науки, а з культури, залучати також до мистецтва, релігії, моралі, учити правил поведінки і т.ін.

Таким чином, поява нового покоління людей – *homo studiosus*, *homo internetus*, живильним середовищем для яких стали комп'ютери й відомі три W (World Wide Web – всесвітня мережа), призводить до створення нового, постіндустріального суспільства, девізом якого є гасло: «Хто володіє інформацією, той володіє світом».

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

Але, по-перше, інформацію й знання не можна вважати синонімами. По-друге, не можна вважати, що нове суспільство еволюційно вдосконалює основний компонент будь-якого суспільства – людину, тому що володіння комп'ютером і мережами (навіть найсучаснішими, наприклад, Web 2,0) не означає одночасне підвищення загального рівня освіченості й культури: за останні роки відзначено катастрофічне зростання елементарної безграмотності, навіть у правописі. І, нарешті, по-третє, не можна вважати, що нове покоління людей стає більш духовним. Скоріше, навпаки: у новому суспільстві набутою характеристикою людини логічно вважати її перетворення в *homo celeriss ingenie* (людини швидкого розуму), але, на жаль, через втрату або зниження інших якісних характеристик, що відрізняють, власне, людину від машини, й належать її духовності. <...>

Останнім часом на всіх рівнях «освітньої вертикалі» багато говориться про інновації. <...> Інновації можуть мати не тільки комп'ютерний вигляд і можуть відноситися не тільки до комп'ютерних освітніх технологій. Інноваціям не заборонено з'являтися і на гуманітарному полі освітньої діяльності.

Цей висновок, на наш погляд, узгоджується з позицією Ю. А. Шрейдера. «Наука, – писав він, – не схожа на спостерігачів, що милуються разом однією і тією ж прекрасною панорамою через одне величезне вікно. Швидше, це сукупність або співтовариство спостерігачів, які дивляться на світ через вікна, що виходять у різні боки. Узгодження картин, що відкриваються, виявляється складною методологічною і гносеологічною проблемою». <...>

Хоружий Г.Ф.

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА: ПОНЯТТЯ І ФУНКЦІЇ¹⁸⁸

<...> В умовах глибокої культурної трансформації, зумовленої процесами глобалізації та європейської інтеграції, реалізація високого

¹⁸⁸ Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г.Ф. Хоружий. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 320 с. – С. 30 – 50.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

покликання університетів потребує переосмислення цінностей і принципів, якими має керуватися вища школа в сучасних умовах та котрі повинна поширювати у суспільстві. Оскільки вищі навчальні заклади несуть відповідальність не тільки за формування майбутніх професійних, технічних і соціальних еліт, а й мають важливі культурні, інтелектуальні та моральні обов'язки перед усім суспільством.

Європейський простір вищої освіти демонструє розмаїття національних культур і мов, національних систем, типів інституцій, профілів підготовки і навчальних планів. І саме культура, як багатофункціональна система і спосіб організації суспільного, групового та індивідуального життя через її різноманітні і взаємопов'язані функції має значні можливості впливу на вищу освіту. Адже у цей перехідний період, «у якому головним стає беззмістовність, розчиняються ідеологеми минулого й теперішнього, є простором світоглядного розладу й одночасно – нового змісту», особлива відповідальність лягає на освіту, система якої повинна зберегти духовно-культурні цінності людини й ствердити нові. <...>

Особливу роль в оптимізації сучасної вищої освіти відіграє академічна культура, яка впливає на формування певної системи знань, умінь і навичок студентів, зміст і методи навчальної і науково-дослідної роботи, а також стиль управління діяльністю вищого навчального закладу. <...>

Культура забезпечує багатогранність спілкування людей, дає можливість обмінюватись не тільки продуктами діяльності людей, а також інформацією про них, знанням, досвідом. Завдяки цьому людина пізнає світ, отримує інформацію як основу будь-якої інтелектуальної діяльності. <...>

Останнім часом набула поширення інтерпретація культури освіти як характеристики якісного стану педагогічної діяльності чи її окремих напрямків та явищ. Утім, Є.В. Бондаревська розглядає культуру освіти «як частину загальнолюдської культури, в якій найбільшою мірою втілені духовні і матеріальні цінності, а також способи творчої педагогічної діяльності людей, необхідні людству для обслуговування історичного процесу зміни поколінь і соціалізації (дорослішання, становлення) особистості».

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

Заслуговує на увагу співвідношення культури і освіти. Так, наприклад, Л. П. Буєва виходить із того, що тісна взаємодія культури і освіти у процесі розвитку людини є однією з умов її цілісності, здатності адаптуватися до суперечливих умов буття і протистояти негативним впливам середовища, спираючись на духовну культуру особистості. У цьому зв'язку французький педагог А. І. Марру пише, що освіта є способом прилучення молодого покоління до цінностей і навичок культури конкретного суспільства. Отже, освіта є вторинною відносно культури і є її своєрідним коротким викладом. У свою чергу, це означає і певний часовий відрив: спочатку культура повинна набути свою справжню форму і лише потім вона зможе створити освіту, яка б її відображувала. <...>

Культура, як багатофункціональна система і спосіб організації суспільного, групового та індивідуального життя, включає значні можливості впливу також на вищу освіту. <...>

Шевчук Д.М.

КУЛЬТУРА У МЕРЕЖИВІ МЕРЕЖ¹⁸⁹

<...> Культура завжди орієнтована на формування індивіда. Вона, зокрема, постає як *paideia* – виховання та освіта. В рамках сучасної електронної культури питання виховання, освіти й зацікавлення людей наукою набувають нових аспектів. Звертають увагу на пізнавальний потенціал нових медій. Лео Мановіч, наприклад, стверджує, що інтерактивність досконало вписується у способи мисленевих операцій людини. Принцип гіперпосилань, який становить основу інтерактивних медій, опредмечує процес асоціацій, який часто вважається ключовим для людського мислення. Тож, як доводить Мановіч, медії екстерналізують ментальні процеси. Крім того, звернімо увагу на те, що електронний світ несе реальний досвід і саме це є підставою для здійснення процесу культурного формування людини за допомогою нових медій. Зокрема в рамках Культури 2.0

¹⁸⁹ Шевчук Д. М. Культура у мереживі мереж / Д.М. Шевчук // Критика, число 3 – 4 (161 – 162). – 2011. – С. 14 – 16. – С. 16.

ЧАСТИНА II. СКЛАДОВІ ОСВІТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

народжується ідея електронного академізму. Трансформації зазнає і сфера культури, пов'язана з науковістю. Виникають запитання про те, чи можна науку та навчання перенести в мережу, фактично звівши її суть до комунікації? Це питання стосується фундаментальнішого питання про суть академічної та наукової спільноти. В інформаційному суспільстві на механізми здобування знань істотно впливають медії. За допомогою комп'ютерних технологій впроваджується ідея навчання онлайн. Ідеться про те, що процес навчання перетворюється на полілінійний та іматеріальний. Інформаційні технології також дають нові можливості презентувати й популяризувати наукові досягнення. Відбувається процес егалітаризації науки. Завдяки численним інтернет-проектам щораз більший доступ до наукового знання мають прості люди. А відтак від Науки 2.0 очікують, що вона вирішить давню проблему просвітництва мас. Як стверджують дослідники, Наука 2.0 змінює вигляд наукового тексту. Тепер він перетворюється на мультимедійний конструкт. Окрім того, по-новому постає питання верифікації наукових досягнень і боротьби із плагіатом. Відкритий доступ до наукових публікацій в інтернеті створює передумови появи глобального рецензента, коли будь-хто має можливість верифікувати й критикувати представлені наукові досягнення. У цьому плані традиційні закриті наукові й адміністративні інституції, зорієнтовані на «перевірку» науки, втрачають сенс, оскільки ефективність їхньої діяльності в новому просторі науки є досить низькою. Можемо згадати й те, що вже сьогодні деякі наукові часописи поступово відмовляються від паперових версій, представляючи лише електронні версії публікацій. Електронний світ дає можливості творити спільноти й мережі, що об'єднують знання. Глобальний характер сучасних мереж зумовлює появу феномену «колективного розуму», до якого може долучитися будь-хто. У такий спосіб створюється нова парадигма здобування знання. Причому гасло нових медій звучить так: кожен може бути науковцем! Тобто потенційно кожен може брати участь у наукових дискусіях, обговорювати актуальні наукові проблеми в блогах чи на форумах, писати рецензії на наукові праці.

Однак хоча переваги впровадження нових технологій у світ науки та освіти стають усе очевиднішими, в академічних колах усе одно існує своєрідний скепсис щодо Науки 2.0 та недовіра до електронного

РОЗДІЛ VII. Культурологія освіти

академізму. Зрештою, це зрозуміло, адже університет і наукова спільнота і так є простором публічної дискусії, що його характеризує безпосередність, близькість зустрічі з іншим. Тут уже наявна відкритість, але дещо іншого типу, ніж в електронному світі. Йдеться про відкритість і безпосередність досвіду особистості, яка не може бути замкнута рамками інтерфейсу. Тож Наука 2.0 та електронний академізм є засобами, але вони аж ніяк не становлять суті сучасної науки та університету. Вони не постають абсолютними і не можуть замінити традиційних академічних і наукових спільнот. Окрім того, егалітаризм і загальна доступність у рамках електронної культури постає радше як міф. Адже використання лишень інформаційних технологій вимагає наявності та інфраструктури, що забезпечить доступ до інтернету, і певної компетентності, що дасть змогу ефективно використовувати нові медії. Ба більше, досконало знаючи механізми функціонування нових медій, можна навчитися маніпулювати ними. Можливості маніпулювати медіями продемонстрував Умберто Еко, який, досліджуючи сучасні мас-медіа з перспективи семіотики й знаючи їх принципи, інколи використовував це знання для створення певних мітологем. Тож проблема академічної чесності також виходить у рамках інформаційної культури на новий рівень і вимагає пошуку нових способів вирішення. Критики інформаційного суспільства стверджують, що нічого якісно нового воно не пропонує. Ба більше, концепція інформаційного суспільства постає радше як ідеологія, ніж наукове осмислення сучасного стану соціуму. На це вказує, наприклад, відомий філософ і культурний критик Фредрик Джеймісон у праці «Постмодернізм, або Логіка культури пізнього капіталізму». Американський мислитель стверджує, що соціологічні узагальнення, які проголошують появу нового типу суспільства – «постіндустріального суспільства», «інформаційного суспільства», «електронного суспільства», «суспільства високих технологій», здійснюють очевидну ідеологічну місію, що полягає в тому, аби показати, що нове соціальне утворення не підпорядковане законам класичного капіталізму. <...>

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи / [Г.В. Єльнікова та ін. ; за ред. Г.В. Єльнікової] ; АПН України, Ун-т менеджменту освіти. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 570 с. – С. 536 – 570.
2. Альтбах Ф.Дж. Влияние глобализации на высшее образование / Ф.Дж. Альтбах // Экономика образования. – 2009. – № 2. – С. 83-86.
3. Андрієвська О.Т. Оновлення імперії знань / О.Т. Андрієвська // Критика, 2003. – № 4 (42).
4. Андрущенко В.П. Державно-громадський характер управління освітою / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса». – 2011. – №3. – 128 с. – С.5 – 8.
5. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В.П. Андрущенко, В.С. Лутай // Наукові записки АН ВШ України. – 2004. – № 6. – С. 59 – 72.
6. Андрущенко В.П., Образовательная политика (обзор повестки дня) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельев. – К.: МП «Леся», 2010. – 404 с. – С.106 –131.
7. Андрущенко В.П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі / В.П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 36 – 57.
8. Аношкіна Л.І. Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування / Л.І. Аношкіна. – К.: Видавничий дім «Корпорація», 2005. – 368 с.
9. Ареф'єва О.В. Управління розвитком людського капіталу в системі вищої освіти: [монографія] / О.В. Ареф'єва, Т.В. Харчук. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2008. – 207 с.
10. Базалук О.О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О.О. Базалук // Філософські обрії. Науково-теоретичний часопис Інституту філософії імені

- Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – 2010. – № 23. – С. 187 – 201.
11. Беляков. С.А. Образовательная политика и управление образованием / С.А. Беляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 6. – С. 12 – 31.
 12. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті / Л.Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
 13. Берека В.Є. Маркетинг освіти: навч. програма та метод. посіб. / В.Є. Берека. – Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2006. – 264 с.
 14. Бех І.Д. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище / І.Д. Бех // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: зб. наук. пр. / за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. [«Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»]; авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва та ін. – К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 34 – 53.
 15. Білецька С.В. Дитиноцентрована педагогіка / С.В. Білецька. – Х.:Факт, 2008. – 255 с. – (Теорія і практика західних країн).
 16. Білецька С.В. Дитинство епохи середньовіччя: становлення християнського сприйняття / С.В. Білецька // Шлях освіти, 2009. – № 3. – 48 с. – С. 35 – 42.
 17. Білобровко Т.І. Економіка освіти: навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / Т.І Білобровко. – Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди, 2002. – Режим доступу: <http://www.google.ru/url?sa=t&.doc&ei=Gz2VT-qHDoaP-wakotn8Aw&usg=AFQjCNHbG1laOmtbiXxubpPxOljYUWZnOQ&cad=rjt>
 18. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі : [Навч. посіб.] / В.І. Бондар ; АПН України. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 191 с. : ил. – Текст рус., укр. – Библиогр.: с. 190 – 191.
 19. Валєєв Р.Г. Освітнє право України: навч. посібник / Р.Г. Валєєв. – Луганськ: Луганська правова фундація, 2011. – 287 с.

20. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону / Людмила Миколаївна Ващенко. – К.: ВПЦ «Тираж», 2005. – 379 с. : іл., табл. – Бібліогр.: с. 332 – 365.
21. Вербицкий А.А. Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы / А.А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8. – С. 28 – 31. – (Научные сообщения).
22. Гальперіна В.О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В.О. Гальперіна. – Київ, 2003. – 20 с.
23. Гапонюк П.Н. Функционирование и развитие образования как социально-экономической системы / П.Н. Гапонюк // Педагогіка. – 2011. – № 7. – 120 с. – С. 27 – 34.
24. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
25. Гершунский Б.С. Философско-методологические основы образовательно-педагогической прогностики / Б.С. Гершунский // Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт. Флинта, 1998. – 432 с. – С. 260 – 283.
26. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448с.
27. Глузман О.В. Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому і національному контексті / О.В. Глузман // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 250 – 263.
28. Голубенко О. Про культурний аспект і вектор інновацій в освітній діяльності вищої школи / О. Голубенко, М. Чурсін, В. Гайдуков // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. –

- К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 108 – 122.
29. Горобець Ю.І., Порев С.М. Проблема розвитку та реформування науки в університетах / Ю.І. Горобець, С.М. Порев // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 226 – 238.
30. Городяненко В.Г. Соціологія: підручник / В.Г. Городяненко. – [3-тє вид.]. – К.: ВЦ «Академія», 2008. – 544 с. – (Серія «Альма-матер»).
31. Губерський Л.В. Сучасна філософія гуманітарного знання: парадигми і дискурси / Л.В. Губерський // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 128 – 142.
32. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні / В. фон Гумбольдт // Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – 304с.: іл.
33. Гуржій А.М. Пріоритетні напрями інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів / А.М. Гуржій // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 391 с. – С. 207– 219.
34. Гадамер Г.Г. Істина і метод / Ганс-Георг Гадамер; [пер. з нім. Олександр Мокровський]. – К.: Юніверс, 2000. – (Філософська думка). – Т.І : Герменевтика: Основи філософ. герменевтики. – 464с. – С. 18 – 27.
35. Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів: Літопис, 2003. – 294с.
36. Дзвінчук Д.І. Розвиток освіти як суспільної цінності: історико-філософський дискурс / Д.І. Дзвінчук/ Розвиток сучасної освіти:

- освітологічні наголоси: наук. пр./ за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти». – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 75 – 93.
37. Дзвінчук Д.І. Центральні органи управління освітою в законодавстві України / Д.І. Дзвінчук // Вісник Української Академії державного управління при Президентові України. – Вид-во Української Академії державного управління при Президентові України. – 2003. – №1. – Видавництво УАДУ. – 512 с. – С.265 – 276.
 38. Дічек Н.П. Методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства в історії шкільництва України / Н.П. Дічек // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.96 – 108.
 39. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века / Э.Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – Том 2. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). – 672 с.
 40. Днепров Э.Д. Школа России накануне и в период революции (1905 – 1907) / Э.Д. Днепров // Сборник научных трудов АПН СССР, НИИ Общественной педагогики. – под ред. Э.Д. Днепров, Б.К. Тебнева. – М.: 1988. – 219 с. – С. 5 – 20.
 41. Добронравова І.С. Філософія освіти за доби постнекласичної науки / І.С. Добронравова // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 116 – 125.
 42. Довгаль С.А. Філософія освіти як галузь наукового знання / С.А. Довгаль // Філософія. Культура. Життя: Міжвузівський збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Випуск 32. – 218 с. – С. 146-151.
 43. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 44. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті болонського процесу / М.Б. Євтух // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН

- України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 7 – 18.
45. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління : (Курс лекцій) / Г.В. Єльнікова / АПН України. Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. Каф. менеджменту освіти. – К., 2003. – 102 с. : іл., табл. – Бібліогр. наприкінці лекцій.
46. Зашкільняк Л.О. Історія «своя» й історія «чужа» / Л.О. Зашкільняк // Критика. – 2009. – Число 9–10 (143–144). – С. 24 – 27. – С.24.
47. Иншаков О.В. Реализация новых подходов / О.В. Иншаков // Экономика образования. – 2008. – № 1. – С. 35 – 39.
48. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Василева и др.]; под ред. З.И. Васильевой. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432с.
49. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: [Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под редакцией академика РАО А.И. Пискунова]. – 2-е издание исправленное и дополненное. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
50. Іванюк І.В. Освітня політика: навчальний посібник / І.В. Іванюк. – К.: Таксон, 2006. – 226 с.
51. Каленюк І.С. Економіка освіти: навч. посіб. / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2005. – 316 с.
52. Клепко С.Ф. Економіка освіти з точки зору філософії освіти / С.Ф. Клепко // Економіка освіти і освітня діяльність: матеріали Всеукр. Семінару, 8 грудня 2006 р. – Полтава: ПОППО, 2006. – 68 с.
53. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
54. Коміренко В.І. Псевдоекономіка освіти. Болонський аспект. Український контекст / В.І. Коміренко // Економіка освіти і освітня діяльність: матеріали Всеукр. Семінару, 8 грудня 2006 р. – Полтава: ПОППО, 2006. – 68 с. – С. 22 – 28.

55. Корж-Ікаєва Т.Г. Освітнє право України: питання становлення / Т.Г. Корж-Ікаєва // Митна справа. – 2011. – №1 (73). – Ч. 2. – С.451–455.
56. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Журнал «Вопросы философии». – 2009. – № 3. – С. 77–82.
57. Красняков Є.В. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти / Є.В. Красняков // Віче. – 2011. – № 20 (305). – С. 21 – 23.
58. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В.Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманізм та освіта» (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpro.php>.
59. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 480 – 494.
60. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 11 – 23.
61. Кремень В.Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В.Г. Кремень // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Київ: Рідна школа, 2010. – С.3 – 6.
62. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – [2-е вид.]. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с., – С. 384 – 395.
63. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 515 – 516.
64. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посіб. / В.В. Крижко. – [2-ге вид.]. – К.: Освіта України, 2005. – 256 с.

65. Круглов Ю.Г. Современное государство и высшая школа. К истории и теории вопроса / Ю.Г. Круглов, Е.В. Олесеюк // Социально-гуманираные знания. – 2003. – № 5. – С. 34 – 56.
66. Крылова Н.Б. Вопросы культурологи образования [Электронный ресурс] / Н.Б. Крылова // Научно-методическая серия «Новые ценности образования». – 2011. – № 5. – С. 2 – 16. – Режим доступа: http://www.values-edu.ru/?page_id=96.
67. Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст.: Монографія / Світлана Кузьміна. – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – 552 с. – С. 363 – 410.
68. Лозова В.І. Педагогічні цінності сучасної освіти / В.І. Лозова // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.68 – 78.
69. Локшина О.І. Стратегія Європейського Союзу у галузі освіти: етапи розвитку / О.І. Локшина // Педагогічна і психологічна науки в Україні / відп. ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 209 – 218.
70. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий / За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
71. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В.І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.24 – 35.
72. Луговий В.І. Університетологія покликана часом/ Володимир Луговий / [розмова з директором Інституту вищої освіти Володимиром Луговим / розмову вів Юрій Коноваленко] // Освіта: всеукр. громад.-політич. тижневик. Київ : Нац.акад.пед.наук України; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, 2012, – 21~28 берез. (№ 14/15.) – С.6 – 7.
73. Луговий В.І. Модернізація вищої освіти в контексті Болонського процесу: проблеми сьогодення / В.І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.:

- Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 18 – 28.
74. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В.І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.1. Теорія і історія педагогіки. – 359 с. – С. 28 – 31.
75. Масол Л.М. Модель загальної мистецької освіти / Л.М. Масол // Педагогічна і психологічна науки в Україні /відп. ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 219–234.
76. Мацієвський Ю.В. Чому в нас немає політичної науки / Ю.В. Мацієвський // Критика, число 6 (176). – 2012. – С. 10-12. – С. 11.
77. Медведєв І.А. Державне управління розвитком університету: теоретичні та прикладні аспекти: [монографія] / І.А. Медведєв. – Х.: Вид-во ХарРі НАДУ «Магістр», 2011. – 220 с.
78. Мицкевич Н.И. Эдукология: инвариантные характеристики / Н.И. Мицкевич // Адукатар, 2010. – №1(17). – С. 21–26.
79. Мясников В.А. Образование в глобальном измерении: монография / В.А. Мясников, Н.Н. Найденова, И.А. Тагунова – М.: ИТИПРАО, 2009. – 512 с. – С. 13 – 15.
80. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М.: МГУ, 1992. – 34 с.
81. Новиков А.М. О структуре теории образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 18 – 23.
82. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с. – С. 42–46; 134–135.
83. Огнев'юк В.О. Еволюційний поступ освіти в контексті освітології / В.О. Огнев'юк / Освіта у полікультурних суспільствах: зб. наук. праць / за редакцією Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоевої. – Вища педагогічна школа (м. Варшава, Республіка Польща). – 2012. – С.117 – 129.
84. Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В.О. Огнев'юк // Виховуємо громадянина. – К., 1995. – С. 10.

85. Огнев'юк В.О. Освіта у вимірі сучасної демографії / В.О. Огнев'юк // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – 360 с. – С.136 – 150.
86. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
87. Огнев'юк В.О. Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу у наукових дослідженнях феномену сучасної освіти / В.О. Огнев'юк // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наукове видання за матеріалами першої Всеукр. наук.-практ. конференції «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; Авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, В.М. Ткаченко, П.Ю. Саух, Д.І. Дзвінчук, С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 53 – 62.
88. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Науково – методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – №4 (54). – С.2 – 6.
89. Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва // Рідна шк.: щомісяч. наук.-пед. журн. – № 4 – 5 (988 – 989), квітень-травень, 2012. – 80 с. – С. 44 – 51.
90. Олійник В.В. Управління підвищенням кваліфікації працівників профтехосвіти в умовах трансформації суспільства / В.В. Олійник. – К. : [б. в.], 2009. – 101 с. : іл. – Бібліогр.: с. 89 – 101.
91. Освітнє право: навч. посіб. для студентів гуманітарних ВНЗ / [В.В. Астахов, К.В. Астахова (мол.), О.Л. Войно-Данчишина та ін.]; за заг. ред. В.В. Астахова. – Х.: Вид-во НУА, 2011. – 188 с.
92. Освітній менеджмент: навчальний посібник / за ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
93. Пінчук Є.А. Світоглядно-філософські передумови розробки стратегії освітньої політики / Є.А. Пінчук // Філософія. – 2010. – № 2 (102). – С. 120 – 124.

94. Подольська Є.А. Соціологія: 100 питань 100 відповідей / Є.А. Подольська. – К.: Інкос, 2009. – 352 с. – С. 27 – 31.
95. Поляков М.В., Савчук В.С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – 416 с.
96. Попов А.А. Социально-антропологические основания практик современного образования / А.А. Попов // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 314. – 207 с. – С. 59-62.
97. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.): Монография / Под ред. действительного члена РАО, доктора педагогических наук, профессора З. И. Равкина. – М., 2000. – 296 с. – 295 с. – С. 3.
98. Програма економічних реформ на 2010 – 2014 роки за напрямом «Реформа освіти», 2 червня 2010 р. [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/content/ker-program.html>.
99. Проказа О.Т. Проблема трансформації класичної педагогіки в сучасну інфоноосферну едукологію (питання теорії) / О.Т. Проказа // Освіта Донбасу. – № 6 (137), 2009. – С. 5 – 7.
100. Прокопенко І.Ф. Учитель і полікультурна освіта / І.Ф. Прокопенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні / відп. ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007 – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С.128 – 135.
101. Прокопенко Л.Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Л.Л. Прокопенко // Державне управління та місцеве самоврядування: зб. наук. праць. – 2009. – № 2 (2). – С.1 – 8. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Dums/2009-02.
102. Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования В 4 фракталах. Фрактал 1. Эдукология: Ориентировочная основа коллективно-интерсубъектной системомыследеятельности созидателей и пользователей эдукологии. (Авторская версия-навигация) / В.И. Прокопцов. – СПб.: СПб ЛТА, 2002. – 344 с. – С. 304 – 307.

103. Пузиков В.Г. Социология образования: место и роль в системе социально-гуманитарного знания / В.Г. Пузиков, А.Ф. Тимофеев // материалы Международной науч.-практ. конф. [«Международные отношения в развитии социально-экономических процессов в странах СНГ»], (Омск, 14-15 июня 2001 г.). – Омск: Издательство ОмГПУ, 2001. – 292 с. – С. 9 – 11.
104. Радул О. Історія педагогіки України Х-ХVII століть : персоналії : навч. посібн. / О. Радул. – Київ : Основи, 2005. – 238 с.
105. Русова С.Ф. Національна школа / С.Ф. Русова / Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766с. – (Вища освіта ХХІ століття). – С.391 –392.
106. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. [для студентів вищих навчальних закладів] / О.Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
107. Самчук З.Ф. Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації / З.Ф. Самчук // Філософія освіти. – 2010. – № 1 – 2 (9). – С. 7, 17 – 18.
108. Свиридов О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: дисс. ... д-ра экон. наук: 08.00.01 / Свиридов О.А. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с.
109. Сисоєва С.О. Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства / С.О. Сисоєва / Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych. – Redakcja: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, ZNP Uniwersytet w Białymstoku, 2012. – С. 131 – 145. (0,75 друк. арк.)
110. Сисоєва С.О. Методологічні концепти освітології / С.О. Сисоєва // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр. / за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, В.М. Ткаченко, П.Ю. Саух, Д.І. Дзвінчук, С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 123 – 137.

111. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С.О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. – С.7 – 29.
112. Сисоєва С.О. Освіта як об'єкт дослідження / С.О. Сисоєва // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – К.: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України. – 2011. – № 2 – 48 с. – С. 5 – 11.
113. Сірополко С.О. Історія освіти в Україні / С.О. Сірополко; Підготував Ю. Вільчинський. – [2 вид.]. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
114. Скідін О.Л. Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій: [монографія] / О.Л. Скідін. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – 291 с. – С. 47 – 59.
115. Смирнова Е.Э. Социология образования. – СПб.: Интерсоцис, 2006. – 192 с.
116. Современное образование как открытая система: коллективная монография /под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – М.: Институт научной и педагогической информации РАО, издательство «ЮНИТИ-ДАНА», издательство «ЮРКОМПАНИ», 2012. – 576с.
117. Степко М.Ф. Відповідність стану сучасного глобалізованого суспільства – головне стратегічне завдання розвитку системи вищої освіти / М.Ф. Степко // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 28-36.
118. Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза / А.И. Субетто // «Академия Тринитаризма». – М., 2003. – Эл. № 77-6567, публ. 10892.
119. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. Ноосферизм: движение или новая научно-мировоззренческая система? / Под ред. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 644 с. – С. 54 – 85.

120. Сухомлинська О.В. Колектив і особистість в контексті філософії освіти / Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр./ за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти». – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 27 – 34.
121. Сухомлинська О.В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі : [виховання дітей та молоді] / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 12 – 18.
122. Сухомлинська О.В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи / О.В. Сухомлинська// Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2007. – № 36. – С. 24 – 27.
123. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти, 2007. – № 2. – 56 с. – С. 42 – 49.
124. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти. / В.О. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1976. – Т. 4. – 640 с. – С. 394 – 626.
125. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 670 с. – С. 452 – 454.
126. Технології впровадження освітньої політики: навчально-методичні матеріали для підготовки керівників освіти районного (міського) рівня; пакет 2. Навчальний посібник. – 2. – за наук. ред. Ващенко Л.М., Олійника В.В. – К., 2010. – 120 с.
127. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для вузов / В.Г. Торосян. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 351 с.
128. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.
129. Філіпчук Г.Г. Культурологічна основа сучасної освіти / Г.Г. Філіпчук // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О.В., Бех І.Д., Луговий В.І. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – 367 с. – С. 37– 45.
130. Флиер А.Я. Культурология образования. Концепция [Электронный ресурс] / А.Я. Флиер // Проблемы культурологического

- образования. – Режим доступа:
http://hischool.ru/moskovskoe_kulturologicheskoe_obshhestvo/
131. Фурман А. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни / А. Фурман // Вітакультурний млин: методологічний альманах, 2006 (Модуль 4). – 56 с. – С. 4 – 18.
132. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин: методологічний альманах, 2006 (Модуль 3). – 52 с. – С. 4 – 9.
133. Хома О.І. Сон розуму в сутінках освіти [Електронний ресурс] / О.І. Хома // Критика. – №4. – 2001. – Режим доступу: <http://www.krytyka.kiev.ua/articles/s4-4-2001.html>.
134. Хоружа Л. Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість / Л. Хоружа // Цілісне уявлення про освіту – на зустріч з освітологією; за ред.: Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – Вища школа педагогічна, Варшава, 2011. – 242 с. – С. 89 – 102.
135. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г.Ф. Хоружий. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 320 с. – С. 30 – 50.
136. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. / Г.С. Цехмістрова., Н.А. Фоменко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2005. – 280 с.
137. Шевчук Д.М. Культура у мереживі мереж / Д.М. Шевчук // Критика, число 3 – 4 (161 – 162). – 2011. – С. 14 – 16. – С. 16.
138. Ягофаров Д.А. Методология теоретического анализа образовательного нормотворчества: приглашение к дискуссии // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 1 – 17.
139. Яковенко Л.І. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань / Л.І. Яковенко, О.В. Пащенко – Полтава: Скайтек, 2011. – 216 с.
140. Ярская В. Социология образования: Учебное пособие / Под ред. Д.В. Зайцева. [Авт. коллектив: В. Ярская, И. Лошакова, Д. Зайцев, Л. Шалаева, О. Григорьева]. – Саратов: Изд-во СГТУ, 2004. – 300 с. – С. 11 – 50.

141. Elizabeth Steiner. *Educology of the Free*. – Philosophical Library, New York, 1981. – 68 p.
142. Elizabeth Steiner. *Educology: its Origin and Future*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association / Resources in Education (ERIC: Education Resources Information Center): Accession Numbers ED 141201. – New York, 1977. – 37 p. – P.30-31.
143. James E. Christensen, James E. Fisher. *Educology as an Organizational Concept for Schools of Teacher Education, Colleges of Education, and Faculties of Education* [Електронний ресурс]. / In Christensen, James E. *Perspectives on Education as Educology*. – Washington, DC: University Press of America., 1981. – Chapter 12. – pp. 263–300. – Режим доступу: http://www.era-usa.net/images/8chapter_12_in_book_N2.pdf
144. James E. Christensen. *Educology and Some Related Concepts: a Dialogue* [Електронний ресурс]. / In Christensen, James E. *Perspectives on Education as Educology*. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – Chapter 6. – pp. 121–158. – Режим доступу: www.era-usa.net/images/8_Chapter_6_to_book_N2.pdf.
145. James E. Fisher. *A Brief History of the Development of the Meaning, Reference, and Significance of “Educology”* / A paper used as the basis for a series of seven lectures to faculty and doctoral students in educology at Vytautas Magnus University (VMU) // *Pedagogika*. – Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, Kaunas, 2001.
146. John B. Biggs. *Educology: The Science of Effective Education* [Електронний ресурс] / In Christensen, James E. *Perspectives on Education as Educology*. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – Chapter 8. – pp. 197–212. – Режим доступу: http://www.era-usa.net/images/7_Ch_8_ps197-212N1.pdf
147. Lewowicki, Tadeusz. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli* / Tadeusz Lewowicki. – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom, 2007. – 148 s.
148. Norman J. Bauer. *Foundational Studies as a New Liberal Art: Educology*. Paper presented at Annual Convention of the American Educational Studies Association. – Toronto, Canada, 1988.

Наукове видання
(українською мовою)

ОСВІТОЛОГІЯ

ХРЕСТОМАТІЯ

для студентів вищих навчальних закладів

Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О.

Літературний редактор: Видайчук Т. Л.

Підписано до друку . Формат 64x90/16.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 43,24.

Тираж 300 шт. Зам. №

Друк: ТОВ "Видавниче Підприємство «Едельвейс»

Свідоцтво ДК №4249 від 29.12.2011

03170, м. Київ, вул. Зодчих 74,

Тел. (044) 221-97-70