

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих**

**Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай**

**ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА  
В КОНТЕКСТІ  
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО  
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
ПЕДАГОГА**

Монографія

Кіровоград-2014

УДК 378.126+371.15:316.7

ББК 74.204.2

П 50

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, протокол № 11 від 23 грудня 2013 р.*

**Рецензенти:**

*Лук'янова Л. Б. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;*

*Гриньова М. В. — доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогічної майстерності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.*

П 50

**Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога :** монографія / Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 212 с.  
ISBN 978-966-189-326-8

У монографії висвітлено концептуальні засади функціонування полікультурної освіти в епоху глобалізації, проаналізовано тенденції загальнокультурного розвитку особистості педагога в історичному та сучасному аспектах. Особливу увагу приділено загальнокультурному розвитку особистості педагога у процесі професійної підготовки.

Монографію адресовано викладачам та студентам вищих педагогічних навчальних закладів, слухачам системи післядипломної освіти вчителів. Вона буде корисною усім науковцям, що досліджують проблеми полікультурної освіти, аспірантам і докторантам, які працюють у цій галузі.

УДК 378.126+371.15:316.7

ББК 74.204.2

ISBN 978-966-189-326-8

- © Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014
- © Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай, 2014
- © ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>Розділ I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ</b> .....	6
1.1. Актуальність дослідження проблеми полікультурної освіти майбутнього педагога .....	6
1.2. Методологічні основи дослідження проблеми полікультурної освіти. . .	16
1.3. Сучасна парадигма як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти .....	33
1.4. Сучасні підходи до вивчення проблеми полікультурної освіти .....	43
<b>Розділ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</b> .....	62
2.1. Цивілізаційний статус педагога в освітньому поступі людства .....	62
2.2. Науково-педагогічний дискурс полікультурної освіти: історична ретроспектива і сучасний контекст .....	92
<b>Розділ III. ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</b> . . . .	112
3.1. Підготовка майбутнього педагога в умовах інтеграції України в європейський освітній простір .....	112
3.2. Зміст загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога .....	118
3.3. Професійна ідентичність майбутніх педагогів. . . . .	159
3.4. Інноваційна діяльність як чинник загальнокультурного розвитку особистості педагога. . . . .	167
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	176
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	179
<b>ДОДАТКИ</b> .....	193

## ПЕРЕДМОВА

Наше суспільство переживає складний період історичного розвитку, що характеризується національно-культурним відродженням України, становленням державності. Саме тому українській освіті потрібні теоретичні й прикладні праці з проблеми багатокультурності, психолого-педагогічної специфіки адаптації людини до полікультурного середовища. Суспільство перестало бути моноідеологічним, його громадяни постійно чи епізодично стикаються з різними аспектами явища полікультурності сучасного світу. Водночас школа не має ні досвіду, ані суспільних установок на формування готовності до життя в умовах полікультурної взаємодії.

Науковці зазначають, що діалог та взаємодія різноманітних культур є провідною ідеєю полікультурної освіти, адже саме через розуміння та осмислення своєрідності своєї культури можна зрозуміти всю глибину та розмаїття інших культур. Полікультурність ґрунтується на тому, що освіта в поліетнічному суспільстві, з урахуванням національних розбіжностей, повинна містити множинність типів, моделей та ціннісних педагогічних орієнтацій, що будуть адекватними світосприйняттю та вимогам різних етнокультурних груп населення.

Полікультурна освіта як наукова проблема розглядається в зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс та ін.), міжкультурної освіти (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике та ін.), глобальної освіти (Р. Хенві), міжкультурної комунікації (Н. Іконніков, Р. Льюїс, К. Сторті, С. Тер-Мінасова та ін.), освоєння чужої культури (М. Беннет), взаємодії культур (Н. Крилова, В. Тішков та ін.), соціалізації (Д. Дьюї), міграційної педагогіки (О. Гукаленко, Г. Солдатова та ін.), етнічної і крос-культурної психології (Н. Лебедева, Т. Стефаненко та ін.).

Праці українських науковців (Л. Голік, Л. Гончаренко, Т. Клиниченко, М. Красовицький, В. Кузьменко, Г. Левченко та ін.) присвячені вивченню передумов запровадження полікультурної освіти в Україні, розгляду теоретико-методичних засад формування полікультурної компетентності у юного покоління та спеціальної підготовки майбутніх педагогів, здатних діяти у поліетнічному регіоні. Педагогічна освіта, що триває упродовж професійного становлення, забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості вчителя, збагачує його духовний і культурний потенціал.

Сучасні перетворення в освітній сфері повинні відповідати принципам, основою яких є підготовка вчителя, здатного удосконалювати свої особистісні якості, відтворювати і розширювати власний життєвий досвід, перетворювати матеріальні умови життя суспільства, його культуру, накопичувати і створювати нові цінності.

Удосконалення педагогічної освіти необхідно пов'язати з переходом до культуротворчої системи освіти, із загальнокультурною підготовкою як процесом, в якому єдність змісту, форм, засобів і методів навчання стимулює духовний розвиток майбутнього вчителя. Основними завданнями цього процесу є формування базової культури, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних потреб та інтересу до удосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурного самопізнання. Отже, загальнокультурний рівень особистості залежить від таких чинників: професійно-педагогічної культури, соціально-психологічної культури, інтелектуальної культури, інформаційної культури, мистецької культури.

Аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя у вітчизняній системі освіти дозволив нам визначити, що головним завданням закладу, який готує фахівця, є формування суб'єкта професійної діяльності, здатного бачити і творчо розв'язувати проблеми. Саме тому при підготовленні монографії «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога» здійснено: обґрунтування концептуальних засад полікультурної освіти в умовах глобалізації; досліджено роль педагога в цивілізаційному поступі людства; проаналізовано історичну ретроспективу полікультурної освіти; визначено особливості загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога у вищих педагогічних навчальних закладах, у цьому контексті найбільшу увагу приділено підвищенню загального рівня гуманітарної культури.

Зміст монографії опрацьовано авторським колективом науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, зокрема: доктор педагогічних наук, професор Л. О. Хомич підготувала передмову, параграф 3.2; кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Л. Ю. Султанова підготувала перший розділ і параграф 3.1; кандидат історичних наук, старший науковий співробітник Т. О. Шахрай підготувала другий розділ, параграфи 3.3 і 3.4, післямову, а також додатки.

# Розділ I.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Тримайте вікна і двері відчиненими,  
проте в той же час тримайте так,  
щоб вітром іншої культури нас не збило з ніг.  
М. Ганді*

### 1.1. Актуальність дослідження проблеми полікультурної освіти майбутнього педагога

Сьогодні для більшості країн характерне етнічне та культурне розмаїття. Міжнародний діалог учених та діячів мистецтва, мобільність кваліфікованих спеціалістів, міграція тощо призводять до того, що в одній країні можуть проживати люди, які належать до різних культур.

У дослідженнях фахівців з проблем полікультурності, сучасне українське суспільство характеризується як багатокультурне. Особливість суспільної та культурної ситуації, що історично склалася в Україні, дослідники бачать в тому, що територія України була поділена між мовними та етнічними групами, державами, релігіями, політичними та культурними системами тощо. Саме тому проблема полікультурної освіти в Україні є актуальною і своєчасною.

Важливим аспектом полікультурної освіти є поняття культури особистості як цілі і фактора освіти. На основі цього у більшості сучасних педагогічних досліджень мова йде не про формування окремих професійних якостей і властивостей особистості, що суперечить законам її розвитку, а про створення умов, що потребують повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій людини. При цьому відбувається і реформування традиційної знанневої моделі освіти, яка в умовах реалізації нової парадигми розглядається як складова частина культурологічної підготовки особистості, перетворюючись з її цілі у засоби.

У більшості країн Європейського Союзу спостерігається посилення уваги науковців до дослідження полікультурності в освіті, відбуваються процеси пошуку шляхів удосконалення системи педагогічної освіти з урахуванням рівноправного співіснування різних культур, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, а також підвищення полікультурної освіченості населення.

Оскільки орієнтація на загальнокультурний розвиток є однією з пріоритетних позицій національної системи освіти — підготовка викладача вищого навчального закладу повинна спрямовуватись на формування педагога як «людини культури», здатної до спілкування і плідної співпраці з людьми різних національностей, віросповідань та

культур, до світового споглядання в умовах культурного і національного плюралізму, гуманістичних і демократичних цінностей.

Процес євроінтеграції в освіті зумовлює необхідність удосконалення освітніх систем відповідно до нових соціокультурних умов. Особливості професійної педагогічної підготовки в зарубіжних країнах, зокрема у Європі, вивчають Н. Лавриченко, Л. Пуховська (Західна Європа), Т. Десятов (Східна Європа), О. Матвієнко (Європейський Союз); в окремих країнах Європи — Ю. Алфьоров, А. Парінов (Англія), Н. Авшенюк (Англія, Уельс), І. Задорожна, О. Мілютіна (Велика Британія), В. Гаманюк, Т. Вакуленко (Німеччина), В. Семілетко (Норвегія), У. Новацька, І. Шемпрух (Польща), Н. Абашкіна, О. Ширін (Німеччина), О. Аксентьева, Л. Зязюн (Франція), О. Ковальчук (Російська Федерація); в англomовних країнах — А. Сбруєва та ін.

Формуванню світового освітнього простору, аналізу проблем взаємодії педагогічних культур різних регіонів світу, глобалізаційним тенденціям розвитку освіти в зарубіжних країнах присвячені праці таких науковців, як Н. Абашкіна, О. Мілютіна, Н. Ничкало, А. Сбруєва та ін.

Теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу висвітлені у наукових дослідженнях А. Алексюка, Г. Балла, Б. Гершунського, О. Глузмана, І. Зязюна, Р. Позінкевича, О. Шевнюк та ін.

Однак, аналізу полікультурної освіти викладачів вищих навчальних закладів в умовах євроінтеграції присвячена незначна частина праць. Відкритими залишаються питання інтеграції систем педагогічної освіти країн Європейського Союзу у спільний європейський простір з урахуванням їх національної специфіки як в структурній організації, так і в цілях, завданнях і змісті освіти.

На міжнародному рівні процес впровадження полікультурної освіти координують різноманітні форуми й організації: ЮНЕСКО, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти тощо. Ідея полікультурності пронизує значну кількість і національних державних документів. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною як національної культури народів, що живуть на території України, так і світової культури.

Ідеї полікультурності закладені у таких державних документах України як: Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Державний стандарт базової й повної середньої освіти, «Концепція громадянського виховання», «Національна доктрина розвитку освіти».

Зокрема, у Статті 11 Конституції України зазначено, що держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [43].

В Україні полікультурна освіта є частиною національної, про це свідчать положення Національної доктрини розвитку освіти, в яких зазначається необхідність виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу [174, 4]. Національна доктрина розвитку освіти наголошує на тому, що освіта утверджує національну ідею, сприяє національній ідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. Водночас серед пріоритетів громадянського виховання відзначається розвиток у молодого покоління шанобливого ставлення до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних відносин. Освіта також реалізує право національних меншин на збереження й розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою.

У Національній доктрині розвитку освіти також зазначається, що метою і пріоритетними напрями розвитку освіти, які держава повинна забезпечувати, є:

- виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється;
- збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин;
- виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу.

Важливим у цьому документі є те, що порівняно з попередніми документами «доктрина» оперує поняттям «український народ», під яким, виходячи з контексту, розуміють представників не тільки української національності, але й усіх інших національностей і етнічних груп, які проживають на території України. Тому підкреслюється, що освіта сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими цінностями [174].

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р., посідає важливе місце серед концептуальних документів, що визначили розвиток народної освіти в кінці минулого століття.



Серед основних шляхів реформування освіти визначено необхідність подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей і національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел. Серед принципів реалізації Програми потрібно виокремити:

- гуманізацію освіти, метою якої є формування цілісної системи освіти, духовності, культури особистості та планетарного мислення;
- національну спрямованість освіти, яка базується на глибокій національній ниві, пов'язаній з історичними традиціями; зі збереженням і збагаченням культури українського народу, визнанням освіти як важливого інструменту національного розвитку і гармонізації національних відношень [187].

Не зважаючи на те, що Програма приймалась у період становлення України як незалежної держави і пошуку шляхів національної самоідентифікації, ідеї полікультурної освіти знайшли своє відображення у розділі «Національне виховання», в якому йдеться про те, що основною ознакою національного самовиховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, наслідування духовних здобутків українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємовідношень, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, особистісних рис громадянина Української держави [187].

У Державному стандарті базової й повної середньої освіти також висвітлюються ідеї полікультурності. Зокрема, зміст базової і повної середньої освіти створює передумови для всебічного розвитку особистості і визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості і систематичності знань, їх значущості для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи [68].

Ідеї полікультурності висвітлені також в концепціях, затверджених Міністерством освіти і науки України починаючи з 2000 року: Концепція 12-річної загальної середньої освіти [117], Концепція громадянського виховання [118], Концепція національного виховання студентської молоді [119].

Так, у Концепції 12-річної загальної середньої освіти зазначається, що методологічною основою визначення змісту шкільної освіти є загальнолюдські і національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних інтересах дитини. Зміст визначається на засадах його фундаменталізації, науковості і системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи.

Таким чином, діяльність школи базується на основах органічного поєднання національного з загальнолюдським, де домінантою виховного процесу може бути процес формування патріотизму з новим змістовим наповненням. З одного боку, це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їх майбутнє, а з другого — відкритість до сприйняття різних культур світу, засвоєння фундаментальних духовних цінностей людства — гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури світу, національно-примирення, збереження природи [56].

У проєкті Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності принципово важливою є спроба дати визначення полікультурного виховання [118]: полікультурне виховання полягає в усвідомленні і прийнятті розмаїття культур, вихованні поваги і почуття гідності у представників всіх культур, незалежно від расового та етнічного походження, сприйняття взаємозв'язку і взаємовпливу загальнолюдського і національного компонентів культури у широкому значенні.

Серед принципів виховання громадянина в концепції вказані:

- принцип культуровідповідності, що передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією, культурою народу, його мовою, народними традиціями і звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;
- принцип полікультурності, що передбачає інтеграцію української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і світових цінностей в загальнолюдську культуру.

Реалізація цих принципів означає, що в процесі громадянського виховання повинні забезпечуватися передумови для формування особистості, вихованої в національній культурі і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру, як невід'ємну складову світової культури.

Серед завдань виховання в проєкті також зазначені:

- формування полікультурного менталітету, сприйняття культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;
- виховання негативного ставлення до будь-яких форм насилля; активне попередження тенденцій прояву деструктивного націоналізму, шовінізму, фашизму.

В розділі 5 проєкту Концепції зазначено, що важливе місце в системі громадянського виховання займає формування культури міжетнічних стосунків. Культура міжетнічних стосунків — це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей в процесі економічного,

політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

У загальних положеннях Концепції національного виховання студентської молоді зазначено: «Глобальний простір, у який інтегрується наша студентська молодь, передбачає засвоєння надбань культури різних народів. Тому постає потреба в здатності студентської молоді до входження у світовий соціокультурний простір — за умови збереження української національної ідентичності». Далі в основних напрямках національно-виховної діяльності, серед яких є напрямком морального виховання, йдеться про необхідність становлення етики міжетнічних відносин та культури міжнаціональних стосунків.

Характеризуючи поняття «полікультурна освіта», звернемось до семантики його складових — «полі», «культура» та «освіта». Семантичне визначення слова «полі» як множини відносно полікультурного суспільства підкреслює межі простору суспільства, яке характеризується багатокультурною різноманітністю, а також ущільненням простору існування багатьох культур через диверсифікацію (від лат. *diversificatio* — зміна, різноманітність — надання чомусь різнобічного характеру) і диференціацію (від фр. *differentiation* та лат. *differentia* — різність, відмінність — поділ чогось на окремі різнорідні елементи) культурних відмінностей.

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає поняттю «культура» таке визначення — це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [42, 472].

Аналізуючи поняття «освіта», зазначимо, що буквально воно означає «формування образу». У цьому значенні його ввів у педагогіку Йоганн Генріх Песталоцці. Це поняття багато в чому подібне до широкого розумінням виховання, тому «освіта» у широкому змісті використовується в роботах останніх років і для позначення навчально-виховного процесу. У педагогічній літературі під поняттям «освіта» розуміють, насамперед, передачу й засвоєння знань, умінь і навичок, формування пізнавальних інтересів і здатностей до спеціальної підготовки, до професійної діяльності [191, 109].

Російський дослідник Б. Комаровський у своїй монографії «Російська педагогічна термінологія» стверджує, що поняття «освіта» було введене у педагогіку О. Новіковим: в одних випадках цей термін уживається ним у значенні «нагромадження знань» (синонім — збільшення наук), в інших — як «виховання у вузькому розумінні» (синоніми — настанова, освіта серця).

Освіта як теоретичне поняття характеризується певними функціями. У педагогічній літературі для позначення двох функцій освіти застосовуються терміни «соціальна функція» (соціалізація) і «культурна функція» (культурація, оволодіння культурою, інкультурація).

Поняття «оволодіння культурою» — «це процес ознайомлення особистості зі змістом культури даної соціальної групи, засвоєння її цінностей, виражених у поняттях, звичаях, людських відносинах і т.п. Варто підкреслити значення цих понять, беручи до уваги їх тісніший, історично й традиційно обумовлений зв'язок з освітою» [158, 44].

Термін «полікультурна освіта» є калькою від сформованого у західній інтелектуальній культурі у 70-х роках ХХ століття поняття «multicultural education». Перші спроби дати визначення цьому поняттю містяться у Міжнародному педагогічному словнику, який було видано у Лондоні в 1977 році. Тут полікультурна освіта подається як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Як зазначають вітчизняні науковці, у 90-х роках ХХ століття в Міжнародній енциклопедії освіти подається наступне тлумачення терміна «multicultural education»: педагогічний процес, у якому подано дві і більше культури, які відрізняються за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою [201, 29].

Узагальнено полікультурну освіту українські дослідники розуміють як процес оволодіння знаннями про різні культури своєї країни, Європи і світу в цілому. В процесі навчання учні (студенти) починають вирізняти загальне і особливе в рідній культурі, у світовій культурі, з метою духовного збагачення, толерантного і терпимого ставлення до представників інших культур, формування вмінь і навичок для здійснення взаємодії в умовах полікультурного співтовариства. «Полікультурне виховання — це процес цілеспрямованої соціологізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних вмінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно їх носіїв» [285, 691].

Оскільки проблема полікультурної освіти тісно пов'язана із процесами глобалізації, зупинимося детальніше на висвітленні цього аспекту.

Сучасні проблеми глобалізації є певним синтезом і результатом нерозв'язаних проблем попередніх глобалізацій [217]. З історичного погляду, людство переживало вже три хвилі глобалізації, а сучасна — четверта:

- *перша* виникла після великих географічних відкриттів, у тому числі відкриття Х. Колумбом Америки у XV ст.;
- *друга* відноситься до середини XIX століття, коли у європейських держав з'явилися колонії в Азії;
- *третья* виникла після закінчення другої світової війни зі встановленням нового міжнародного порядку та появою нових незалежних держав в Азії, Африці та Латинській Америці, які почали брати активнішу участь у світових справах;

- *четверта*, нинішня, пов'язана зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, що охопили усі сфери людського життя.

У сучасній світовій науці єдиного загально визнаного визначення глобалізації не існує. Наявні формулювання носять описовий, взаємовиключний або взаємодоповнюючий характер.

Появу терміну «глобалізація» пов'язують з ім'ям американського соціолога Р. Робертсона, який у 1985 році визначив її як процес зростаючого впливу на соціальну дійсність окремих країн різних чинників міжнародного значення: економічних і політичних зв'язків, культурного та інформаційного обміну тощо [302].

А. Новіков розглядає глобалізацію як процес всесвітньої економічної, політичної і культурної інтеграції, основними характеристиками якого є поширення капіталізму, всесвітній розподіл праці, переміщення у масштабах всієї планети грошових, людських і виробничих ресурсів, а також стандартизація економічних і технологічних процесів та зближення культур різних країн [183, 17-18].

Для *економічних* аспектів глобалізації характерні вільна торгівля та вільний рух капіталу, зниження податків на прибуток підприємств, переміщення промисловості між державами з метою зменшення витрат на сплату праці та природні ресурси. У *політиці* глобалізація проявляється у послабленні значення держав. З одного боку, це відбувається внаслідок посилення ролі впливових міжнародних організацій, таких як Європейський Союз, НАТО, Світовий Банк. З другого боку, за рахунок скорочення державного втручання в економіку і зниження податків збільшується політичний вплив підприємств. Внаслідок спрощеної міграції людей і вільного переміщення капіталів через кордони також зменшується влада держави над своїми громадянами.

Для *культурної* глобалізації характерне поширення інформаційного простору, в якому відбувається взаємопроникнення культур, розвиток полікультурної освіти. Не варто розглядати глобалізацію як гігантизацію або суміш різнорідних процесів. Глобалізація — це об'єктивний процес, який визначає якісні зміни у глобальному просторі. В основу глобалізації покладено ідею, суть якої полягає у тому, що визначення та розв'язання багатьох проблем можливе тільки через глобальні процеси, а не на рівні окремої країни.

Прихильники глобалізації розглядають її як широкий багатоплановий процес, що охоплює всі сторони життя людського суспільства. Вони вважають, що:

- глобалізація впливає із саморозвитку економіки;
- глобалізація створює найкращі умови для зростання людського добробуту завдяки вільним потокам товарів, капіталів та інформації;

- глобалізація сприяє формуванню єдиного світового соціально-економічного укладу, що фактично призводить до одноваріантного розвитку;
- міжнародне поширення культури є не менш важливим, ніж економічні процеси [264].

Таким чином, очікування прихильників глобалізації полягають у:

- набутті глобалізацією планетарного характеру;
- отриманні незаперечної вигоди всіма країнами, що залучені до глобалізації (розширення масштабів виробництва, зниження витрат, підвищення якості та збільшення можливостей вибору товарів);
- становленні «загальнолюдської цивілізації» через охоплення глобалізацією всіх сторін життя людського суспільства — економіки, соціального життя, культури тощо.

Насправді результати глобалізації виявилися досить неоднозначними і набагато скромнішими.

Розглянемо детальніше вплив глобалізації на таку сферу суспільного і особистого буття як культура, ґрунтовно проаналізований російським ученим А. Косиченко [123]. Науковець зазначає, що глобалізація основний акцент робить на економіку, оскільки ця сфера є найбільш об'єктивованою. Загальносвітовий розподіл праці і економічна специфіка країн робить неминучою подібну глобальну інтеграцію. Відтак, глобалізація у сфері економіки виглядає як досить природне явище. Проте, необхідно врахувати той факт, що інтегруючи економіки, країни інтегруються всебічно. Уніфікація національних культур в процесах глобалізації, незважаючи на помітну автономність культури від економіки та здатність культури зберігати свої специфічні національні, традиційні, ідейні основи в глобальних економічних інтеграційних процесах, — є наслідком інтеграції економічної.

Зв'язок глобалізації з культурою виявився настільки значним, що спричинив появу у науці таких термінів як *«економізація культури»* та *«культуризація економіки»*. Економізація культури полягає у тому, що сфера культури все більше зазнає впливу законів ринку та конкуренції (мас-культури). Культурізація економіки визначається тим, що суспільне виробництво все більше орієнтується на створення інтелектуальних, культурних і духовних благ або на виробництво «символів».

Відтак для культурної глобалізації характерне зближення ділової та споживчої культури між різними країнами світу та зростання міжнародного спілкування. З одного боку, це призводить до популяризації окремих видів національної культури в усьому світі. З другого — популярні міжнародні культурні явища можуть витіснити національні або перетворювати їх на інтернаціональні.

Оскільки в умовах глобалізації зберегти традиційну культуру народу досить важко, збереження культурної своєрідності стало оцінюватися як найвище досягнення сучасної цивілізації. У зв'язку з цим цивілізовані країни, які характеризуються цілеспрямованим, заснованим на зваженій концепції управлінням соціальною та культурною сферами, ще з середини ХХ століття постійно розвивають «культурну політику». Саме тоді почався планово розроблятися підхід щодо збереження культурного генофонду всього людства та кожної окремої країни в рамках ООН.

Культурна політика — система практичних заходів, що фінансуються, регулюються і значною мірою здійснюються державою (разом з приватними особами), які спрямовані на збереження, розвиток та примноження культурної спадщини нації [123].

Найбільш актуальними питаннями у галузі культурної політики є:

- способи збереження культурної спадщини нації та етнічних і соціальних груп;
- мовне питання.

Культурна політика у багатьох країнах сьогодні переорієнтовується з моделі асиміляції, в якій меншини відмовляються від своїх культурних традицій та цінностей, замінюючи їх тими традиціями, яких дотримується більшість, на мультикультурну модель, де індивід соціалізується і до домінуючої, і до етнічної культур.

Таким чином, процеси глобалізації є досить суперечливими, а оцінити їхній вплив на культуру однозначно — дуже важко. Незаперечним залишається тільки той факт, що кожне національне суспільство — це соціальний світ зі своєю економічною та політико-правовою системою, зі своєю культурою. Головним при входженні національної культури у світовий культурний простір є її вміння залишатися собою та бачити крізь призму власного національно-культурного сприйняття загальнолюдський зміст інших культур.

Оскільки освіта має безпосередній вплив на становлення особистості — культурологічна спрямованість освіти привертає увагу не тільки спеціалістів, а й широке коло громадськості. Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки і освітньої практики зумовлений самою суттю процесів демократизації і гуманізації соціального життя, прагнення створити суспільство, в якому культивуються шанобливе ставлення до особистості, захист гідності і права кожної людини.

Досягнення цих цілей через освіту можливе за умови надання полікультурності статусу одного з важливих дидактичних принципів поряд із такими, як науковість, системність, послідовність, зв'язок навчання із життям тощо. Дидактичний принцип полікультурності ефективним буде лише в тому випадку, якщо він пронизуватиме всю



методику викладання. Ці питання вимагають детальної теоретичної і прикладної розробки.

Таким чином, система вищої освіти перебуває у постійному русі, реагуючи на вплив зовнішнього середовища, адаптуючись до її змінюваних потреб і одночасно активно впливаючи на стан цього зовнішнього середовища і формуючи його потреби. Освіта здатна і повинна здійснювати вплив на розвиток тих чи інших процесів у суспільстві, підтримувати їх або гальмувати, знаходити свої специфічні можливості вирішення глобальних або локальних проблем, що виникають, попереджуючи небажаний розвиток подій. Таке розуміння ролі полікультурної освіти в суспільстві лежить в основі пріоритетної значимості розвитку освіти для розвитку цивілізації, окремої держави, суспільства і кожної людини.

## **1.2. Методологічні основи дослідження проблеми полікультурної освіти**

Глобалізаційні процеси зумовили пошук відповідної сучасному світу теоретичної інтерпретації феномена культури.

Категорія культури виявилась найбільш доцільним засобом вираження проблем сучасності. Адже ХХ століття, а тим більше ХХІ, суттєво відрізняється від усієї попередньої історії. Поступово налагоджується діалог різноманітних культур, ламаються адміністративні кордони держав і стає значущою культурна своєрідність різних народів. Завдяки Інтернету відбувається становлення і розвиток «відкритого суспільства», розширюються можливості спілкування, з'являються нові способи зберігання і передачі інформації. У зв'язку з цим значно зростає вага гуманітарного знання. З новою силою постає питання про те, що ж таке культура і за допомогою яких засобів її пізнавати.

Таким чином, інтерес до феномена культури, з одного боку, зумовлений соціально значимими процесами, певними зрушеннями у світогляді, пов'язаними, в кінцевому результаті з усвідомленням особливостей і перспектив епохи, усвідомленням значення глобальних проблем для долі цивілізації, з виробленням ціннісних орієнтацій сучасного суспільства. З другого боку, обговорення проблем культури є наслідком процесів, що відбуваються в сучасній гуманітарній науці. В цьому значенні аналіз вихідних положень розгляду феномена культури — одне з найважливіших завдань методології наукового пізнання.

Для дослідження проблеми культури нами було обрано метод інтерпретації, оскільки інтерпретація є однією з фундаментальних операцій пізнавальної діяльності суб'єкта. У перекладі з латині поняття «інтерпретація» означає пояснення, тлумачення [236, 228]. Еквівалентом цього поняття у грецькій мові є термін «герменевтика» — або мистецтво викладу, систематичне вчення про тлумачення філософських



творів, юридичних документів і творів мистецтва, будь-яка смисло-творча діяльність людини [236, 132].

Умовно, за весь час розвитку філософії склалися дві традиції розуміння інтерпретації: герменевтична та аналітична [4]. Провідними представниками герменевтичного напрямку є В. Дільтей, М. Вебер, М. Гайдеггер, П. Рікьор та ін. Специфіка цього напрямку полягає в акцентуванні розгляду інтерпретації в особистісному ключі, тобто не тільки як операції мислення та практики роботи з текстами, але і як способу буття людини у світі.

В аналітичній школі підхід до вивчення природи інтерпретації відрізняється від герменевтичного тим, що мислителі, які працюють в межах цього підходу, перенесли проблематику знаходження сенсу в гносеологічний аспект, розглядаючи її в логічному аспекті. Представниками аналітичного напрямку можна назвати К. Поппера, Л. Вітгенштейна; серед російських — В. Ільїна, Б. Юдіна та ін.

Відомий класик сучасної філософії П. Рікьор визначає інтерпретацію як роботу мислення, яка полягає в розшифровці сенсу, що ховається за очевидним змістом, у виявленні рівнів значення, які є у буквальному значенні. Це дає можливість зберегти початкове посилення на інтерпретацію прихованих смислів. Так символ та інтерпретація стають співвідносними поняттями: інтерпретація має місце там, де є багатоскладовий сенс, і саме в інтерпретації виявляється множинність смислів [216, 44].

Російський дослідник О. Агапов зазначає, що інтерпретація — це логіка розкриття сутності певного явища або процесу, що оточує людину світу на основі «розгортання» змісту певної форми знання (теорія, концепція, традиція), яка описує і пояснює сутнісно-функціональні властивості предмета інтерпретації в світі відносно людини [4].

Даний метод поширений не тільки у філософії, а й у соціології. Підтвердженням цьому є слова американського соціолога Гарольда Гарфінкеля про те, що інтерпретація є універсальним методом в загальній методології соціальних наук [54].

Вважаємо за доцільне використання даного методу і у педагогічних дослідженнях, оскільки сучасна педагогіка, по-перше, здійснює переважно міждисциплінарні дослідження, тобто дослідження на межі різних наук, в тому числі філософії та соціології, по-друге, також потребує інтерпретації складних і неоднозначних понять, наявних у педагогіці. Зокрема, проблема полікультурної освіти є міждисциплінарною і філософські та соціологічні дослідження є невід'ємною частиною цілісного її представлення. Адже дане дослідження неможливе, наприклад, без аналізу таких філософських понять, як культура, соціальних явищ сучасного суспільства, які вивчають соціологія та політологія; без вивчення особистості (психологія) тощо.

Інтерпретацію феномена культури ми розпочали із аналізу визначення поняття «культури».

Слово «культура» походить від латинського «cultura», буквально означає обробку, догляд, поліпшення, обробіток. У класичній давнині його вперше було зафіксовано у роботі Марка Порція Катона «De agri cultura» (III ст. до н. е.), присвяченій землеробству. Багатозначності слово «культура» набуло у відомого римського оратора та публіциста Цицерона. В одному зі своїх листів він говорить про «культуру духу», тобто про розвиток розумових здібностей, що є гідною метою для вільної людини і дається завдяки заняттям філософією. У середньовічній Європі слово «культура» вживалося тільки у словосполученнях й означало ступінь майстерності у певній галузі, оволодіння розумовими навичками (наприклад, *cultura juris* — вироблення правил поведінки, *cultura scientiae* — засвоєння науки, *cultura literarum* — вдосконалення письма). Починаючи з XVIII ст., згідно з висновками лінгвістів слово «культура» стає окремою, самостійною лексичною одиницею, означаючи обізнаність, освіченість, вихованість — все те, що зараз ототожнюють з культурністю. Завдяки зусиллям філософів та істориків, за останні три сторіччя латинське слово увійшло в усі європейські мови, набуло універсального значення, перетворилося на філософське поняття і стало об'єктом наукових досліджень.

Загалом, вивчення культури традиційно передбачає аналіз безлічі визначень, розгляд десятків шкіл, концепцій, напрямків тощо у розумінні цього складного явища. Важко уявити термін, який був би більше семантично навантажений, аніж «культура», та мав таку кількість смислових відтінків. Це виявляється вже на рівні дефініцій, поданих у науковій літературі.

Найпоширенішим є визначення культури, представлене, зокрема, у великому тлумачному словнику сучасної української мови, де поняття «культура» визначається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [42, 472]. Сьогодні визначень поняття «культура» налічується близько 500 [252, 224].

Узгодженості в тому, що таке культура, досі немає. А більш детальний аналіз призводить до виявлення ще більшої різноманітності. Показовою в цьому відношенні є праця А. Кребера та К. Клакхона «Культура: критичний огляд концепцій та визначень» [292]. Розглянувши понад 150 визначень культури, автори проаналізували найрізноманітніші способи концептуалізації цього терміна. Так А. Кребер та К. Клакхон у своєму класичному огляді визначень культури виділяють п'ять основних груп визначень цього поняття:

1. Дескриптивні визначення (описуються всі або деякі аспекти людського життя і діяльності).

2. Історичні визначення (акцентується асиміляція традицій минулих часів).

3. Нормативні визначення (акцентуються правила поведінки, якими керуються люди у своїй діяльності). На відміну від дескриптивних та історичних визначень, які мають на увазі явне вираження культурного життя, нормативні визначення зосереджені на спостереженні за діяльністю та спробі розуміння того, що за нею стоїть.

4. Психологічні визначення (підкреслюють множинність психологічних аспектів, що включають такі поняття, як пристосування, вирішення проблем, навчання, звички).

5. Структурні визначення (представляють модель або організацію культури). Схожість даних визначень із дескриптивними полягає в тому, що в обох випадках акцент робиться на цілісності, тотальності картини.

Сучасні дослідники додають до цього списку ще одну важливу групу визначень — генетичні визначення, зазначаючи, що структурні визначення вимагають виходу за межі видимих культурних феноменів для того, щоб зрозуміти те, як культура влаштована. Адже, культура є не тільки переліком звичаїв, а й інтегрованою моделлю взаємозалежних рис. Генетичні визначення підкреслюють джерело або генезис культури. При цьому культура складається з адаптації, соціальної взаємодії і творчого процесу, який є характерною рисою людського роду [289]. Однак у сучасних теоріях культури таких груп визначень налічується значно більше, аніж ми можемо представити у нашому дослідженні.

Повертаючись до роботи А. Кребера та К. Клакхона, зазначимо, що автори на основі ґрунтового аналізу існуючих визначень здійснили спробу сформулювати власне визначення культури. На думку авторів, культура складається з експліцитних та імпліцитних моделей поведінки, що формуються і передаються за допомогою символів, які є характерним досягненням груп людей, включаючи їх втілення в артефактах; основа культури складається з традиційних ідей і, особливо, з приписуваних їм ціннісних значень; системи культур можуть розглядатися, з одного боку, як похідні від діяльності, а з другого — як елементи, що зумовлюють подальшу діяльність [292].

Проте сьогодні, на думку Р. Борофські, лише деякі з сучасних антропологів посилаються на це визначення, оскільки воно здається занадто широким, а тому, подекуди, занадто незручним для використання в дослідницьких цілях [35].

Основна причина існування широкого кола визначень культури, на думку А. Кочергіна, полягає у їх переважній феноменологічній, емпіричній орієнтації, адже з емпіричної точки зору будь-який фрагмент реальності може отримати нескінченне число визначень, оскільки

все визначається характером практичних і пізнавальних завдань [124, 69-80]. Аналогічна ситуація і з визначеннями культури, які відображають різні підходи і, відповідно, різні класи пізнавальних завдань і потреб, усвідомлюваних у сфері досліджень культури. При цьому необхідно також враховувати те, що, як правило, культурологічні дисципліни, які тільки формуються, знаходяться на емпіричному етапі свого розвитку і будують розгорнуті теоретичні моделі культури. Тому суттєвим для їх предметів виявляються ті аспекти, які безпосередньо дані «спостерігачу», можуть бути діагностовані, описані тощо.

За наявності безлічі інтерпретацій постає питання їх істинності, правильності, гіпотетичності. Поль Рікьор з цього приводу говорив, що питання про істину не є більш питанням про метод, а є питанням про прояв буття для розуміння. Відмічаючи цей момент, П. Рікьор зазначав, що множинність і навіть конфлікт інтерпретацій є не недоліком, а достоїнством розуміння, що виявляє суть інтерпретації, оскільки у будь-якій інтерпретації розуміння передбачає пояснення, яке розвиває розуміння [216].

Ми не ставили собі за мету проаналізувати всі наявні визначення, концепції, підходи тощо і, таким чином, визначити найбільш правильне розуміння культури. У нашому дослідженні ми керувалися тим, що інтерпретація культури повинна здійснюватись у філософському просторі, оскільки дане поняття відноситься до числа фундаментальних насамперед у філософії, а всі часткові культурологічні дисципліни спрямовані на суто емпіричну, фактологічну, поверхневу описовість культури. Окрім того, у філософії відсутня строкатість у підходах до інтерпретації культури. Адже аналіз культури здійснюється у зовсім іншому контексті. А саме, у прагненні збудувати теоретичну модель культури або, принаймні, експлікувати підґрунтя і передумови такої моделі. Зокрема, нами був обраний феноменологічний напрям, відповідно до якого культуру ми розглядаємо як феномен [167, 100].

У перекладі з нім. «Phänomenologie» означає вчення про феномени. Феноменологія культури є напрямом у філософії культури, який виник на межі ХІХ-ХХ століть. Засновником даного напрямку вважається Е. Гуссерль. Своїм вченням він фактично обґрунтував нову методологію як філософського, так і, перш за все, соціокультурного пізнання. Феноменологія Е. Гуссерля знаходилась в достатньо сильній опозиції позитивістській традиції (в останній культура ігнорувалася як конститутивний чинник людського існування). Е. Гуссерль зробив культуру не тільки центральним смислоутворюючим елементом своєї концепції, але і згодом вказав на те, що культура є динамічним, відкритим для майбутнього смисловим початком (началом) людського буття.

В центр своєї філософії Е. Гуссерль поставив людину. Він осмислив її як історично конкретний і динамічний феномен, що розвивається

ся в контексті культури. Тим самим фактично були створені підстави для нового розуміння культурної антропології, для якої культура не просто існує в людській психології і звичаях того чи іншого суспільства (нації, етносу, раси тощо), але й є проблемою глобальної сутності та існування людського індивіду. Завдяки такому напрямку думки культура стала повноправним об'єктом філософського розгляду.

Варто зазначити, що завдяки феноменології культури Е. Гуссерля та його послідовників культурологія відійшла від поділу культури на матеріальну і духовну (таке бачення сформоване на основі вчення І. Канта), а суспільних явищ — на соціальні і власне культурні. До феноменології вважалося, що вдавані та уявні феномени, дійсні і помилкові, раціональні та ірраціональні, масові й елітарні, повсякденні і трансцендентні не володіють культурним змістом. У феноменології ж навпаки — всі феномени в рівній мірі є реаліями свідомості і як такі входять або в актуальний, або в потенційний світ людської культури, а значить, і володіють культурними смислами.

Отже, у розумінні культури з появою феноменології намітився дуже значний зсув. Раніше культура трактувалася як певний необов'язковий «придаток» соціальної реальності: вона представлялася завжди вторинною та похідною щодо економіки, політики, ідеології та інших соціальних реалій. Це накладало певний відбиток і безпосередньо на дослідження культури, змушуючи дуже часто трактувати її перекручено. З приходом феноменології культура не тільки звільнилася від цієї примітивної залежності, але й стала розумітися як загальний аспект усіх феноменів, що потрапляють в коло людської свідомості: економічних, соціальних, політичних, ідеологічних, гуманітарних, технічних, історичних, природних, психічних тощо.

Вищезазначене надає феноменології культури, як одному з напрямків філософського підходу до аналізу культури, особливо актуальний і сучасний зміст поряд з іншими методологічними пошуками.

Буквальне значення виразу «феномен культури» говорить про те, що культура — це насамперед феномен, тобто явище для нашої свідомості.

Якщо розглядати культуру згідно зі схемою простору і часу І. Канта, то культура — це властивість нашого погляду на світ. Це те, що нагадує за своєю схематикою відому кантівську схему функціонування свідомості [132]. А саме, схему простору і часу І. Канта, суть якої в тому, що простір і час є суб'єктивними умовами нашої чуттєвості, а не властивістю речей чи зовнішніми даностями. Адже, явища світу підкорені простору і часу настільки, наскільки суб'єкт, що їх сприймає, «накладає», впорядковує зовнішні і внутрішні даності згідно з цими умовами. Таким чином, простір і час — це не властивість об'єкта, а властивість суб'єкта. Тому все, що ми сприймаємо, сприймається через простір і час.

Відомий американський антрополог і культуролог Л. Уайт також приділяв важливе значення простору і часу у розумінні культури [255, 559-590]. Зокрема, Л. Уайт виокремив у культурі три чітко розмежованих процеси і, відповідно, три способи її інтерпретації: історичний, формальний (функціональний) і еволюційний процеси.

Суть трьох процесів полягає у тому, що:

1) історичний (тимчасовий) процес є хронологічною послідовністю одиничних подій; його вивчає історія;

2) формальний (функціональний) процес представляє явища у позачасовому, структурному і функціональному аспектах, що дає нам уявлення про структуру та функції культури;

3) формально-часовий (еволюційний) процес представляє явища у вигляді тимчасової послідовності форм; його інтерпретацією займається еволюціонізм.

Різниця між цими трьома процесами в культурі і, відповідно, інтерпретаціями полягає у наступному.

Історичний процес відрізняється від формально-функціонального (позачасового) процесу тим, що перший займається лише хронологічною послідовністю подій, кожна з яких унікальна в часі і просторі, а отже, їх послідовність необоротна і неповторна.

Формально-функціональний підхід цікавить зовсім інше. Він не пов'язаний з унікальністю подій, швидше його цікавить їх загальна подібність. Час і місце не мають значення. Важливою є універсалія, яка зможе пояснити певні поодинокі явища чи події.

Еволюційний процес у деяких аспектах нагадує історичний (А) та формально-функціональний (Б) процеси. А саме, він пов'язаний з хронологічною послідовністю (В), як і історичний процес: Б слідує за А, але передре В. Еволюційний процес також пов'язаний з формою і функцією, як позачасовий формально-функціональний процес: одна форма виростає з іншої і переростає в третю. Також він пов'язаний з прогресією форм через час (за допомогою часу). У цьому процесі тимчасова послідовність і форма рівнозначні і важливі; обидва поняття зливаються в інтегрований єдиний процес зміни.

Отже, ми бачимо, що еволюційний і історичний процеси подібні тим, що обидва мають часову послідовність. Відмінність їх полягає в тому, що історичний процес має справу з подіями, детермінованими певними просторово-часовими координатами, простіше кажучи, з одиничними подіями, в той час як еволюційний процес має справу з класом подій, незалежних від певного часу і місця.

Схожість еволюційного процесу з формально-функціональним у тому, що обидва мають справу із взаємовідношенням форми і функції. Але еволюційний процес пов'язаний з тимчасовими змінами,

яким підкоряються форми і функції, коли формально-функціональний процес носить позачасовий характер.

Спільність еволюційного процесу, історичного і формально-функціонального, з одного боку, та відмінності між ними — з другого, Л. Уайт пояснює тим, що історичний та формально-функціональний процеси мають справу з однією і тільки з однією фазою дійсності, в той час як еволюційний процес охоплює і включає в себе більш широкий спектр явищ. Історичний процес пов'язаний з подіями лише в тимчасовому аспекті; формально-функціональний процес — лише з подіями у формальному і функціональному аспектах; еволюційний процес розглядає явище у формально-часовому аспекті.

Таким чином, всі події, за Л. Уайтом, визначаються тимчасовими і просторовими координатами, тобто всі події відбуваються в просторово-часовому континуумі. Виділені ним три категорії: історична, еволюційна і формально-функціональна — не означають існування трьох різних груп явищ, одні з яких відносяться до історії, але не до еволюції, інші — до формально-функціональної галузі, але не до історії і т.д. Виокремлені ним категорії визначають не відмінності, що відбулися в реальних подіях, а відмінність концептуальних контекстів до подій. Тобто, будь-яка подія може бути інтерпретована з історичної, еволюційної або функціональної точки зору.

Природа описаних процесів, відмінність між ними може бути прояснена за допомогою демонстрації того, як одна подія або кілька взаємопов'язаних подій проявлять себе в кожному з цих контекстів.

Отже, історія, еволюціонізм і функціоналізм становлять собою три різних, чітко розмежованих один від одного способи інтерпретації культури, кожен з яких однаково важливий і повинен бути врахований. Все це робить дані способи інтерпретації і сам факт їх існування значущими для розуміння феномена культури.

Застосовуючи вище описану схему І. Канта та способи інтерпретації Л. Уайта, зазначимо, що на відміну від простору і часу, які можуть претендувати на всезагальність в будь-якій історичній ситуації для будь-якої людини, «призма» культури, на думку сучасного дослідника Б. Соколова [240], сформована нашим часом (обмежена певними історичними і просторовими межами) і називати її однозначно всезагальною не варто. Вона всезагальна лише для нашого часу, для нашої сучасної свідомості. Проте, певною мірою культура всеохоплююча, адже важко назвати феномен реальності людини і її оточення, який так чи інакше не був би пов'язаний із культурою. Усе, з чим пов'язане наше життя, виявляється причетним до культури. Культура становить собою певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і те, з чим ця людина стикається. Іншими словами, призма культури функціонує в сучасній ситуації за вищезгаданою кантівською схемою: будь-яке



явище, що попадає в коло нашої уваги, судження, якщо воно пов'язане з традиванням (від лат. *tradere* — передавати, повідомляти), збереженням тощо, фіксується нами як культурне явище, як таке, що належить культурі. Більше того, ми можемо оцінити як приналежну культурі взагалі будь-яку реальність, пов'язану з людиною і її життєдіяльністю, оскільки опосередковано вся реальність, що нас оточує, так чи інакше може нами оцінюватись подібним чином. Насамкінець, наш інтелектуальний погляд сприймає і історично і цивілізаційно віддаленні від нас явища, теж використовуючи дану схему культури.

Отже, культуру можна розглядати як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина, і те, з чим людина стикається. Проте, міркування про культуру та культурний простір, на думку Б. Соколова, є симптомом нашого часу, раніше невідомим. Це не означає, що культури раніше не було, просто це та ситуація, яка може бути пояснена англійським часом «present in the past», теперішнє минуле, тобто те минуле, яке дається в необхідному зв'язку з теперішнім часом. Культура — наше світобачення, що конфігурує минулу реальність сучасним способом. Подібне світосприйняття реальності, що нас оточує, сформовано нашим часом і «увібрано» через систему виховання, оточення тощо [240].

Розглядаючи культуру як феномен, ми керувалися бажанням спрямувати дослідження у площину, яка залучає певний контекст розгляду проблеми культури. Цей контекст — схематика Канта і приналежність культури свідомості сучасної людини. Таке розуміння культури вимагає використання більш доречного словосполучення, аніж «феномен культури». Зокрема, доречніше вживати словосполучення «феноменальна культура», оскільки за допомогою вищеописаної схеми культура впорядковує «феномени», вона пов'язана з конституюванням (від лат. *constituo* — встановлювати, формувати — одне з основних понять феноменології Е. Гуссерля. Означає специфічну здатність свідомості, процес, в якому свідомість не сприймає світ, а активно його відтворює в собі, з себе і для себе [239, 193]) феноменів свідомості.

Визнання феноменальності культури (тобто притаманності сфері, пов'язаній з конституюванням феноменів життєвого світу) — є наслідком прийнятих нами поглядів І. Канта стосовно того, що «реальність» сама по собі є явищем, яке стало об'єктом поклоніння. Інакше кажучи фетишем, що використовується буденною свідомістю або «науковою формою» цієї свідомості.

Проте, не варто забувати, що феномен — це не тільки феномен для суб'єкта, але і феномен об'єкта. Мова йде не про нездатність існуючої екзистенції (*спосіб буття людської особистості*), «прорватись» до реального світу, а про те, що реальний світ — це не реальний світ сам по собі, тобто чужа і диспаратна (*така, що не має спільних ознак*



з *поняттями*) з нашою екзистенцією «сутність», а наш реальний світ, — світ, що зустрічається з нами і відгукується на наше бажання його влаштувати, зберегти, тобто наше бажання зробити його тим середовищем, яке узгоджується з нашим прагненням побудови культурного простору.

Оскільки наше дослідження стосується перш за все освіти, суб'єктом і об'єктом якої є особистість, ми не могли оминати аксіологічний підхід до визначення культури.

Аксіологічний підхід до культури полягає у тому, що вона розглядається як сукупність людських цінностей, як все те, що возвеличує, покращує, гармонізує життя і людські стосунки, що виражає рівень, ступінь, якість освоєння людського світу, культурну цінність вироблених людиною матеріальних благ.

З позиції наукового підходу культура розглядається як специфічно людський спосіб діяльності, як сукупність стійких форм діяльності.

Різниця між цими двома визначеннями культури достатньо значна: якщо науковий підхід зорієнтований на представлення культури у вигляді системи, то ціннісний підхід цього не вимагає. Проте обидва розглядають поняття культури в загальнонауковому контексті, тобто в значенні, відмінному від того, яке даний термін набуває в суспільно-політичній практиці (в межах якої даний термін часто фігурує в формулюваннях, що мають на увазі естетичне виховання, самодіяльну творчість, а також сукупність закладів, що складають соціальну інфраструктуру мистецтва і художньої творчості: театри, клуби тощо).

Культурі дійсно притаманний аспект ціннісного освоєння конфронтуючого людині світу. Цінності — феномени, в яких знаходять свою культурну форму сутнісні сили людини. Ціннісне освоєння дійсності дає можливість співвіднести її з людськими потребами. Цінності і виступають в якості соціокультурних засобів співвіднесення подій і змін оточуючої дійсності з власне світом людини. Вони слугують факторами, що забезпечують тут необхідну відповідність, а значить, підстави вибору прийнятних людині форм дійсності. Ціннісне освоєння дійсності складає одну з основних функцій культури. Це є причиною того, чому значна частина визначень культури носить ціннісний характер.

Проте, у такому тлумаченні дуже чітко виокремлюється яскрава властивість наукових пізнавальних форм: ідеали наукового пізнання передбачають відмову від ціннісного ставлення до досліджуваної реальності. В кінцевому результаті метою пізнання стає виявлення іманентних, діючих незалежно від наших оцінок законів, яким підпорядковується досліджувана система. Це не означає, що ціннісні характеристики дійсності повинні протиставлятися науковим. Ціннісні феномени досить суттєві і значимі як симптоми певних суспільних процесів і як форми,

що мобілізують людей на ті чи інші звершення. Разом з тим справедливо, що наука формує принципово інше бачення дійсності.

Таким чином, з одного боку, найважливішою функцією культури є ціннісне освоєння дійсності, з другого — принципи наукового аналізу, в тому числі і при вивченні культури, вимагають відмови від ціннісних установок. Звідси виникає думка, що від аксіологічного підходу взагалі потрібно відмовитись. Так, маючи на увазі вимогу наукового пізнання культури, стверджується, що «...цій вимозі не відповідає, зокрема, підхід, що інтерпретує культуру як явище, насамперед, і однозначно характеризоване позитивними властивостями. Подібний підхід позбавляє теорію та історію культури їх об'єктивного наукового базису і є результатом поєднання двох однаково необхідних етапів пізнання культури: етапу виокремлення й осмислення культури як особливого класу суспільних явищ і етапу, що виражає практичне ставлення до цих явищ. Якщо здійснення першого етапу базується на виокремленні об'єктивних властивостей культурних явищ безвідносно до тих чи інших ціннісних установок дослідника, то реалізація другого етапу передбачає наявність подібних установок як своєї найважливішої умови» [162, 118].

Отже, в основі становлення поняття «культура» лежить потреба у теоретичному осмисленні суттєвих зрушень у суспільному бутті людини, що почалися в новий час і викликали глибокі зміни у відношенні людини до природи, суспільства, до самої себе. Інтерпретація феномена культури є непростим завданням, оскільки сама по собі культура є досить складним об'єктом дослідження. У сучасному слововживанні поняття «культура» має надзвичайно багато значень як у повсякденному вживанні, так і на рівні науково-теоретичного осмислення, оскільки кожна наука соціально-гуманітарного циклу, яка розглядає один і той самий об'єкт за власною методологією, накладає істотний відбиток на розуміння його природи. Крім того, потреби сучасних досліджень вимагають наявності чіткого теоретичного підґрунтя. Це в свою чергу призводить до інтенсивної теоретичної обробки понять, які раніше використовувались у невідрефлексованому вигляді. Поняття культури відноситься саме до тих понять, які традиційно використовуються в різних галузях наукового пізнання і проходять процес «теоретизації».

Ми обрали для дослідження проблеми культури метод інтерпретації, оскільки інтерпретація — одна із фундаментальних процедур мислення, основна мета якої — надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності, об'єктивованим в знаковій чи чуттєво-образній формі. Кінцевим результатом процесу інтерпретації є розуміння стану свідомості людини, в якому навколишній світ постає «прозорим і ясним». Зокрема ми будемо використовувати три способи інтерпретації культури за Л. Уайтом (історичний, формальний (функціональний)

і еволюційний) залежно від того, на чому саме ми акцентуватимемо увагу у нашому дослідженні.

Культуру, перш за все, розглядаємо як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина, і те, з чим людина стикається. Вважаємо, що культурі притаманний аспект ціннісного освоєння світу, проте незаперечним залишається те, що культуру необхідно інтерпретувати використовуючи і науковий підхід, який вимагає об'єктивного аналізу культури (тобто ми не стверджуємо однозначно, що культура як явище характеризується виключно позитивними властивостями).

Внаслідок аналізу культури у феноменологічному напрямі, нами було зроблено висновок, що культура за своєю суттю є феноменальною або іншими словами — пов'язана з конституюванням феноменів свідомості та феноменів життєвого світу, невід'ємно пов'язаних з існуванням людської істоти. До таких феноменів культури відноситься й освіта, яка займає певне місце в системі культури, причому її роль залежить від цінностей та ідеалів конкретної культури.

У сучасному суспільстві освіта стала однією із найширших сфер людської діяльності. Соціальна роль освіти помітно підвищилася: від її спрямованості й ефективності сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. В останнє десятиліття світ змінює своє ставлення до всіх видів освіти. Освіта, особливо вища, розглядається як головний, провідний фактор соціального та економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю й основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку й освоєння нових знань, прийняття нестандартних рішень.

У процесі освіти людина освоює духовні цінності. Культура виступає передумовою і результатом освіти людини. Оволодіння культурою дає можливість людині не тільки адаптуватися до умов постійно змінюваного соціуму, а й стати здатною до активної діяльності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації. Освіта є необхідним і важливим фактором розвитку як економіки, політики, культури, так і всього суспільства.

Поняття освіта має три основних значення. Освіту розуміють, перш за все, як надбання особистості, яке вона може певним чином придбати і надалі мати у своєму розпорядженні. У той же час, освіту здобувають, тому дане поняття одночасно означає і процес набуття особистістю свого надбання. Насамкінець, систему освіти розуміють як соціальний інститут, який допомагає громадянам розраховувати на таке надбання.

Нерідко науковці для позначення процесу як сукупності впливів на формування особистості, що приводять до засвоєння навичок пове-

дінки в суспільстві і прийнятих у ньому соціальних норм, та результату цього процесу — замість поняття «освіта» використовують поняття «виховання». В такому випадку поняття «освіта» характеризують як процес і результат освоєння особистістю конкретних змістових аспектів культури.

На думку Е. Гусинського та Ю. Турчанинової, це відбувається у зв'язку з тим, що цілісний процес становлення та розвитку особистості, прийняття нею моральних норм, засвоєння різного роду інформації вже не вдається описати одним словом, тому для цього використовують два: «освіта» і «виховання» [65].

У наукових дослідженнях, присвячених аналізу взаємодії культури та освіти, простежується наявність трьох напрямів:

- напрям, зорієнтований на культурогенезну функцію освіти, її гуманістичну та етичну спрямованість;
- напрям, присвячений аналізу освіти як культурного феномену, обґрунтуванню методологічного рівня розуміння проблеми співвідношення освіти і культури;
- напрям, пов'язаний з обґрунтуванням нової методології педагогічних досліджень, заснованої на позиції вітчизняної культурології та західної антропології, згідно з якою людина, перебуваючи на межі двох метасистем — природи і культури — є суб'єктом культури і всесвітньо-історичного процесу.

Визначаючи взаємозалежність культури і освіти, російська дослідниця І. Відт, яка розглядає культуру як систему, зафіксовану в соціокоді, що відображає форму свідомості і діяльності суб'єкта в просторі і часі, — говорить про те, що ця система передбачає наявність підсистеми (сфери освіти), в межах якої проходить процес соціального відтворення шляхом «розпредмечування» смислу соціокоду кожному наступному поколінню. Будучи підсистемою культури, освіта репрезентує в собі ознаки культури, в межах якої вона функціонує і в нормі є «відбитком» або проекцією культури, що її породила [44, 13].

Таким чином, освіта — явище вторинне по відношенню до культури, оскільки вона несе в собі всі ознаки тієї культури, в межах якої існує. Такої ж думки притримується і дослідник античності А.-І. Марру, який зазначає: «Освіта — явище вторинне і підпорядковане по відношенню до культури і в нормі становить собою щось на зразок короткого її викладу...» [163, 11].

Проте з іншої сторони, культура є продуктом свідомості суб'єкта культури. Це означає, що еволюція суб'єкта культури забезпечує процес культурогенезу (процес постійного самооновлення культури, і саме виникнення культури та її окремих феноменів, що раніше не існували). Тобто, освіта виконує культурогенезну функцію, формуючи, в силу активізації потенційного компонента педагогічної культури,

свідомість суб'єкта, здатного забезпечити наступний еволюційний етап цивілізації. В біфуркаційні періоди (біфуркація — зміна характеру руху динамічної системи у великому часовому інтервалі при зміні одного або декількох параметрів) саме цей компонент є вирішальним з огляду виконання ним культурогенезних функцій, адже в цей період створюється модель освіти майбутнього і формується свідомість суб'єкта, здатного здійснювати культурні програми майбутнього.

Якщо розглядати освіту як певне надбання особистості, яке закладене в психіці суб'єкта, належить його індивідуальній культурі, формується в процесі спілкування з іншими людьми та в процесі надбання особистого досвіду пізнання світу, — то можна стверджувати, що освіта залежить від середовища, в якому відбувається розвиток людини, і як наслідок, визначає індивідуальний контекст її світосприйняття. Таким чином освіта, як складна система, є підсистемою індивідуальної культури особистості.

Освіта здобувається в процесі взаємодії особистості з культурою спільноти, тому чим більше людина отримує знань про світову культуру, тим багатші перспективи її індивідуальної освіти. Важливе значення в організації цього процесу належить освітнім закладам (у контексті нашого дослідження полікультурної освіти майбутніх викладачів — це вищі педагогічні навчальні заклади), здатним забезпечити всі умови для розуміння людиною того, що світ не обмежується однією культурою, в рамках якої відбувалось її становлення. Проте провідна роль, звичайно, належить особистості викладача вищого навчального закладу.

В. Ісаєв, аналізуючи професію учителя, яка за своєю суттю поєднує в одній людині уміння вести одночасно два паралельних процеси навчання і виховання, пропонує розділити поняття педагог і вихователь. Оскільки педагог — це технолог, а вихователь як вчитель — виховує людину як людину. Природно, що кожна конкретна людина, на думку науковця, відчуває на собі і вплив освітнього характеру, і вплив виховного характеру. Проте ХХ століття було спрямоване, перш за все, на освіту як діло науки, а виховання, як діло совісті, перетворилося на супутній прояв педагогічних зусиль [96, 105-106].

Ми погоджуємось із думкою В. Ісаєва про те, що учителів або викладачів вищих навчальних закладів, які б одночасно поєднували у собі і педагога і вихователя, нажаль небагато, як і взагалі небагато людей, які обирають своїм покликанням життя в культурному просторі.

Американський антрополог М. Мід запропонувала класифікацію культур на основі характеру трансляції досвіду між поколіннями. Вона виокремила три основних типи культури: постфігуративна, кофігуративна і префігуративна. У постфігуративній культурі діти вчать насаперед у своїх попередників; в кофігуративній і діти, і дорослі вчать в однолітків; а в префігуративній — дорослі вчать у своїх

дітей [301]. Орієнтуючись на дану класифікацію, науковці переконані у тому, що традиційна система освіти все ще багато в чому дотримується установок постфігуративної культури: вона ніяк не може звільнитися від логіки, притаманної цьому етапу розвитку. У ній ніби як і раніше неявно передбачається, що всі люди однакові і повинні освоїти одні й ті ж сукупності знань, умінь і навичок. Способів кофігуративного навчання (проектна робота, інші форми групового навчання) поки відносно мало. Вступ у нову, префігуративну, за М. Мід, культурну епоху в галузі освіти, мабуть, стане можливим завдяки збільшенню кількості і різноманітності альтернативних освітніх систем, в яких основною цінністю стане розвиток особистості [65, 67].

Оскільки проблема місця і ролі освіти в суспільстві зумовлена самою людською природою, ми розглядаємо людину як посередника між культурою й освітою, звертаючись при цьому до поняття «людина культури», що найбільш адекватно відповідає на запити часу про взаємозв'язок таких двох феноменів як людина і культура.

Поняття «людина культури» в науковий обіг активно стало вводитися, починаючи з 90-х років XX століття, підкреслюючи взаємозв'язок виховання і культури. Разом з тим, дане поняття не нове для гуманітарних наук.

Як зазначає А. Рогова (російська дослідниця ідеї виховання людини культури у філософсько-педагогічній думці Росії і російського зарубіжжя в період другої половини XIX — першої половини XX століття), формування поняття «людина культури» здійснювалося в російському філософсько-педагогічному знанні упродовж XIX століття в напрямі осмислення ідеї культури, яка до того часу вже була глибоко проаналізована в європейській літературі [218].

А. Рогова виокремлює п'ять етапів становлення поняття «людина культури».

Перший етап (50-ті роки XIX століття) характеризується виникненням інтересу до феномену культури в російській філософії. В цей період специфіка тлумачення ідеї культури зумовлювалась становленням російської філософської думки на релігійній основі.

Другий етап охоплює 60-80-ті роки. На межі 60-х років відбулася зміна педагогічної парадигми. У цей період всебічно вивчаються фактори розвитку особистості, піднімаються питання про ідеал людини, взаємозв'язок людини і суспільства. У результаті глибокого педагогічного осмислення виявляється специфічна роль культури в даних процесах. Особливо часто термін «культура» вживається у зв'язку з проблемою національної самобутності народу.

Третій етап (90-ті роки XIX століття — початок XX століття) характеризується поглибленням уявлень про взаємозв'язок культури і виховання, реалізацією культурологічного підходу в процесі аналізу

провідних педагогічних категорій. А саме, у другій половині XIX століття, увага педагогів звертається не тільки до проблеми культури як контексту, в якому здійснюється виховання людини, а й до проблеми представленості культури в предметі педагогіки. Даний пошук був перерваний подіями 1917 року. Далі розпочався новий період тлумачення проблеми культури і людини, їх сутності та взаємозв'язку. Провідного значення набув марксистський погляд на розуміння зв'язку культури і виховання людини, який втілювався на рівні державної політики в теорії культурної революції.

Подальший розвиток даного питання відбувався у філософсько-педагогічній думці російського зарубіжжя — це четвертий етап становлення поняття, який охоплює 20-ті роки — першу половину 40-х років XX століття. Для цього періоду характерним є обґрунтування функцій культури як джерела і мети виховання, виявлення специфіки релігійних і світських цінностей виховання, визначення їх місця в ієрархії національних цінностей культури, обґрунтування закономірностей виховання людини культури.

Вивчаючи механізми впливу цінностей на творення внутрішнього світу людини, російські вчені прийшли до висновку, що тільки в результаті осмислення діяльності індивіда, перетворення цінностей і значень «для всіх» в смисли «для мене», в духовні потреби особистості відбувається становлення «внутрішнього» людини — людини культури. У роботах вчених були розкриті умови виховання людини культури у взаємозв'язку процесів суб'єктивації і об'єктивації джерел культури, була зроблена фундаментальна спроба проаналізувати представленість феномена культури в педагогіці (традиційно мала місце інша логіка: розглядати педагогіку в проблемному полі культури).

П'ятий етап (друга половина 40-х — 50-ті роки XX століття) характеризується формулюванням науковцями загальних смислових значень світських і релігійних цінностей, можливих меж їх інтеграції, прагненням знайти шляхи зближення європейського та вітчизняного розуміння змісту і процесу виховання людини культури, спробою вписати концепцію виховання людини культури у світову філософсько-педагогічну думку. Реалізація релігійно-ціннісного підходу до розгляду культури дозволила вченим з філософсько-педагогічних позицій сформулювати онтологічно значущі положення про людину як вищу духовну цінність, людину — носія і творця духовно-моральних цінностей, аксіологічну функцію виховання, і на цій основі обґрунтувати статус культури не тільки як соціального, а й педагогічного явища, аргументувати постановку питання про розгляд феномена культури в предметі педагогіки.

Виявлення взаємозв'язку виховання і культури дозволило представникам філософсько-педагогічної думки другої половини XIX —



першої половини ХХ століття окреслити феномен людини культури в єдності складових: людина, що має в собі культ піднесеного ідеалу і культ предків; людина, яка удосконалює себе відповідно до вищих духовних цінностей; людина, яка «предметно» живе в системі цих цінностей — суб'єкта зовнішньої культури.

Одним із перших дефініцію «людина культури» використав у своїх статтях, пов'язаних з розробкою концепції культурологічної школи і базисного навчального плану О. Малишевський [160]. Він вказував на те, що в процесі осягнення смислів, індивід виступає як «людина культури», точніше як людина специфічної культури, що змінюється «у часі і просторі».

О. Субетто характеризує поняття «людина культури» як багатшарове і багаторівневе. Зміст поняття науковець пов'язує з процесом руху від освоєння культури предків і її духовних цінностей до світової культури й усвідомлення свого місця і ролі по відношенню до неї [247].

Є. В. Бондаревська є автором культурологічної концепції особистісно орієнтованої освіти, смисловим ядром якої є орієнтація на виховання громадянина, людини культури та моральності. Розкриваючи сутність людини культури, академік вказує на такий тип особистості, ядром якого є суб'єктивні властивості, що визначають міру її свобод, гуманності, духовності, життєтворчості [32].

Окрім того, проблема людини культури висвітлена у дослідженні М. Половцевої [202], яка характеризує людину культури як духовно багату, морально автономну людину, здатну до саморефлексії, спрямовану на самотворення, соціально активну і здатну до творчої взаємодії зі світом, з іншими людьми в ім'я більш ніж особистих цілей.

Також проблемі виховання людини культури присвячено дисертаційне дослідження А. Рогової, яка «людину культури» характеризує через поняття «духовність», яке розглядає як інтегральну характеристику людини, що виражає її сутність і ставлення до світу ідеального, самого себе, інших людей, зовнішньому світу [218].

Підсумовуючи, зазначимо, що освіта як процес передбачає певний рух особистості в полі культури суспільства, який може здійснюватись у двох напрямках. Один передбачає активний рух людини шляхом пізнання, розроблення й удосконалення індивідуальної системи моделей світу; другий — зростання особистості в культурному середовищі, що стає її невід'ємною частиною, прийняття норм, звичаїв і звичок, освоєння модельного фонду, який здавна належить співтовариству. Існуюча нині модель освіти спрямована на третій рівень розвитку психіки людини — рівень інтелекту, тоді як рівень свідомості (четвертий — найвищий) залишається не принциповою метою і «освоюється» опосередковано, не завдяки, а нерідко всупереч, організованій системі освіти.



Мета сучасної освіти — розвиток тих властивостей особистості, які потрібні їй і суспільству для включення в соціально цінну діяльність. У зв'язку з цим цілком чітко усвідомлюється гуманізація (орієнтація освітньої системи на повагу прав кожної людини) і гуманітаризація (формування культури мислення на основі глибокого розуміння всієї культурної спадщини) освіти.

З процесами демократизації та гуманізації в сучасному суспільстві відбувається зміна педагогічної парадигми, яку ми розуміємо як синтез концептуальних теоретичних положень і способів їх реалізації, загальноновизнаних для даного товариства вчених. На зміну пануючої функціонально орієнтованої парадигми освіти приходять нова — гуманістична парадигма, спрямована на переорієнтацію процесу навчання на процес самореалізації особистості. Метою виховання стає не формування особистості, а її розвиток.

### **1.3. Сучасна парадигма як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти**

Проблема полікультурної освіти майбутніх викладачів є багатоаспектною, міждисциплінарною проблемою. Тому, з метою якомога більш всебічного її вивчення, необхідно визначитись у фундаментальних філософських, методологічних основах. Однією з них є звернення до парадигми у дослідженні, яка дасть можливість у подальшому здійснити власний внесок у вигляді певної системи переконань.

На даний час термін «парадигма» не є загальноновизнаним у галузі соціально-гуманітарного пізнання, насамперед це пов'язано з різним тлумаченням категорії «парадигма».

Під час дослідження даного питання нами було проаналізовано публікації провідних науковців [20; 41; 111; 121].

Поняття «парадигма» для наукознавства не нове. Слово «paradēigma» є грецьким і дослівно означає те, що визначає характер прояву, маніфестації, залишаючись поза проявом («para» — це «зверху», «над», «через», «біля», а «deigma» — «прояв», «маніфестація»). У найширшому значенні парадигма — це структурована реальність, яка не проявляється сама по собі, не піддається прямій рефлексії і завжди залишається за кадром, встановлює основні, фундаментальні пропорції людського мислення і людського буття [77, 38-39].

В античній і середньовічній філософії воно (поняття) характеризує сферу вічних ідей як першообраз, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ суцього.

У сучасній філософії науки — це певна система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, прийнятих як зразок вирішення наукових завдань, що панують протягом

певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукового співтовариства.

Поняття «парадигма» у філософію науки вперше ввів позитивіст Г. Бергман, для характеристики нормативності методології, проте справжній пріоритет у його використанні і поширенні належить праці Т. Куна «Структура наукових революцій» [179, 504].

Парадигму Т. Кун визначає як визнані усіма наукові досягнення, які упродовж певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх рішень [140, 11].

Характерними ознаками парадигми за Т. Куном є:

1. Достатньою мірою безпрецедентність, яка дозволяє залучити на тривалий час групу прихильників із конкуруючих напрямків наукових досліджень.

2. Достатня відкритість, яка дає можливість новим поколінням науковців знайти для себе невирішені проблеми в межах існуючої парадигми.

В основу праці «Структура наукових революцій» Т. Куна покладено процес переходу наукового співтовариства від однієї парадигми до іншої, який автор визначає як «наукова революція».

Зокрема, Т. Кун визначив, що в історії будь-якої науки можна виокремити допарадигмальний період, період нормальної науки, кризовий період і період наукових революцій.

Допарадигмальний період передує сталій науковій парадигмі.

Період «нормальної науки» характеризується тим, що дослідження, які здійснюються в даний період базуються на одному чи кількох минулих наукових досягненнях, які упродовж певного часу визнаються науковим співтовариством як основа для його подальшої практичної діяльності. Перед дослідником, що працює в межах нормальної науки, постійно виникають нові проблеми, але всі вони не виходять за межі, визначені парадигмою.

Далі настає період кризи «нормальної науки», що переходить в період «наукових революцій» — характеризується появою нової парадигми, яка дає можливість науковцям отримувати нові засоби дослідження і вивчати нові галузі. Найважливішим у цьому процесі є те, що в період революцій науковці бачать нове й отримують нові результати навіть в тих випадках, коли використовують звичайні інструменти в галузях, які вони досліджували до цього. Зміна парадигм спричинює нове бачення науковцями досліджуваних проблем.

Разом з тим дослідники відзначають, що період кризи нормальної науки, який характеризується кризою наукової програми, колишньої системи діяльності, методологічних норм і основ, не означає зупинку нормальної наукової діяльності. В.В. Казютинський з цього приводу зазначає: «Ситуації такого роду різноманітні. В одних випадках між прихильниками конкуруючих дослідницьких програм ведеться гостра

полеміка, в інших — саме існування нових ідей спочатку ігнорується, а потім вони ніби раптово знаходять визнання з боку наукового співтовариства, в третьому — нова дослідницька програма виявляється неспроможною, сходить зі сцени і «революційна ситуація» розсмоктується. Але у всіх таких випадках революційні зміни — лише один з компонентів наукового процесу» [102, 113-114].

Аналізуючи погляди Т. Куна щодо визначення парадигми як теорії, визнаної науковим співтовариством, правил і стандартів наукової практики, стандартної системи методів, сучасники К. Поппер, І. Лакатос, М. Мастерман та ін. побачили в його концепції необґрунтовано широке трактування поняття, що викликало дискусію [260, 477]. Ця ситуація вимагала від Т. Куна перегляду змісту і конкретизації поняття, що було здійснено завдяки введенню терміна «дисциплінарна матриця». Дисциплінарну матрицю науковець розуміє як визначену єдність філософсько-методологічних передумов у даній науковій дисципліні, яка є певним стандартом і зразком для діяльності науковця.

В структуру дисциплінарної матриці входять:

- символічні узагальнення, які є формальним апаратом і мовою, характерною для конкретної наукової дисципліни;
- метафізичні компоненти, що визначають найбільш фундаментальні теоретичні і методологічні принципи світорозуміння;
- цінності, визначені пануючими ідеалами і нормами побудови наукового знання;
- зразки — конкретні рішення проблем, приклади з практики, які визначають «найбільш тонку структуру наукового знання».

Значення парадигми, або дисциплінарних матриць, визначається в цілому не тільки тим, що їх зміна розкриває «механізм» революційних перетворень в науці, але й тим, що вони в період «нормальної науки» дозволяють успішно розв'язувати питання про вибір теорії.

Поняття парадигми в пізніх роботах Т. Куна пов'язано переважно з характеристикою інтегральних соціально-психологічних аспектів наукової спільноти. Разом з тим, в межах сучасної філософії науки поняття парадигма виявилось більш продуктивним в описі еталонних теоретико-методологічних основ наукового пошуку.

Таким чином, у Т. Куна зустрічаються різні висловлювання про суть парадигми, що доповнюють або уточнюють одне одного. Відома російська дослідниця Н. Л. Коршунова вказує на те, що спочатку Т. Кун, формулюючи поняття парадигми, використовував гносеологічний підхід (теорію пізнання). Онтологія (вчення про буття як таке) при цьому залишалась невиявленою і не рефлексивною, відповідно, відокремленою від пізнавальної діяльності реальністю. У більш пізній версії гносеологічний і онтологічний підходи почали використовуватися разом. Науковці, які наполягають на вживанні даного поняття виклю-

чно в контексті науково-пізнавальної діяльності, поділяють погляди Т. Куна на парадигму як на модель постановки і вирішення наукових проблем. Ті, хто враховує як гносеологічні, так і онтологічні аспекти, дотримуються відкоректованої концепції цього ж автора [122].

Отже, в історичному розвитку наукового пізнання можна простежити радикальні зміни в основах наук, які називають науковими революціями.

В природознавчій науці наукові революції найбільш ґрунтовно описав В. С. Стьопін. Науковець виокремив чотири наступних революції [243; 244].

Перша революція (XVII — перша половина XVIII століття) — етап становлення класичного природознавства і формування механістичної картини світу. До кінця XVI — початку XVII століття вона ще тільки починала формуватися, і в науці цього періоду ще містилися нашарування попередніх натурфілософських уявлень. Проте навіть у цій формі фізична картина світу, яка тільки зароджувалась, була спрямована на емпіричний пошук і накопичення нових фактів.

Друга революція (кінець XVIII — перша половина XIX століття) — етап переходу природознавства в дисциплінарно організовану науку. В цей період відбулись кардинальні зміни у науці — як усередині її, так і в її соціокультурному оточенні. Вони привели до формування дисциплінарно організованої науки з притаманними їй особливостями росту знання, його систематизації та трансляції в потоці культурного досвіду.

В цю епоху механістична картина світу поступово втрачає статус загальнонаукової, універсальної онтології. Поруч з нею формуються інші уявлення про природу, виникають спеціальні наукові картини світу, кожна з яких претендує на онтологічний статус в рамках своєї галузі знання. Наука перетворюється на складно організовану систему окремих дисциплін, які характеризуються автономією і взаємодією між собою.

Перша і друга глобальні революції в природничих науках протікали в руслі формування і розвитку класичної науки та її стилю мислення.

Третя революція (кінець XIX — середина XX століття) — трансформація параметрів класичної науки, становлення некласичного природознавства. Третя глобальна революція була пов'язана з трансформацією цього стилю і становленням нового, не класичного природознавства. Ідеали і норми нової некласичної науки характеризувались відмовою від прямолінійного онтологізму і розумінням відносної істинності теорій і картин природи, розробленої на тому чи іншому етапі розвитку природознавства.

Четверта революція (кінець XX — початок XXI століття) — радикальні зміни в основах наукового знання і діяльності — зародження постнекласичної науки.

Перехід науки до постнекласичної стадії розвитку створив нові передумови формування цілісної наукової картини світу. Тривалий час ідея цієї цілісності існувала лише як ідеал. Тільки в останній третині XX століття виникли реальні можливості об'єднання уявлень про три основні сфери буття — неживої природи, органічного світу і соціального життя — в цілісну наукову картину на основі базисних принципів, що мають загальнонауковий статус, — принципів універсального (глобального) еволюціонізму, що поєднують у єдине ціле ідеї системного та еволюційного підходів.

Ці принципи, не заперечуючи специфіки кожної конкретної галузі знання, виступають як інваріант у багатоманітності різних дисциплінарних онтологій. Формування таких принципів було пов'язано з переосмисленням основ багатьох наукових дисциплін. Одночасно вони виступають як один з аспектів великої культурної трансформації, що відбувається в нашу епоху [290].

Таким чином, в природознавчих науках питання «наукових революцій» досить ґрунтовно досліджене. Що стосується гуманітарних наук, до якої відноситься педагогіка, — тут є певні труднощі.

Насамперед, ці труднощі пов'язані з тлумаченням у педагогічній науці самого поняття «парадигма».

А саме, сьогодні спостерігається зростання інтересу до цього поняття в сфері загальнонаукової та спеціально-наукової методології, особливо в галузі гуманітарного пізнання. Так, у педагогічний обіг поняття «парадигма» увійшло у 90-х роках XX століття. Незважаючи на те, що поняття «парадигма» почали використовувати відносно недавно, воно швидко і непомітно стало одним зі значущих у педагогічній науці кінця XX століття.

Така популярність поняття «парадигма» пояснюється, на думку Є.В. Бондаревської [33], по-перше, потребою дослідників у методологічних опорах, які педагогіка втратила у зв'язку з ревізією непорушних у недавньому минулому пізнавальних постулатів марксистської ідеології. Другою обставиною, що викликає особливий інтерес до парадигми, є прагнення вчених осмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності. Третьою причиною є бажання як науковців, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності.

Зазначимо, що погляди щодо сутності парадигми досі зазнають певних змін. Так, останнім часом опубліковані роботи, в яких кардинально переглядається категорія парадигми. Поняття парадигма розши-

рилось за своїм змістом і трансформувалося із сфери науки у сферу педагогічної практики.

Є. В. Бондаревська, аналізуючи характер застосування терміну «парадигма» в дослідницькій і педагогічній практиці, визначає три різних позиції в його розумінні і межах поширення [33].

Перша полягає у твердженні, що поняття «парадигма» належить сфері методології і відноситься безпосередньо лише до дослідницької діяльності, для якої виконує функцію методологічного регулятиву. Це тлумачення відповідає класичній науці, де чітко розрізняються об'єкт і суб'єкт дослідження: суб'єкт знаходиться поза об'єктом, вивчає його ніби зі сторони, не втручаючись у його життя, для чого розробляє і використовує методи, прийоми і засоби, що дозволяють отримувати об'єктивне знання. В цьому випадку парадигму розуміють як «модель наукової діяльності, як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, що регулюють дослідження» [126].

Друга позиція відповідає постнекласичній науці, де суттєво змінилась роль суб'єкта (дослідника), який з позиції стороннього спостерігача переходить, наскільки це можливо, в середину досліджуваних процесів, явищ, стаючи їх безпосереднім учасником. Процеси дослідження і впровадження результатів зближуються у часі і взаємопроникають, наука стає інструментом покращення життя людей, засобом практичного перетворення процесів і явищ, що вивчаються. В освіті виникає інноваційна діяльність, яка вказує на проміжний стан педагога новатора між наукою і практикою.

Остання позиція полягає у твердженні, що для різних сфер (науки і практики) існують різні парадигми: для науки — наукова, для педагогічної практики — освітня. Це уявлення виникло в некласичній науці постмодерну, характерними рисами якого є плюралізм думок, програм, світоглядних моделей і мов культури, відмова від звичних для нашої свідомості ієрархічності і пошуку єдиної правильної істини, пріоритети суб'єктності і суб'єктивності.

Остання позиція найбільш поширена у сучасних наукових колах.

Так, О. В. Бережнова, А. П. Валіцька, Н. Л. Коршунова, В. В. Краєвський, І. М. Осмоловська та інші науковці є прихильниками тлумачення парадигми у загальнонауковому розумінні, при якому парадигму розуміють як наукову діяльність, сукупність норм, критеріїв, стандартів дослідження, тобто відповідно класичному поняттю за Т. Куном [20; 41; 122; 126; 188].

Науковці Є. В. Бондаревська, І. М. Ільїнський, Н. О. Лизь та інші є прихильниками іншого тлумачення парадигми, яке полягає у тому, що парадигма розглядається як модель, що застосовується для вирішення практичних (освітніх) завдань [33; 95; 156]. При цьому використовується термін «освітня парадигма». Таким чином, освітня парадигма

розглядається як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, як базова модель або стратегія освіти.

Ще одну позицію, яка належить І. А. Колесніковій, можна назвати змішаною. І. А. Колеснікова, а також науковці Є. О. Слепенкова, Є. М. Шиянов, Н. Б. Ромаєва виступають прихильниками поліпарадигмальності в педагогіці [111; 235; 277].

Таким чином, в педагогіці існують принципово різні теоретичні підходи до змісту парадигми, що визначають стратегію і спрямовують хід дослідження. Ці відмінності проявляються в існуванні різних шкіл і напрямів дослідження, що належать до тієї чи іншої концептуальної традиції. Основою для розвитку і існування в системі освіти різних наукових напрямів є прихильність науковців до різних парадигм.

Така багатоманітність має як позитивні, так і негативні сторони.

З однієї сторони педагогічна наука повинна змінювати освітню парадигму відповідно до потреб суспільства, держави, пропонувати таку модель освітньої системи, в якій знаходяться відповіді на питання про цінності і цілі освіти, про функції освіти і принципи її діяльності, про організацію, зміст і технології навчання та виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти. І, як вважає Н. О. Лизь, чим більше теорій, тим більше граней реальності попадають до сфери наукового розгляду, що дає можливість адекватно представити всю освіту, розглядаючи її з різних сторін [156].

З іншої сторони, як зазначає В. В. Краєвський, черговий раз витісняється сама педагогічна наука, оскільки передбачається що з однієї і тієї ж позиції, відзначеної словом «парадигма», виокремлюються одні і ті ж самі складові і в науці, і в практиці. Проте це не так. Просто отожднюється структура науки зі структурою її об'єкта [126].

Повертаючись до нашого дослідження, зазначимо, що ми дотримуємося поглядів О. В. Бережнкової, Н. Л. Коршунової, В. В. Краєвського, оскільки, по-перше, розглядаємо парадигму у її класичному значенні, а саме як певну систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, прийнятих як зразок вирішення наукових завдань, що панують упродовж певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукового співтовариства.

По-друге — вважаємо недоцільним використання виразу «парадигма освіти». Натомість правильним буде вживання виразу «парадигма педагогіки» або «парадигма педагогічної науки».

По-третє, погоджуючись із науковцями, вважаємо, що зміни в освіті не обов'язково призводять до зміни парадигми науки, в якій вони відображаються й обґрунтовуються, оскільки парадигма відноситься не до об'єкта науки, а до самої наукової діяльності.

Насамкінець зазначимо, що відносна стійкість парадигми науки не означає, що вона взагалі не підлягає змінам. В ній закладена



можливість розвитку. У вирішенні окремих дослідницьких проблем можуть відбуватися зрушення наукової парадигми, проте не повна її заміна. Зрушення парадигми педагогічної науки, яке можна сьогодні спостерігати, відноситься перш за все, до етапів переходу від науки до практики у педагогічному дослідженні. Причому наявні способи переходу від науки до практики не відмінюються, а відбувається їх доповнення і розвиток.

Визначившись із поняттям «парадигма», можна перейти до розв'язання проблеми розриву між природничими та гуманітарними дисциплінами, що ставить під сумнів можливість використання парадигми дослідженнями в гуманітарних науках.

Так, західні спеціалісти, які розробляють методологічні стандарти науковості, категорично не включають в парадигму природничих наук (science) гуманітарні науки (humanities) [122, 13]. Підтвердженням цьому є слова Ч. П. Сноу: «Тривалий час існує протистояння між природничими і гуманітарними науками наштовхувало дослідників на думку про розрив між ними, який тільки посилюється, і це в кінцевому результаті може привести до їх відокремлення» [238, 21-43].

Проте, є ряд спеціалістів у галузі філософії та методології науки, які обґрунтовують наявність зв'язку і залежності між природничими та гуманітарними дисциплінами. Серед них відомий російський науковець В. С. Стьопін. Учений зазначає, що на сучасному етапі загальнонаукова картина світу, що базується на принципах глобального еволюціонізму, все виразніше виступає як онтологічна підстава майбутньої науки, яка об'єднує науки про природу і науки про дух [243].

Дійсно, природознавство тривалий час орієнтувалося на досягнення природи самої по собі, безвідносно до суб'єкта діяльності. Його завданням було досягнення об'єктивно істинного знання, не обтяженого ціннісно-смысловими структурами. Ставлення до природного світу поставало як монологічне.

Гуманітарні ж науки були орієнтовані на досягнення людини, людського духу, культури. Саме відношення суб'єкта та об'єкта (як будь-яке пізнавальне відношення) поставало вже як суб'єкт-суб'єктне відношення, що передбачає не монолог, а діалог.

Для отримання знання в рамках гуманітарних наук зовнішнього опису виявлялось недостатньо. Метод «об'єктивного» або «зовнішнього» вивчення суспільства повинен поєднуватися з методом його вивчення «зсередини», з точки зору людини, яка утворює соціальні та економічні структури і діє в них [64].

На даний час з'явилися реальні підстави для вирішення проблеми об'єднання природничих і гуманітарних наук шляхом покладення принципів глобального еволюціонізму в основу сучасної загальнонаукової картини світу.



Ці принципи іманентно включають установку на об'єктивне вивчення об'єктів, що саморозвиваються. Разом з тим, співвіднесення розвитку таких об'єктів із проблематикою місця людини, врахування включеності людини і її дій у функціонування переважної більшості освоєних в людській діяльності систем, що історично розвиваються, привносить в наукове знання новий гуманістичний сенс і стирає колишні непрохідні кордони між методологією природничо-наукового і гуманітарного пізнання [243].

Також цікавим, на наш погляд, є аналіз зв'язку природничих та гуманітарних дисциплін Л. О. Мікешиною, побудований на класифікації суспільствознавчих дисциплін [167, 214].

Він полягає в тому, що автор, досліджуючи особливості наукових революцій в соціально-гуманітарному пізнанні, конкретизує постановку цього питання через класифікацію наукових дисциплін, об'єднавши терміном «суспільствознавство».

Так, до суспільствознавства, наприклад входить така соціальна дисципліна, як політична економіка, яка має справу з об'єктивними закономірностями розвитку і функціонування суспільства. Л. О. Мікешина доводить, що революційним перетворенням в історії політичної економіки передували фундаментальні дослідження К. Маркса, які в свою чергу були «революційним переворотом у філософії».

Також, автор враховує й іншу особливість суспільствознавства, яка полягає в тому, що багато наук почали формуватися досить пізно, після формування дисциплінарності в природознавстві. Відповідно, перехід парадигм, прийнятих і апробованих в природничих науках, в різні галузі соціально-гуманітарного знання, став однією з основних форм революційної трансформації і в суспільствознавстві.

Стосовно гуманітарних дисциплін, які мають справу з індивідуалізованим описом духовного життя людини і представляють інший тип знання, автор як приклад використовує таку дисципліну як лінгвістика, яка набула революційних змін у вигляді суттєвої модифікації змісту і статусу, зокрема в такій галузі як інженерна лінгвістика, в результаті впровадження комп'ютерних методів.

Таким чином, здійснений Л. О. Мікешиною порівняльний аналіз, дозволив зробити наступні висновки. По-перше, сьогодні в гуманітарних науках, особливо у зв'язку із впровадженням комп'ютерів, відбуваються зміни, які впливають на сам статус цих наук, у певному розумінні наближаючи їх до наук природничих і навіть технічних. По-друге, поняття «наукової революції» може бути застосоване не тільки для природничих дисциплін, а й для аналізу процесів, що відбуваються в соціально-гуманітарному знанні, що дає підстави говорити про універсальність даного поняття.

Повертаючись до педагогічної науки, зазначимо, що більшість провідних науковців успішно застосовують у методологічних основах досліджень з педагогіки загальні соціально-наукові теорії, забезпечуючи цим самим орієнтацію на універсальні принципи і підходи. Адже неможливо займатися наукою без певного набору апріорних переконань, фундаментальних метафізичних установок і відповідей на питання про природу реальності і людського знання. Теоретична діяльність створює особливу реальність — наукову онтологію, що існує у формі теоретичного знання. В цьому проявляється безсумнівна спільність характеру пізнання у всіх сферах науки, в тому числі у фізиці і педагогіці.

Проте, слід пам'ятати про відносну природу будь-якої парадигми — якою б прогресивною вона не була і як би переконливо не формулювалася. У зв'язку з цим, беручи за основу працю Т. Куна «Структура наукових революцій» з метою пояснення сутності парадигми, варто зазначити, що автор писав свою працю з історії науки на матеріалі природничих дисциплін. А оскільки дійсність, яку вивчають фізика і педагогіка, різна (фізик Т. Кун вивчає світ природи як об'єкт нелюдського походження, а педагог, навпаки, має справу з педагогічною практичною, яка носить штучний, соціально зумовлений характер) — то не можна ігнорувати своєрідність наук.

Все описане вище дозволяє зробити наступні висновки.

Проблема полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів вимагає визначення вихідних положень, які у сукупності дозволяють обґрунтувати методологію дослідження означеної проблеми. Визначення й аналіз сучасної парадигми науки є одним із таких методологічних регулятивів.

Термін «парадигма» широко вживається у наукових публікаціях з педагогіки. Переважно термін використовується у двох значеннях: класичному «Кунівському» визначенні, згідно з яким парадигма — це визнані усіма наукові досягнення, які упродовж певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх рішень; та у значенні моделі, яку використовують для вирішення не лише дослідницьких, але і практичних завдань освіти. Таку парадигму, зазвичай, називають освітньою. Ми притримуємося класичного визначення парадигми і відносимо її не до об'єкта науки, а до самої наукової діяльності, погоджуючись тим самим з тим, що наукові революції, які відбувались у природознавчих науках, мали вплив на гуманітарні галузі знання, до яких відноситься і педагогіка.

Отже, дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів будемо здійснювати, орієнтуючись на сучасну парадигму, яка відповідає постнекласичній науці. Однією з особливостей постнекласичної науки є формування загальнонаукової картини світу як цілісної

системи наукових уявлень про природу, людину і суспільство. Така система уявлень, сформована на основі принципів глобального еволюціонізму, стає фундаментальною дослідницькою програмою науки на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

#### **1.4. Сучасні підходи до вивчення проблеми полікультурної освіти**

Однією з пріоритетних сфер у XXI столітті є освіта. Світова спільнота прагне до створення глобальної стратегії освіти людини. Необхідність інтеграції України у світове співтовариство — практичне завдання, яке охоплює і галузь освіти. Українська освіта може і має бути відкритою всім культурам, не розчиняючись в них, а вступаючи з ними в діалогічні відносини.

Перед сучасною освітою висувається ряд завдань, спрямованих на розвиток здатності оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, вирішення яких можливе, в тому числі, за рахунок розвитку полікультурної освіти. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває вивчення сучасних наукових підходів до вивчення проблеми полікультурної освіти.

Як правило, розуміння полікультурної освіти зводиться до міжнаціональних, релігійних і тому подібних аспектів.

Ми дотримуємося більш широкого тлумачення даного поняття, яке включає в себе взаємодію різних позицій, точок зору, способів мислення, умовно кажучи, різних субкультур. Процес полікультурної освіти розглядаємо як «відкритий», принципово незавершений, смислороджущий, що забезпечує конструктивний діалог між різними культурними світами.

Центром полікультурного освітнього простору є особистість як персоніфікована культура. Ведучи діалог з іншими культурами, вона поєднує у своїй свідомості різні культурні пласти і смисли, самостійно здійснює моральний вибір, знаходить відповіді на життєво важливі для себе питання.

Спрямованість кожного дослідження, в тому числі і дослідження полікультурної освіти, визначають наукові підходи, під якими розуміють сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, а також взаємодій з навколишнім світом [253]. Для сучасної науки характерною є поява нових підходів, зумовлена, перш за все, метою досліджень. У науці немає обмежень щодо кількості підходів. Основною вимогою є відповідність існуючому науковому світогляду. Тому підходи з'являються, удосконалюються, застарівають і зникають разом з розвитком науки, наукового світогляду, зумовлюючи успіх чи невдачу вирішення конкретних проблем.

В інтерпретації академіка РАО Є. Бондаревської підхід — це усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької чи практичної педагогічної діяльності, відповідно до вимог прийнятої освітньої парадигми.

Ми розглядаємо і використовуємо підхід як деякий вихідний принцип, позицію, основне положення або переконання. Наукові підходи в нашому дослідженні становлять собою певну методологічну основу, яка дозволяє визначити напрямок дослідження. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти, ми опираємося на взаємопов'язані і взаємодіючі між собою підходи:

- культурологічний;
- аксіологічний;
- діатропічний;
- особистісно орієнтований;
- компетентнісний;
- інтердисциплінарний.

Розглянемо кожен підхід.

**Культурологічний підхід.** Вибір культурологічного підходу зумовлений спрямованістю сучасної освіти в контекст культури і передбачає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Людина містить в собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина стає творцем нових елементів культури. Тому освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості і суб'єкта культури.

Культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її (освіту) як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини.

У світлі культурологічного підходу професійна підготовка майбутнього викладача представляє собою культуротворчий освітній процес, в якому учень і викладач реалізують себе як суб'єкти культури.

Становлення майбутнього викладача як суб'єкта професійно-педагогічної культури є процесом поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході його професійної підготовки. Найбільш значущими етапами даного процесу виступають: етап освоєння норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності; етап засвоєння провідних елементів педагогічної культури; етап присвоєння цінностей педагогічної культури, їх внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні; етап трансляції професійно-педагогічної культури в різних актах розгортання і опредмечування суб'єктності [51].

**Аксіологічний підхід.** Аксіологічний підхід є одним з базових методологічних підходів у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів, оскільки сучасна суспільна свідомість все більше утверджується в думці про те, що людство переживає різкі зміни. Про це свідчать масштабні катаклізми сучасного суспільства, під час яких проявилися жорстокість, деформація гуманістичних цінностей, соціальний, моральний, економічний та інтелектуальний хаос. Зміна соціально-економічних шляхів розвитку суспільства поставила під сумнів колишню систему цінностей, що в свою чергу стало причиною переходу культури з одного стійкого стану в інший, який тільки передбачається, при якому людина випадає з однієї системи цінностей і намагається утвердитися в іншій.

У дослідженні проблеми полікультурної освіти застосування аксіологічного підходу необхідно тому, що викладач є особистістю зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях. Система цінностей викладача визначає характер і спрямованість взаємодії в умовах освітнього процесу. І від того, як вона (система цінностей викладача) співвідноситься з ціннісними орієнтаціями суспільства, колективу, соціальної спільності, оточуючих людей, залежить конструктивний або деструктивний характер його соціальної та професійної діяльності.

Цінності визначають цілі освіти, здійснюючи аксіологічну функцію освіти, яка полягає у формуванні і трансляції ціннісної матриці культури.

Основними принципами сучасної освіти, що забезпечують реалізацію аксіологічної функції, виступають:

- періодизація онтогенезу ієрархії цінностей в контексті переходу від одного вікового стану людини до іншого;
- ціннісна домінанта в ієрархії цінностей різних культур;
- «діалог культур» в аспекті порівняння і використання ціннісних матриць як квінтесенції культур (світової, національної, регіональної);
- опора на єдину гуманістичну систему цінностей при збереженні їх культурних особливостей;
- екзистенційна рівність людей, спільності архетипної ментальності [29].

Як пріоритетне завдання полікультурної освіти аксіологічний підхід висуває розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, що виражається у здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, вибирати, здійснювати інноваційні процеси.

Гуманітарні цінності є інтегруючою основою будь-якої соціальної спільності. Наявність цілісної системи цінностей у суспільстві забез-

печує стабільність усіх сфер його життя, а її розпад неминуче веде до дисгармонії, руйнівних конфліктів у суспільстві. Значення цінностей як для окремого соціуму, так і для всього людства особливо зростає на зламі епох, коли йде пошук нових орієнтирів розвитку. Саме тому проблема ціннісних пріоритетів сучасного полікультурного суспільства набуває сьогодні особливої актуальності.

Цінність — це термін, який використовують у філософії та соціології для позначення позитивного чи негативного значення об'єктів навколишнього світу для людини, соціальної групи, суспільства в цілому, яке визначається власне їхніми ознаками та їхньою залученістю у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин. Критерії та способи оцінки цієї значущості виражені у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях [271].

В структурі особистості вони представлені через ціннісні орієнтації. Хоча ціннісні орієнтації становлять надзвичайно важливий компонент структури особистості, проте аналіз цілої низки робіт свідчить про відсутність єдності у визначенні їх суті. Це зумовлено наявністю різних дослідницьких підходів, а також складністю самого феномену, його близькістю з такими особистісними утвореннями, як мотиви, інтереси, стосунки тощо.

Ціннісні орієнтації — елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, які сформовано та закріплено життєвим досвідом індивіда у процесах соціалізації та соціальної адаптації, коли відокремлюється значиме (суттєве для конкретної людини) від не значимого (несуттєвого) через (не) прийняття особистістю певних цінностей, усвідомлюваних як межі (горизонти) граничних смислів й основоположних цілей життя, а також визначаються припустимі засоби їхньої реалізації [149].

У структурі особистості ціннісні орієнтації утворюють вищий (як правило, усвідомлюваний — на відміну від соціальних установок) рівень ієрархії схильностей до певного сприйняття умов життєдіяльності, їхньої оцінки і поведінки як в актуальній (тут-і-тепер), так і, перш за все, у довгостроковій перспективі. Ціннісні орієнтації — це, насамперед, сприйняття або відторгнення певних смислів, які складають основу організації життя і (не) готовність поводити себе відповідно до них.

Таке розуміння змісту поняття відповідає початковому значенню слова «орієнтація» (від лат. *oriens, orientis* — схід), що тлумачать як просторове розташування у відповідності до сходу, у домінуючий спосіб визначеної точки сходу сонця, — але такому, що переноситься у простір смисловий, а через нього — у соціальний. Ціннісні орієнтації відповідно задають:

- загальне спрямування інтересів і прагнення особистості;

- ієрархію індивідуальних переваг і зразків;
- цільову та мотиваційну програми тощо.

Вони проявляються і розкриваються через оцінювання людиною себе, інших, обставин тощо, через уміння структурувати життєві ситуації, ухвалювати рішення у проблемних ситуаціях і виходити з конфліктів.

Сучасна суспільна свідомість все більше стверджується у думці про те, що людство переживає різкі зміни. Про це свідчать масштабні катаклізми ХХ століття, під час яких проявилися жорстокість, деформація гуманітарних цінностей, соціальний, моральний, економічний та інтелектуальний хаос. Ці явища є проявом культурної кризи та відбиттям глибинних станів людини. Кризові процеси відбуваються на рівні людини та її ціннісних орієнтацій.

Доречним тут є стародавній китайський вислів: найтяжча доля — це жити в епоху змін. Теперішній динамічний час характеризується багаторазовою зміною уявлень людей (пристойне — непристойне, допустиме — недопустиме) впродовж життя одного покоління.

Культурна криза є своєрідним етапом переходу культури з одного сталого стану в інший, який тільки передбачається, коли людина випадає з однієї системи цінностей і намагається ствердитись в іншій.

Кінець ХХ століття охарактеризувався інформаційною революцією. Комп'ютеризація, Інтернет, супутникові комунікації для більшості країн світу стали ланкою, що об'єднує в економіці, науці, культурі. Створилася ситуація вільного поширення інформації, а це впливає на всі сфери людського життя. Проте технічні можливості засобів масової комунікації, зміст інформації та її доступність є потужними маніпуляторами свідомості та ефективними факторами формування особливої, так би мовити спрощеної, свідомості сучасної людини.

Кожен народ (і окремих індивід) має своє уявлення про цінності та звичаї, історію, суспільні системи, культуру і релігію, і воно не завжди співпадає з уявленнями представників інших народів і культур. Внаслідок цього інша культура, цінності тощо можуть сприйматися негативно. Віра в одну певну релігію або філософію призводить до того, що інші системи, погляди та теорії представляють потенційну загрозу і ставлять під сумнів правдивість чи помилковість особистих поглядів і переконань.

З одного боку, це дозволяє представникам різних культур більше спілкуватися між собою та пізнавати один одного. З іншого боку, запозичення цінностей, в основному, цінностей економічно розвинутих західних країн, може призвести до втрати власних національних цінностей.

Розмаїття цінностей, що складають основу ціннісних орієнтацій індивіда, передбачає наявність їхньої класифікації. Так, у науковій лі-



тературі розрізняють матеріальні, суспільно-політичні, духовні цінності; позитивні і негативні цінності; цінності особистості, соціальних та професійних груп, національні, загальнолюдські цінності. Серед цінностей людського буття і культури при всьому розмаїтті найчастіше виділяють лише декілька, як правило, основних: людина, життя, добро, краса, істина, свобода тощо.

Сьогодні особливої ваги та значення набувають загальнолюдські цінності. Вони є регуляторами поведінки всього людства, виступаючи найважливішими критеріями, стимулами та знаряддями пошуку шляхів взаєморозуміння, злагоди та збереження життя людей планети. Загальнолюдські цінності покликані об'єднати людство в єдине ціле і передбачається, що їх однаково сприймають люди різних рас, епох, культурних орієнтацій. Чим більше таких цінностей у розпорядженні народу, групи людей, тим більш упевнено вони себе відчують у житті, тим багатше та яскравіше стає їх повсякденне життя.

Проте далеко не всі цінності мають загальнозначущий характер. Зі зміною історичних епох уявлення про цінності змінювались. У філософії ціннісний (аксіологічний) підхід передбачає з'ясування співвідношення (субординації) різних цінностей у їхньому взаємозв'язку з реальними явищами. Звідси виникає проблема абсолютизації та релятивізації (від лат. *relativus* — відносний — визнання відносності, умовності та суб'єктивності пізнання, заперечення абсолютних етичних норм і правил) ціннісних орієнтацій. Суть релятивізації у тому, що істинне і хибне, правильне і неправильне, добре і погане час від часу міняються місцями залежно від людей та умов. Те, що люди роблять в одній системі, є правильним для них, але не все є належним і правильним для кожної людини. Іншими словами, певній культурі властиві цінності, які не завжди прийнятні для інших культур.

Система цінностей і життєвих смислів, яка є характерною для техногенного розвитку, передбачає особливе розуміння людини та її місця у світі [242]. Це, насамперед, уявлення про людину як діяльну істоту, що протистоїть природі, а призначення якої полягає у перетворенні природи та підпорядкуванні її своїй владі. Цінність креативної діяльності, яка перетворює, властива тільки техногенній цивілізації. Вона поширюється і на природні, і на соціальні об'єкти, які стають предметами соціальних технологій. Традиційні культури ніколи не ставили собі за мету перетворення світу, забезпечення влади людини над природою.

Наступне — цінність активної суверенної особистості. У техногенній цивілізації як ціннісний пріоритет стверджується ідеал вільної індивідуальності, автономної особистості, яка може включатися у різні соціальні групи, володіючи рівними правами з іншими. У традиційних культурах особистість визначена, насамперед, через її залуче-

ність у певні (і часто задані від народження) сімейно-кланові, кастові та станові стосунки.

Далі, у системі домінуючих життєвих смислів техногенної цивілізації особливе місце посідає цінність інновацій і прогресу. Інновації, цивілізаційні зміни і прогрес є головною цінністю західної цивілізації, чого немає в традиційних культурах, де інновації завжди обмежувалися традицією.

Таким чином, у системі цінностей і світоглядних образів техногенної (західної) культури людина розглядається як така, що протистоїть природі, вектор її активності спрямований на перетворення світу. Традиційна ж система цінностей розглядає людину як частину природи. Вектор людської активності орієнтується на самовиховання, самообмеження, включення у традицію тощо.

Відтак у глобалізаційних процесах сучасності зіштовхуються дві системи цінностей людини: система цінностей традиційної культури і система цінностей, яка побудована згідно з ліберальними та демократичними орієнтирами. Зіткнення цих двох систем цінностей можна розглядати, з одного боку, як історичну спадковість цінностей людини, де традиційні цінності трансформуються у нові та відповідають новим світовим реаліям, тобто ліберально-демократичні цінності. З другого — як протистояння двох світів: старого, традиційного і сучасного, демократичного, що спричиняє іноді політичні, релігійні та воєнні конфлікти.

Протиріччя між традиційними і сучасними цінностями є однією з основних причин реальної відсутності цілісної системи цінностей людини. Окремі дослідники вважають, що сучасний світ втратив ціннісну основу своєї життєдіяльності. Глобалізація зробила ці процеси загальними. Війни у своєму традиційному розумінні вже не потрібні, оскільки зараз для досягнення подібного результату достатньо зруйнувати систему цінностей супротивника.

Отже, питання визначення ціннісних пріоритетів сучасного полікультурного суспільства є актуальним і доволі суперечливим. Дослідження ціннісних пріоритетів подібно до будь-якого філософського питання не може бути вирішеним однозначно.

Багато авторів вказують на різноманітність ціннісних систем у різних народів, і кожна з них має абсолютну значимість у своїх локальних колах. Але питання взаємодії різних ціннісних систем залишається відкритим. Проблема того, як відбувається і чи взагалі відбувається заміщення традиційних цінностей новими, ліберальними, у нашому суспільстві у свідомості різних соціальних груп потребує осмислення, і нам необхідно ще багато зробити для того, щоб зберегти традиційні цінності та знайти нові, які будуть мати свої переваги у майбутньому.

**Діатропічний підхід.** Термін «діатропіка» походить від давньогрецького *diatropos*, що перекладається як «різноманітний, різнохарактерний»: прийменник *dia* означає повну ступінь якості, а корінь *tropos* — «поворот, напрям, образ думок, характер, звичай, стиль», тобто дослівно — «абсолютно різноспрямований».

Засновником даного наукового підходу є Ю. Чайковський. Дослідник стверджує, що існуюча точка зору хаотичності і безсистемної різноманітності неправомірна, оскільки різноманітність — є не хаос і не порядок, це самостійна категорія, яка має свої власні закони. Різноманітність не є інваріантом і не може бути таким за своєю суттю [272].

Термін «педагогічна діатропіка» в науковий обіг запропонувала ввести О. Морева, визначаючи його як новий науковий підхід, що вивчає різноманітність (загальні властивості подібності та відмінності, які виявляються у великих сукупностях педагогічних об'єктів), спирається на концепцію коеволюції культури, суспільства, освіти і особистості; має на меті на цій основі дослідити багатовимірну, поліакцентну, швидко і якісно змінювану педагогічну реальність [171].

У педагогіці діатропічний підхід не розроблений, але вважається перспективним, зокрема при проектуванні і прогнозуванні розвитку системи освіти всіх рівнів, здійсненні моніторингу тощо.

Вибудовуючи аналогію щодо полікультурної освіти, відзначимо, що модель полікультурної освіти являє собою велику кількість різнорідних елементів знань, згрупованих за допомогою координат в слові групи. Всі елементи утворюють семантично пов'язану систему, яка дає уявлення про міждисциплінарний характер розглянутої проблеми полікультурної освіти.

**Особистісно орієнтований підхід.** Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особистість у процесі освіти може виступати або в ролі мети або в ролі засобу. Викладач, як особистість є представником суспільства, який вільно і відповідально визначає свою позицію. Особистість, у тому числі і майбутнього викладача, формується у взаємодії з навколишнім світом, системою суспільних і людських відносин, культурою. Людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі соціалізації. Таким чином, поняття особистості — одне з центральних у психології, а в зв'язку з гуманізацією освітнього процесу стає активно використовуваною категорією і в педагогіці.

Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання головною рушійною силою професійного розвитку саму особистість, її потребу в самоактуалізації свого особистісно-професійного потенціалу. Вирішальним фактором розвитку є взаємодія людини зі світом професій і людьми, залученими в реальну і віртуальну професійну діяльність.

Особистісно орієнтований підхід передбачає орієнтацію на саморозвиток і самореалізацію в конкретній професійній діяльності. Як провідні мотиви цих процесів виступають перспективи професійного росту і смислове професійне майбутнє особистості.

Особистісно орієнтований підхід у викладанні — концентрація уваги педагога на цілісній особистості людини, турбота про розвиток не тільки її інтелекту, громадянського почуття відповідальності, а й духовної складової з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку.

**Компетентнісний підхід.** У вступі до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначено, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта — це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в системі освіти, одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти передбачено розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід в освіті, узгоджених з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій.

Таким чином, орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його упровадження є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

У Глосарії термінів Болонського процесу, розробленому Національним офісом програми TEMPUS у Росії, компетентнісний підхід (Competence-based Approach) тлумачиться як метод моделювання результатів навчання і представлення їх як норм якості вищої освіти [291].

Українські дослідники під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини, або іншими словами — володіння людиною сукупністю ключових компетентностей. Ця інтегративна характеристика особистості формується в процесі навчання і передбачає володіння знаннями, вміннями, наявністю досвіду діяльності і поведінкової моделі особистості [114, 64].

Впровадження компетентнісного підходу в практику роботи вищого навчального закладу дає можливість вирішити типову для націо-

нальної системи освіти та систем освіти країн ближнього зарубіжжя проблему, яка полягає в тому, що опанування значним обсягом теоретичних знань не гарантує успішного їх застосування для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

На думку сучасних науковців, компетентнісний підхід до формування змісту освіти стає новим концептуальним орієнтиром.

З огляду на зазначене вище, найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, яка не тільки володіє знаннями, а й оперує ними, готова до змін, може легко пристосовуватись до нових потреб ринку праці, володіє інформацією, активно діє, швидко приймає рішення, навчається упродовж життя.

Російська дослідниця І. Зимня висловила цікаву думку про місце компетентнісного підходу в ієрархії підходів до аналізу й організації освітнього процесу [85]. Зокрема, схилиючись до погляду про поліпідхідність основ освіти, науковець припускає існування підпорядкованості підходів.

Так, приймаючи концепцію І. Блауберга та Е. Юдіна [27] про чотири рівня методологічного аналізу: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та рівень власне методичний, І. Зимня пропонує наступну ієрархію підходів:

- на першому, філософському рівні знаходяться системний, генетичний, еволюційний підходи;
- на другому, загальнонауковому рівні може знаходитись міждисциплінарний, комплексний, синергетичний, функціональний підходи;
- до рівня конкретної науки, наприклад, психолого-педагогічної, можуть бути віднесені культурно-історичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний підходи. На цьому рівні можуть бути також ті підходи, які відносяться до освіти, наприклад, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний. Сюди ж може бути віднесений і компетентнісний підхід як такий, що визначає результативно-цільову спрямованість освіти.

Проектуючи вищесказане на дослідження проблеми полікультурної освіти викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, припускаємо можливість вибудувати власну ієрархію підходів.

Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти, опираємося на взаємопов'язані між собою наступні підходи: культурологічний, аксіологічний, діатропічний, компетентнісний, особистісно орієнтований та інтердисциплінарний.

До першого, філософського рівня, який становить собою світоглядну основу аналізу, на наш погляд, відносяться культурологічний і аксіологічний підходи, оскільки культурологічний підхід, у нашому

дослідженні, дає можливість розглядати культуру як філософську категорію. Адже, як зазначає відомий польський учений С. Качор, який здійснив ґрунтовний аналіз поняття «культура» у науковому виданні «Edukacja dla interkulturowości» [293], багатозначне поняття «культура» так чи інакше трактується відповідно до різних філософських підстав його визнання.

Аксіологічний підхід також вважаємо одним з базових методологічних підходів у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів, оскільки система цінностей перебуває у тісному зв'язку з культурою. Зокрема, у зв'язку зі зміною соціально-економічних шляхів розвитку суспільства, піддається сумніву колишня система цінностей. Тому, перехід культури з одного стійкого стану в інший, який тільки передбачається, спричинює зміну ціннісних орієнтацій людини.

До другого, загальнонаукового рівня, відносяться діатропічний та інтердисциплінарний підходи.

До рівня конкретної науки, зокрема психолого-педагогічної, — особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи.

Оскільки в ієрархічній структурі нижній рівень характеризується тим, чим визначаються рівні, що знаходяться над ним, — компетентнісний підхід є системним і міждисциплінарним [85].

Компетентнісний підхід передбачає оволодіння певною системою компетентностей. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Згідно з Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і уявлень, що дозволяють особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [303].

Українські науковці під терміном «компетенція» розуміють насамперед коло повноважень особи або організації, установи. Особа в межах своєї компетенції повинна бути компетентною (володіти компетентностями) у певній сфері діяльності. Одним із завдань професійної освіти, у тому числі і вищої, є оволодіння випускниками компетентностями, необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

Науковці розподіляють компетентності на *ключові* (надпредметні компетентності), які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; *загальногалузе-*

ві — набуваються упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; *предметні* компетентності — набуваються упродовж вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни.

У 1996 році на Бернському симпозіумі радою Європи було визначено наступні ключові компетентності (слово *competencies* перекладається з англ. мови як компетентії, проте у даному контексті ми розуміємо його як компетентності), якими повинні володіти молоді європейці [296, 11]:

1. Політичні та соціальні компетентії, які передбачають здатність приймати відповідальність, прийняття участі у групових рішеннях, мирне вирішення конфліктів, удосконалення демократичних інститутів.

2. Компетентії, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, які передбачають запобігання расизму, ксенофобії та розвитку інтолерантного клімату. Освіта повинна забезпечити молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як прийняття відмінностей, повага і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій.

3. Компетентії, пов'язані з володінням усним і писемним мовленням, особливо важливим для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що людям, які не володіють ним, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшу важливість набуває володіння кількома мовами.

4. Компетентії, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Зокрема, володіння відповідними технологіями та вміння їх застосовувати, критичне ставлення до інформації, поширюваної мас-медійними засобами та рекламою.

5. Компетентії, пов'язані зі здатністю навчатися упродовж життя і розумінням необхідності безперервного навчання з метою особистісного професійного та соціального зростання.

Іншими словами, названі ключові компетентності поділяються на соціальні, полікультурні, комунікативні, технологічні та когнітивні.

Варто зазначити, що полікультурна компетентність, яку ми досліджуємо, чітко простежується у всьому переліку ключових компетентностей. Можна сказати, що полікультурна компетентність включає в себе всі ключові компетентності.

Згідно з переліком ключових компетентностей, визначених Радою Європи для молодих європейців, компетентнісний підхід спрямований на практикоорієнтованість освіти, операційну та навичкову сторону результату. Як зазначає І. Зимня, у вітчизняній психолого-педагогічній науці, зорієнтованій переважно на ціннісно-смыслову, змістовну, особистісну складові освіти, компетентнісний підхід, завдяки розмежуванню понять «компетенція»/«компетентність», не протиставляється



знанневому («ЗУНівському»), а посилює практико-орієнтованість, що суттєво розширює його зміст особистісними складовими і робить його гуманістично спрямованим [85].

Знання, вміння та навички, якими оволодіває майбутній викладач вищого педагогічного навчального закладу в процесі навчання в магістратурі або аспірантурі, спрямовані, перш за все, на ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку. Однак, у професійній підготовці необхідно враховувати і те, що сучасне українське суспільство є полікультурним. Це означає, що майбутнім викладачам, які є представниками українського полікультурного суспільства, з метою особистісного розвитку та ефективного здійснення професійної діяльності необхідно оволодіти полікультурною компетентністю.

Полікультурну компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що формується та розвивається в процесі навчання в магістратурі та аспірантурі. Вона складається із системи полікультурних знань, системи ціннісних орієнтацій, системи навичок міжкультурної взаємодії, необхідних у повсякденному житті і діяльності в полікультурному суспільстві, що реалізуються в здатності особистісного розвитку та здатності вирішувати завдання професійної діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Критеріями і показниками полікультурної компетентності майбутніх викладачів нами визначено:

- когнітивний критерій (рівень полікультурної освіти, який включає спектр теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективної життєдіяльності в полікультурному суспільстві);
- мотиваційно-ціннісний критерій (характеризується сформованістю системи ціннісних орієнтацій, що відносяться до життя в полікультурному суспільстві, толерантного ставлення до представників інших культур і мотивацією до міжкультурної взаємодії);
- діяльнісно-поведінковий критерій (сформованість умінь, необхідних для вирішення міжкультурних проблем, ефективної діяльності в полікультурному суспільстві, здійснення активної взаємодії з представниками різних культур).

Загалом критерії та показники полікультурної компетентності можна розділити на дві групи: професійні компетентності та компетентності, що відносяться до позапрофесійної сфери життєдіяльності людини.

Проте, у нашому дослідженні необхідно враховувати те, що мова йде не просто про компетентність будь-якої людини, а про компетентність викладача вищого навчального закладу. Тому полікультурна компетентність викладача вищого навчального закладу одночасно на-

лежить і до професійної компетентності і до компетентності у поза-професійній сфері життєдіяльності.

Саме тому впровадження в освітню практику компетентнісного підходу у дослідженні проблеми полікультурної освіти викладачів вищих навчальних закладів вважаємо важливою передумовою розвитку в Україні полікультурного суспільства.

**Інтердисциплінарний підхід.** Сучасна цивілізаційна криза характеризується зростанням обсягу інформації, що спричинює фрагментарність сприйняття світу, соціальну дезадаптацію, напруженість у відносинах людини і природи, культури природничо-наукової та культури гуманітарної. Для протистояння хаосу та вироблення правил поведінки в ньому необхідні нові превентивні стратегії освіти. У зв'язку з цим ведуться інтенсивні пошуки методології, на основі якої можливе здійснення інтеграції. Такого роду об'єднання виступають природною підставою для виникнення сфери інтердисциплінарності та з'ясування особливостей її функціонування як однієї з форм постнекласичної науки.

Розпочинаючи безпосереднє розкриття означеної проблеми, необхідні певні термінологічні уточнення.

У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі зустрічаються як різні терміни, що характеризують поєднання та взаємовплив багатьох дисциплін, так і різні тлумачення цих термінів. Найбільш поширеним є використання науковцями таких термінів, як: інтердисциплінарність (міждисциплінарність), мультидисциплінарність (полідисциплінарність), трансдисциплінарність тощо.

Термін інтердисциплінарність (*interdisciplinarity*) використовується переважно у зарубіжній науковій літературі. Слово *interdisciplinarity* складається з лат. префікса *inter-*, що означає перебування поміж знання [237, 288], та лат. дієслова *disciplina* — вчення, виховання, розпорядок [237, 217].

Поняття «дисципліна» має декілька значень. У більшості словників першим значенням цього слова є «певний обов'язковий порядок поведінки членів трудового колективу, громадян, діяльності організації, що відповідає нормам права і моралі суспільства або вимогам певної організації» і тільки другим — окрема галузь наукового знання [237, 217]. В якості *академічної* дисципліна становить собою галузь науки, що є предметом вивчення і викладання у вищих навчальних закладах.

Узагальнено інтердисциплінарність можна тлумачити як поєднання різних галузей знань.

У вітчизняній науковій літературі частіше використовують інший переклад цього терміну з англійської мови, а саме термін «міждисциплінарність». Ми вважаємо ці терміни рівнозначними і тотожними. Проте окремі науковці все-таки розрізняють їх. Так, О. А. Роме зазна-

час, що міждисциплінарні дослідження вивчають певне явище за допомогою кількох дисциплін, зберігаючи при цьому власну методологію. Підходи різних дисциплін взаємодоповнюють один одного. Тоді як, інтердисциплінарні дослідження передбачають не просто співпрацю, але й взаємодію та взаємовплив дисциплін, що розробляють одну і ту ж тему. Результатом такої взаємодії може стати нова дослідницька методологія [221, 9].

На наш погляд, дані визначення різняться лише ступенем повноти пізнання.

Характерною особливістю інтердисциплінарного (міждисциплінарного) підходу є наявність «основної» і «додаткової» дисципліни. Всі результати, навіть ті, котрі отримані за допомогою «додаткової» дисципліни, інтерпретуються з позиції дисциплінарного підходу «основної» дисципліни. Тому, інтердисциплінарний (міждисциплінарний) підхід призначений, перш за все, для вирішення конкретних дисциплінарних проблем.

Підтвердження необхідності застосування інтердисциплінарного підходу у сучасних дослідженнях є і в інтерв'ю Басараба Ніколеску [304], в якому він говорить про те, що з плином часу кількість спеціалізованих дисциплін надзвичайно збільшилась. У перших університетах, заснованих у XIII столітті, налічувалось сім дисциплін, які називались *trivium* і *quadrium*, аналог сучасних точних і гуманітарних наук. У 2000 році кількість дисциплін сягає 8000 (дані отримані в результаті опитування, проведеного Національним фондом науки), що говорить про відсутність сьогодні єдності знання.

Мультидисциплінарний (полідисциплінарний) підхід заснований на баченні узагальненої картини предмета дослідження, по відношенню до якої окремі дисциплінарні картини постають як частини. При цьому перенесення методів дослідження з однієї дисципліни в іншу, як правило, не відбувається.

Однак, зіставлення результатів дисциплінарних досліджень в межах мультидисциплінарного підходу виявило подібність досліджуваних предметних галузей, що в свою чергу дозволяє фахівцям здійснювати нові міждисциплінарні дослідження. Накопичення результатів міждисциплінарних досліджень у подібних галузях дисциплінарних знань призводить до появи нових мультидисциплінарних дисциплін. Прикладом такої дисципліни можна назвати психопедагогіку.

Мультидисциплінарний підхід доречно використовувати тоді, коли для вирішення дисциплінарної проблеми необхідно врахувати безліч чинників, що є предметом дослідження інших дисциплін. В мультидисциплінарних дослідженнях, так само як і в міждисциплінарних, інтерпретація отриманих дисциплінарних результатів здійснюється з позиції «основної» дисципліни. Тому мультидисциплінарний підхід

сприяє накопиченню дисциплінарних і міждисциплінарних знань, але він не сприяє виявленню загальних закономірностей і механізмів їх взаємодії всередині предмета дослідження.

Практична значимість мультидисциплінарного підходу настільки висока, що часто його порівнюють з трансдисциплінарним підходом. Однак, це не так. Трансдисциплінарний системний підхід використовує лише знання, сформовані і накопичені дисциплінарними, міждисциплінарними і мультидисциплінарними (полідисциплінарними) підходами [253].

Термін «трансдисциплінарність» вперше був запропонований відомим швейцарським психологом і філософом Жаном Піаже у 1970 р. для означення принципу наукового дослідження, який описує доповнення наукового підходу до трансцендентних (таких, що виходять за межі конвенціонально установлених академічних дисциплін) проблем.

Еріх Янч у 1980 р. запропонував важливе уточнення цього поняття: як інтегруючий принцип дисциплінарного знання він запропонував загальний соціальний ланцюг, який об'єднує не тільки наукове пізнання, але й освіту та інноватику як необхідні складові соціальної системи, спрямованої на самооновлення суспільства. Спільний погляд на розвиток такої соціальної системи залежить не тільки від її мети, але й від взаємозбагачення способів пізнання у певній галузі знання, від можливості виникнення ефекту, названого ним як «синепістемічна (*synepistemic*) корпорація» [297].

Феномен трансдисциплінарності швидко набув популярності. Так, у 1986 році у Венеції відбувся Симпозіум ЮНЕСКО «Наука і кордони знання: пролог нашого культурного минулого». Результати обговорення проблем розвитку фундаментальної науки знайшли відображення у Венеціанській Декларації, де підкреслювалася необхідність конструктивного «епістемологічно неупередженого» діалогу когнітивних практик, що становлять цілісний досвід людського пізнання. Розвиток трансдисциплінарного підходу як основу дослідження глобальних проблем було представлено у «Робочих зошитах» конференції, підготовлених Б. Ніколеску.

У жовтні 1998 року в Парижі у Штаб-квартирі ЮНЕСКО учасниками Міжнародної конференції з Вищої освіти було прийнято «Всесвітню Декларацію про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи». П'ята та шоста статті даної Декларації містять рекомендації щодо заохочення міждисциплінарності та трансдисциплінарності програм навчального процесу з метою довгострокової перспективи, зорієнтованої на досягнення цілей і задоволення потреб в соціальній і культурній сферах та використання майбутніми фахі-

вцями трансдисциплінарного підходу для вирішення складних проблем сучасного суспільства [67].

Звичайно, трансдисциплінарний підхід має як свої переваги, так і недоліки, які виявляються у вирішенні конкретних проблем. Проте, очевидна доцільність використання трансдисциплінарного підходу дозволила вважати його одним із основних способів вирішення проблем ХХІ століття.

Беручи до уваги вищезазначені положення, ми опираємося на інтердисциплінарний підхід, оскільки педагогіка у нашому дослідженні виступає «основною» дисципліною, а усі інші дисципліни, про які йтиметься далі, — є «додатковими». Сутність інтердисциплінарності проблеми полікультурної освіти вбачаємо у володінні майбутніми викладачами вищих навчальних закладів системою знань суміжних дисциплін, що сприятимуть підвищенню рівня полікультурної освіти.

На наш погляд, інтердисциплінарне дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, яку вивчає педагогіка, а точніше педагогіка вищої школи в інтеграції з іншими дисциплінами, стане основою ефективної моделі розвитку полікультурної освіти.

Інтердисциплінарний підхід у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на практиці може реалізуватись шляхом розробки та впровадження спецкурсу, який передбачатиме інтеграцію таких дисциплін, як педагогіка, психологія, філософія, соціологія, історія, етика, право тощо.

Так, педагогіка вищої школи дозволяє удосконалити методику підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на основі обраних теоретичних підходів (культурологічному; аксіологічному; діатропічному; компетентнісному; особистісно-орієнтованому та інтердисциплінарному).

Психологія у даному дослідженні розглядає педагога як представника і носія певної культури, тобто піднімає проблему ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах постіндустріального суспільства. А також, розкриває такі якості особистості, як високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповагу, самостійність, самодисциплінованість, незалежність суджень з повагою до думки інших, здатність до орієнтації у світі духовних цінностей, в життєвих ситуаціях, вміння приймати рішення і нести за них відповідальність тощо.

Філософія уможливить теоретичну інтерпретацію феномена культури як філософської проблеми.

Соціологія розкриває проблеми функціонування полікультурного суспільства в епоху глобалізації.

Історія досліджує феномен полікультурності як історичне явище.

Етика обґрунтовує ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства.

Право дає можливість проаналізувати нормативні акти міжнародної та національної правових систем стосовно прав і свобод особистості.

Таким чином, сучасність ставить перед наукою загалом, і педагогічною наукою зокрема, складні завдання, які потребують поєднання різних дисциплін з метою цілісного погляду на здійснюване дослідження. Застосування інтердисциплінарного підходу є одним зі шляхів вирішення даної проблеми, а також передумовою формування нового типу дослідницької діяльності й організації (виробництва) наукового знання, який у філософії науки отримав назву «постнекласична наука». Досліджуючи проблему полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в межах інтердисциплінарного підходу необхідно володіти знаннями в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології та інших дисциплін, що дає можливість комплексно розкрити проблему полікультурної освіти.

Зазначимо, що вибору одного підходу для дослідження проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу недостатньо, оскільки кожен має унікальні достоїнства, властиві тільки одному підходу. Перераховані наукові підходи доповнюють один одного і дають можливість повномасштабно, всебічно і цілісно вивчити позначену проблему дослідження.

**Висновок.** Аналіз концептуальних засади полікультурної освіти майбутнього педагога дозволив нам зробити наступні узагальнення.

Проблема полікультурної освіти є актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки зумовлена самою суттю процесів демократизації і гуманізації соціального життя, прагненням створити суспільство, в якому культивуються шанобливе ставлення до особистості, захист гідності і права кожної людини.

Для аналізу обрано метод інтерпретації, оскільки інтерпретація — одна із фундаментальних процедур мислення, основна мета якої — надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності, об'єктивованим в знаковій чи чуттєво-образній формі. Культуру, перш за все, розглядаємо як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і те, з чим людина стикається. Вважаємо, що культурі притаманний аспект ціннісного освоєння світу, проте незаперечним залишається те, що культуру необхідно інтерпретувати, використовуючи і науковий підхід, який вимагає об'єктивного аналізу культури (тобто ми не стверджуємо однозначно, що культура як явище характеризується виключно позитивними властивостями).

Здійснено обґрунтування сучасної парадигми науки, оскільки парадигма є одним із методологічних регулятивів, який дозволив об-

ґрунтувати методологію дослідження означеної проблеми. У нашому дослідженні парадигма відповідає постнекласичній науці. Ми відносимо її не до об'єкта науки, а до самої наукової діяльності, погоджуючись тим самим з тим, що наукові революції, які відбувались у природознавчих науках, мали вплив на гуманітарні галузі знання, до яких відноситься і педагогіка.

Визначено сучасні підходи до вивчення проблеми полікультурної освіти, під якими розуміємо сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, а також взаємодій із навколишнім світом. Підхід розглядаємо і використовуємо як деякий вихідний принцип, позицію, основне положення або переконання. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти, ми опиралися на взаємопов'язані і взаємодіючі між собою наступні підходи: культурологічний; аксіологічний; діатропічний; особистісно орієнтований; компетентнісний; інтердисциплінарний.



## Розділ II.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

*Кожна з яскравих епох минулого ввійшла в історію тому,  
що залишила нам в спадщину  
ті часточки добутих педагогічних істин,  
які, осмислюючись та поєднуючись,  
поступово переростали в певні системи педагогічних теорій*

**Вячеслав Кудін**

### **2.1. Цивілізаційний статус педагога в освітньому поступі людства**

Щодня мас-медіа віщає нам про «сучасну науку», «сучасне суспільство»... Цікаве і глибоке поєднання слів: майже знайоме (наука, суспільство), але разом з тим нове, незвідане (сучасне).

Підібрати рівноцінні словосполучення до наведених вище дефініцій, напевно, не викличе труднощів у будь-кого з нас: «сучасна наука — нанотехнології», «сучасне суспільство — інформаційне суспільство». Суспільство третього тисячоліття — це надзвичайно динамічна техногенна цивілізація: прискорений науково-технічний прогрес призводить до швидкого старіння технологічних нововведень, а, відтак, до появи нових. Наприклад, мобільний телефон ще в 90-х роках ХХ ст. був чимось недосяжним, мрією багатьох, і коштував, до речі, зовсім не дешево. Сьогодні ж мобільний телефон різних моделей і модифікацій не просто доступний, а є невід'ємною частиною нашого життя, що дозволяє не тільки зв'язуватися з потрібним нам абонентом у будь-який час і практично з будь-якого місця, але й отримувати потрібну інформацію через інтернет, дає можливість зробити фото, відеозапис та ін.

Отже, здобутки цивілізацій і культур, якими ми щоденно користуємося у повсякденному житті, сприймаються нами як належні і буденні, як результат виробничих і суспільних відносин. Проте за таким знеособленим уявленням приховується велика кількість науковців та інших талановитих майстрів, які безпосередньо брали участь у виробництві матеріальних і духовних благ. Саме творча діяльність наших попередників і сучасників лежить в основі поступу матеріального і духовного виробництва. Фактично категорії «цивілізація», «освіта», «педагог» взаємопов'язані: не існує жодної цивілізації, яка б не залишила після себе певний набуток в організації освіти, а без освіти не існувало б жодної з відомих нам цивілізацій. Отже, передача досвіду, знань сприяла появі освічених людей, які змогли не лише універсалі-

зувати знання, але й транслювати накопичені людством інтелектуальні цінності. І головна роль у цьому процесі належить педагогу. Адже основою педагогічної діяльності є спільна діяльність людей, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи дій.

Відтак, цілісний підхід до розгляду педагогічних феноменів на кожній стадії їх становлення (від локальних культур до традицій і цінностей світових) та концепція системного аналізу функціонування педагогічної системи є основою культурно-історичного цивілізаційного підходу, який передбачає розгляд всіх учасників навчально-виховного процесу як суб'єктів, що активно засвоюють та перетворюють культуру, утверджують її гуманістичну цінність.

Розуміння ролі педагога в освітньому поступі людства логічно розглядати відповідно до історичних аспектів виникнення дефініції «педагог». Прислухаючись до мудрості великих, наше дослідження побудуємо на «мудрості віків» і пошуку відповідей на запитання згідно часу епохи<sup>1</sup>.

**Антична цивілізація**, а саме Стародавня Греція, — держава, яка подарувала людству поняття «педагог» (давньогр. *Παιδαγωγός* — «провідник дитини») — раб в афінських сімействах, до обов'язків якого належала охорона вихованця від фізичних і моральних небезпек. Педагогами були раби (фракійці або азіати), які «вирізнялися вірністю дому», але не придатні для жодної іншої роботи. Звичай тримати в сім'ї педагога перейшов і до римлян, особливо для навчання грецької мови. Обов'язки свої педагог ніс до періоду зрілості вихованця, коли він одягав  *toga virilis* [66]. Отже, для дефініції «педагог» даної епохи характерно значення «той, хто оберігає». Значення «той, хто навчає» несло поняття «дідаско» — вільнонаймані вчителі дідаסקали, які займалися навчанням дітей. Перший «штатний» педагог був зафіксований у Римській імперії — видатний оратор, теоретик і вчитель ораторського мистецтва Марк Фабій Квінтіліан (35-96 рр.). За навчання цьому мистецтву він отримував плату з імператорської скарбниці, отже, і заснував вчительську професію.

Отже, поняття «педагог» з'явилося в Афінській державі. Першим теоретиком власне поняття «педагог» вважається Платон. В часи Платона з'являється така функція вчителя, як розвиток і розповсюджен-

<sup>1</sup> Виклад матеріалу побудований згідно загальноприйнятого ланцюжку періодів історичного поступу людства. Так, у XVIII ст., коли зароджувалась сучасна європейська історична наука, вчені виділили такі три періоди: «стародавність» (чи «античність»), «середньовіччя» та «новий час», — до яких пізніше було додано четвертий, «новітній» період. Варто відміти умовність такого поділу (особливо для середніх віків), оскільки темпи історичного розвитку для різних суспільств були умовними: одні народи через ряд обставин швидше перейшли від середньовіччя до нового часу, інші — пізніше. Тому й хронологічні межі історичних періодів неоднакові. Період середньовічної історії людства починається в IV-V ст. Закінчується історія середніх віків для європейських народів наприкінці XV ст., коли вони відкрили Америку і започаткували цим нову сторінку світової історії.

ня культури через мистецтво і власне «Я». В епоху еллінів вчитель є носієм ідей Краси, Добра, Справедливості, культури поведінки і спілкування. Від нього вимагали коректності, педагогічного такту, витончених форм впливу, розважливості, стриманості, мужності. Заснуванням Академії, Ліцею, створенням наукових і поетичних трактатів увійшла в історію Стародавня Греція.

Своїм розумом греки охопили не лише всю природу і всі галузі людських знань, але й заклали фундамент загальнокультурної грамотності сучасної цивілізації. Античність дає розуму духовну їжу, яка перетворюється на силу й стає талісманом, за допомогою якого ми отримуємо все необхідне для життя. Ось вони — творці великої культури: Платон (філософ, засновник Академії), Аристотель (філософ, засновник Ліцею), Евклід (батько геометрії: школярі знають по теоремах паралельних прямих і про рівність трикутників; відомий роботами з астрономії, оптики, теорії музики), Архімед (геометр: вирахував число «пі»; фізик: закон Архімеда; механік: гвинт Архімеда, Архімедова спіраль), Піфагор (філософ, математик, першим вжив слово «космос», чемпіон Олімпійських ігор з кулачного бою), Демокріт (філософ, який лише силою думки, без пристроїв, прийшов до висновку про існування атомів; в етиці розвинув вчення про атараксію як вищу цінність), Гіппократ (батько медицини, звернув увагу на психіку людини і ввів термін «темперамент») та ін.

У поезії грецький геній створив нові форми, прикрасив світову літературу видатними, неперевершеними шедеврами. Розвиток грецької літератури відбувся просто і так природно, що ми схильні рахувати подібний розвиток типовим: від епосу до лірики, від лірики до драми, від драми до поезії, до прози. Хоча вся грецька література носить на собі «невмирущі обриси матері-природи», проте жоден народ у світі не наділений такими видатними поетичними творами, як «Іліада» і «Одіссея», в яких так природно поєдналися велич і простота. Гомер — поет всіх часів і народів, а його поеми «Іліада» й «Одіссея», що надруковані мільйонними тиражами, і сьогодні збирають театральні аншлаги та мають історичну цінність: по них вивчають мову, міфологію й історію Еллади.

Варто зауважити, що філософія еллінів виходить з метафізики і приєднує до неї логіку, теорію пізнання й етику. Її дві головні течії — матеріалізм та ідеалізм — засновані Демокрітом і Платоном. У їхніх філософських діалогах поєднано глибоку думку з літературною завершеністю. Період часу після Аристотеля висунув на перший план проблему внутрішньої свободи і створив закінчені системи, які найбільш близькі до християнської етики. В галузі історії античність веде до звільнення (звільняє і дає зрозуміти, що немає абсолютних цінностей), в області етики — до утворення характеру, в області логі-

ки — до послідовності мислення. Грецьке мистецтво дарує естетичну насолоду, оскільки інтегрує в собі «правильні пропорції взаємодоповнення».

Стародавні греки не залишили поза увагою і виховання, визначивши його головні складові — поєднання духовного, естетичного елементу з гімнастикою тіла. Так, наприклад, в Кротоні, місті атлетів, процвітало учіння Піфагора про взаємодоповнення, у правильних пропорціях, музики і гімнастики. Оскільки, хто займається лише гімнастикою, стає, на його думку, занадто суворим, а хто вивчає лише музику, відповідно, занадто м'яким [265, 142].

Отже, дотримуючись заповіді «Пізнай самого себе», стародавні греки продемонстрували високий рівень загальної культури: епоха античної цивілізації — це гарна школа для наукової роботи, здатності до мислення. Її роль культурної скарбниці позначається в області естетики, етики, історії, логіки. Це фундамент сучасної цивілізації — знання, які трансформуються в науку та велика культура, яка завоювала весь світ і панує сьогодні (зауважимо, без зброї!). «Вмираючи, культура перетворюється на цивілізацію», — писав німецький філософ ХХ століття Освальд Шпенглер [11].

**Епоху середньовіччя** історики зазвичай поділяють на два періоди: раннє середньовіччя і пізнє середньовіччя. Раннє середньовіччя називають «темними» століттями. На руїнах великих стародавніх держав виникають держави варварських племен. Наука, філософія, мистецтво стародавнього світу знищуються. Проте з кожним століттям світ змінювався: відходять кровопролитні війни між християнами й мусульманами, поступово зароджуються ремесла, а за ними слідом — наука, література, живопис.

Європа в епоху пізнього середньовіччя посіла місце лідера в галузі прикладних знань, що створило сприятливі умови для прориву з традиційної в сучасну техногенну цивілізацію, яка змінила обличчя світу. Середні століття дали світові великих учених: Авіценну, Дж. Бруно, М. Коперніка, І. Ньютона. Були зроблені видатні географічні відкриття: кругосвітня подорож Магеллана, відкриття Америки Колумбом. Поряд з процесами над відьмами, спаленням на багаттях мучеників-вчених розвивалась механіка та оптика, хімія й медицина, зароджувалась геологія, книгодрукування. Література Відродження залишила неперевершені твори Рабле, драми Шекспіра, роман «Дон Кіхот» Сервантеса, сонети Петрарки, новели Боккаччо, філософський гротеск Еразма Роттердамського «Хвала невігластву».

«Твори самого себе» — шлях, який обрали філософи Ренесансу. Вони вважали, що людина сама творить свою долю, живе за власним розумом, тобто духовна культура є процесом удосконалення самої людини. Видатні діячі епохи Відродження поклали початок нової

світської культури, не тільки зверненої до людини, але й похідної від неї. Культура відродження була орієнтована на індивідуальний тип духовної діяльності, який і сьогодні є своєрідним еталоном творчої особистості.

Варто зауважити, що період раннього середньовіччя для Київської Русі, на відміну від Західної Європи, був надзвичайно багатий на розквіт науки, освіти, мистецтва, літератури. Руські князі дбали про поширення й закріплення освіти у державі. Вони безпосередньо турбувались про перекладну літературу, оскільки для розвитку освіти необхідно мати письменство (в XI-XIII ст. необхідна література надходила до Київської Русі з Візантії). Так, Київський літопис пише про Ярослава Мудрого, який створив у Києві відому Софійську бібліотеку. Книжну справу князя Ярослава продовжували його сини Всеволод та Святослав. Донька Ярослава Мудрого, княжна Анна, також володіла грамотою і любила «книжне слово». На державних документах чоловіка Анни Ярославни, французького короля Генріха I, стояв її підпис або ж ремарка з його слів, але написана рукою королеви: «за згодою дружини моєї» чи «в присутності королеви Анни». Як бачимо, неосвіченість навіть королів за доби феодалізму не заважала веденню державних справ: зазвичай вони робили оголошення через герольдів<sup>2</sup>.

Шкільництво відповідало тодішнім умовам політичного, економічного і культурного життя. Аналіз освітніх традицій Київської Русі дозволяє нам виділити наступні типи шкіл: школи «книжного навчання», монастирські та «школи грамоти». Варто зауважити, що саме організація шкіл «книжного навчання» взаємопов'язана зі становленням староруської педагогіки. «Книжне навчання» передбачало проходження спеціального курсу середньовікових наук: богословсько-філософських, граматики, риторики, відомостей з історії, що включало знайомство з всесвітньою історією, культурою через перекладну літературу («Хроніка» Георгія Амартола, «Хроніка» Синкелла, «Історія юдейської війни» Йосифа Флавія, «Християнська топографія» Козьми Індикоплова, «Олександрія» та ін.). Внаслідок цього культура Давньої Русі зазнала істотного впливу західноєвропейської культури. Отже, для шкіл «книжного навчання» була характерна єдність навчання та виховання. Їх мета — підготовка вихованців (майбутньої інтелектуальної еліти) до діяльності у різних сферах державного культурного, релігійного життя. Подальша перекладацька та літературна діяльність вихованців цих шкіл закладала підвалини подальшого підйому культури й освіти.

Навчання у монастирських школах, які створювалися для продовження та поглиблення освіти при храмах і монастирях (школи підви-

<sup>2</sup> На Русі ідеалом тієї епохи для державних мужів була людина «тримовна», тобто знавець грецької, латинської й однієї з європейських мов. Такі знання потрібні були не лише для освоєння минулої культури, але й для практичної життєдіяльності.

щеного типу) та при князівських дворах, також носило виховуючий характер. З одного боку — це настанови монахів до помірності, терплячості, покірності, лагідності, а з іншого — формування поваги до книги, уславлення її. Так, статут Федора Студита, який прийняв Києво-Печерський монастир у XI ст., містив спеціальну статтю про книги: «...Велика буває користь від учіння книжного; книги настановляють, повчають нас на шляху покаяння, тому що мудрість знаходимо та помірність у словах книжних. Це — ріки, які нагадують весь світ, це джерело мудрості...» [189, 302]. У так званих «школах грамоти» діти навчалися полюванню, виготовленню знарядь праці. В процесі оволодіння практичними вміннями та навичками у юнаків виховувалась воля, стійкість, терплячість.

До вчительського корпусу входило духовенство (монахи і священники, яких називали уставниками), дяки (яких називали дидасками або майстрами) та вчителі, яких іменували бакалярами. Високоосвічені монахи-літописці Никон Великий, Нестор Сильвестр, письменники-публіцисти Іларіон, Климент Смолятич, Даниїл Заточник володіли іноземними мовами, знали античну, візантійську та західноєвропейську історію, богословську та художню літературу.

Серед творів педагогічної літератури слід виділити «Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона (сер. XI ст., часи правління Ярослава Мудрого), в якому яскраво виражене загальнодержавне значення — виховання на героїчних традиціях, образах героїв минулого шляхом прославлення подвигів предків. В творі відсутнє вчення про покірність і смиренність, а викладені ідеї про волю як вище благо, про право народу на свій духовний розвиток. Виховно-моралізуючий характер носив зміст найвідомішого на сьогодні твору Київської Русі «Повість врем'яних літ» літописця Нестора. Цей перший літературно-енциклопедичний твір і сьогодні сприяє вихованню патріотичних почуттів, оскільки містить історичні відомості про вітчизняну історію: географічний опис Русі, розселення слов'ян, їх звичаї, діяльність князів Володимира та Ярослава. В творі проводилась ідея зберігання та захисту земель Київської держави, засуджувались суперечки князів; була спроба встановити місце Русі в загальноісторичному процесі [98, 34-35].

Особливу цінність у вихованні дітей мало «Повчання дітям» Володимира Мономаха. Висловлені у ньому ідеї ґрунтуються на християнській етиці. Педагогічна іноваційність його твору — в обґрунтуванні завдань виховання згідно реальних потреб.

Серед давньоруської літератури значне місце займали збірники — перекладні літературні пам'ятки. Старіший з давньоруських збірників — «Ізбірник Святослава» 1073 р. Підбірка статей у цьому творі мала не тільки філософсько-богословський характер, але й певну

дидактичну мету. Це перша спроба, хай не зовсім у систематичному вигляді, викласти підвалини наук, які складали зміст візантійської освіченості. В ньому, наприклад, міститься серйозний математичний трактат Аристотеля, оригінальний педагогічний твір Святослава стосовно методики читання, тлумачний словник «творчих образів» Георгія Хировоска. Так, наприклад, термін «парадигма», що сьогодні міцно зайняв позиції в педагогічній літературі, мав синоніми «прилог, сослог, слог» і тлумачився наступним чином: «Есть слово к некоему какому-либо, подразумевающее в себе подчинение, указ и его выполнение. Имеет же сказанное от Соломона: подражающий муравью, ленивый. Подразумевается же рвение ему кметь, а не естетство муравьиное» [98, 43-45].

Універсально-педагогічний потенціал містить в собі збірник афоризмів «Бджола», який був укладений монахом Антонієм у XI ст. на базі висловлювань античних авторів (Сократа, Платона, Аристотеля, Епікура та ін.) та антології християнських творів Григорія Богослова, Іоана Златоуста, Василя Великого, Даниїла Заточника. Цей твір і сьогодні відіграє велику освітню (оскільки є своєрідною спробою дати відповіді на складні питання навчання й виховання) й історичну роль (передав крізь віки еллінську, східну й християнську мудрість).

З XIV століття в Західній Європі почали готувати вчителів. У XV столітті в Європі вже було 65 університетів. Проте Україна аж до XVI ст. не мала власних вищих навчальних закладів: монгольська навала XIII ст. перервала культурний розквіт держави (Західна Європа обігнала Україну десь майже на 400 років).

Отже, рівень розвитку цивілізації в епоху середньовіччя сприяв появи освічених людей, які передавали свої знання іншим, а також поступово завойовувалось право на існування *Studia humanitatus* (науки про людину). Виховання стає спеціальною функцією суспільства і сприяє відкриттю різноманітних типів навчальних закладів. Так, нарощувала темпи в галузі прикладних наук в *епоху пізнього середньвіччя* Європа. На противагу їй, Київська Русь посіла місце лідера в галузі педагогічних знань. Педагогічна література була зорієнтована на особистість: її духовний світ, навчання, виховання. Проте варто зауважити, що проаналізована учбова література носила загальний повчальний характер і істотно відрізнялася від сучасних посібників метою, завданням, змістом та методами. Цей період можливо охарактеризувати як етап первісного теоретичного узагальнення ідей навчання і виховання, взаємозв'язку їх завдань, про що свідчить аналіз промов, рекомендацій, книжок, підручників педагогів-освітян. Це також накопичення педагогічного досвіду, реалізація завдань виховуючого навчання, застосування в практиці роботи навчальних закладів різноманітних методів (лекції, вправи, робота з підручником, письмові вправи тощо).



*Епоха нового часу.* Розвиток античної культури, а потім Ренесансу призвели до виникнення нової тріади духовних цінностей — Істина, Добро, Краса, котрі об'єдналися у єдине ціле — гуманізм, де людина визнається критерієм розвитку суспільства, найвищою метою. Європейське Відродження дало поштовх розвитку гуманістичних ідей, де ідеалом освіти став «гармонійний розвиток всіх сил тіла і душі, ...той новий гуманізм, який досі ще тримає під своїм знаменням школи нашого століття» [229, 115]. Ця епоха (епоха гуманізму) характеризується вірою в безмежні можливості людини, її волі і розуму. Головна цінність — це людина, її право на вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Гуманісти привнесли у духовну культуру свободу суджень, сміливий критичний дух. Гуманізм, по суті, властивий освіті у всіх його видах, якщо він є істинний, тобто, якщо через нього досягається особисте розумове і, взагалі, етичне удосконалення.

Розширення культурної сфери Європи сприяє появі нової концепції людської особистості: виділення особистості зі станової обмеженості і ремісничої рутини. Молоді люди прагнуть здобути знання з багатьох дисциплін, а не лише з вузького ремесла. Європа опинилась перед необхідністю вирішення завдань епохального рівня: сформуванню не просто загальної освіти, але й загального виховання, поєднати науку, філософію і діяльність. Саме в цей час педагогіка виділяється в самостійну галузь, формуються педагогічні системи навчання та виховання у різних типах навчальних закладів (від елементарних шкіл до гімназій і університетів).

Нові способи універсалізації знань, нова філософія і методологія були запропоновані великим дидактом, родоначальником сучасної педагогіки — Я. Коменським. Він узагальнив досягнення філософів і педагогів й створив учення, що стало основою всіх сучасних педагогічних систем. Як педагог, він був переконаний у суспільній значущості своєї професії, адже це «справа важлива, котра торкається слави Божої і загального спасіння народів». Я. Коменський, розробляючи теорію культурних природних обдарувань «засобом прекрасних вправ», підкреслював, що, перш за все, таку обробку має отримати вчитель, який стане «зерцалом, правилом і опорою для інших». Крім того, на його думку, вчителем може бути тільки людина високої культури, освіченості, моральності. Він вважав, що неосвічений, бездуховний вчитель — «джерело без води». Видатний педагог висував серйозні вимоги до вчителя в аспекті сформованості його педагогічної культури: предметний професіоналізм, активна педагогічна форма, розмаїття прогресивних моральних якостей, саморегуляція, вміння передавати інформацію, ставити цілі, планувати навчально-виховну діяльність, організовувати її та аналізувати результати.

«Велика дидактика» Я. Коменського в момент її написання (у першій половині XVII століття) була інноваційним проектом. У своїй праці він пропонував нове бачення не тільки проблем дидактики, але й всієї сукупності організації освітнього процесу: «Ми наважимося обіцяти Велику дидактику, тобто універсальне мистецтво усіх вчити всьому. І при цьому вчити з вірним успіхом; так, щоб неуспіху не було...» [113]. У зв'язку з цим він аналізує цілком сучасне і цілком організаційне питання: *чому і як навчати?* Про важливість цього питання замислювався і французький філософ, письменник епохи Відродження М. Монтень: «Щоб навчити іншого, потрібно більше розуму, ніж щоб навчитися самому» [12].

Слід зазначити, що Я. Коменський не лише ставить питання, але й віднаходить відповідь: «...мистецтво навчання не вимагає нічого іншого, крім вправного розподілу часу, предметів і методу» [12]. Він фактично пропонує філософсько-методологічне обґрунтування організаційних принципів шкільної освіти. У контексті сучасних трактувань воно прочитується як настанова до науково-теоретичної та організаційно-управлінської культури педагога.

Значною мірою новий етап у дослідженні культури вчителя і його впливу на учнів являють собою ідеї і діяльність французького філософа і педагога Ж.-Ж. Руссо, який був прихильником вільного виховання, мислительної самостійності учня, формування гуманізму вихованців. Ж.-Ж. Руссо стверджував, що до серця вихованця потрапляє те, що йде від серця. До вчителя він висував максимальні вимоги — це має бути людина з великим запасом міцності, що відповідає будь-яким інтересам і запитам учнів. Думки Ж.-Ж. Руссо продовжив видатний педагог-демократ І. Песталоцці, який стверджував: щоб змінювати людей, їх потрібно любити, а вплив на учнів пропорційний любові до них.

Одним із виразних проповідників ідей нового гуманізму був І. Гердер. Він проповідував національну самобутність мистецтва (збирав і перекладав народні пісні), утверджував історичну своєрідність і рівноцінність культури різних епох і поезії. У своїх творах з філософії історії, яка, на його думку, є здійсненням гуманності, він писав, що гуманізм — це скарб, здобутий людським зусиллям; разом з тим він (гуманізм) є мистецтвом нашого покоління. Що в творіннях стародавніх і нових слугує утворенню гуманної людини, становить гуманізм, чи то красномовство, чи поезія, філософія чи історія. Наука і мистецтво не мають іншої мети, як тільки гуманізувати нас [229, 115].

Ще у XVIII столітті в Європі на рівні держави освіта народу стала розглядатися з економічної точки зору як засіб підняти продуктивність населення і зробити народ найбільш придатним для виконання обов'язків громадянина. Так, Ф. Бекон у своїх працях наголошував

на практичній значимості знань: «Істинне і корисне суть одне й те ж, знання і могутність людини співпадають» [17, 17]. На його думку, оволодіння глибокими знаннями приносить людині неоцінену користь: «Ми стільки можемо, скільки знаємо» [17, 15].

Думку, що освіта як джерело сили Людини, котра робить її господарем над усім існуючим у світі фізичному і моральному, принесла епоха Просвітництва. Ця думка про панування побутувала в багатьох вчених умах. На місце вищих духовних вимог до життя духовної віри і загальних інтересів державного життя стала окрема людина з її розумом і її особиста користь. Принцип освіти в освіті був абсолютно формальним — збудження розуму до самостійного судження і до набуття знань, практично застосовних. Отже, відношення до класичного світу було двояке. З одного боку, перед мудрістю древніх схилилися, у вченні їх виділяли релігію розуму, за якої не потрібно жодного одкровення. Сократ, Сенека були зразками досконалого розуму і чеснот. З другого боку, у навчальній справі дотримувалися погляду, що в освіті сучасники перевершують древніх. Дідро, Д'алембер, Руссо і навіть Кант, хоча читали і цінували древніх, та з навчальних програм мало не викидали їх як непотрібний баласт [229, 114]. Панування над розумом думки, з легкої руки Канта, що освіта є просвітництво розуму для індивідуальної користі кожного, продовжує володіти свідомістю людей і в XXI столітті. Про це свідчать найпоширеніші крилаті вирази «знання — сила», «освіта робить людину вільною» вкотре підтверджують, що тенденції епохи Просвітництва, як було вже відмічено, не зникли і досі.

В Україні у сфері освіти з'являється новий тип школи — греко-слов'яно-латинська, у навчальному процесі якої об'єднувалися давньоруська традиція і нові віяння західноєвропейського впливу. Першим закладом такого типу стала Острозька академія (1577 р.), заснована князем К. Острозьким. У своїх стінах вона згуртувала інтелектуальну еліту того часу: Г. Смотрицький, Д. Наливайко, К. Казимирський, Я. Лятош, К. Лукаріс та ін. Досвід Острозької академії запозичили і братські школи, перша з яких виникла у Львові (1586 р.).

Проте педагогічна праця в Україні до кінця XVIII століття була професією обмеженого кола людей, яких готували різні типи навчальних закладів (Острозька школа-колегія, Львівська братська школа, Київська колегія). Перевага віддавалася вчителям (дидаскалам) «благо чесним, розумним, смиренно мудрим, змістовним, не п'яницям, не лиходіям...», які «...являли собою образ для наслідування, щоб учні були як їх вчителі» [7]. Так, ректори, вчителі шкіл, зокрема Київської братської школи, І. Борецький, М. Смотрицький, Л. Зизаній, П. Беринда, К. Ставровецький одержали добру гуманітарну освіту, володіли високим рівнем професійної майстерності, широкою еруди-

цією (знання філософії, поетики, риторики, історії). Багато з них були видатними авторами навчальних посібників, підручників для шкіл. Так, наприклад, Л. Зизаній — лінгвіст, педагог, написав «Граматику славянського язика» (1596 р.), М. Смотрицький — педагог, письменник, полеміст — «Граматику словесную» (1613 р.), П. Беринда — лінгвіст, письменник, гравер, енциклопедист, автор словника на 7000 слів «Лексикон слов'яно-руський» (1627 р., друге видання 1653 р.) [98, 87].

Багато прогресивних елементів носили педагогічні ідеї викладачів цієї епохи. Так, П. Беринда справедливо вважав, що нарізла потреба у розробці української наукової термінології, розширення меж використання української мови у видавничій діяльності, діловодстві, у школах. М. Смотрицький звертав увагу на високу роль вчителя у формуванні поглядів і поведінки людей. Вчення про освіту і виховання як основу суспільного розвитку, добробуту і моралі розвивав відомий просвітянин, філософ, публіцист, поет, драматург ректор Московської слов'яно-греко-латинської Академії Ф. Прокопович. Він також був переконаний, що пізнання людиною самої себе має велике значення для морального розвитку особистості.

Значним явищем у навчально-педагогічній літературі стала «Азбука» І. Федорова (1574 р.). На сьогодні — це документ, який свідчить про характер і зміст морального виховання у братських школах. Ця учбова книга насичена моральними сентенціями: про необхідність виховання любові до людини, справедливості, про вміння слухати мудрі слова, зберігати їх в пам'яті та розповсюджувати серед людей. Його рекомендації дітям щодо оволодіння наукою, щоб пізнати мудрість, актуальні і сьогодні.

Виховний потенціал науки у своїх байках розкрив Г. Сковорода — філософ, педагог, видатний просвітянин. Він вважав, що вчить і виховує тільки прекрасне і корисне для людини. У «Вдячному еродії»<sup>3</sup> писав: «Яка користь від англійської мови без доброї думки? Який плід містить наука без благого серця?» [98, 125]. У цій же байці «Вдячний еродій» Г. Сковорода заклав глибоку мораль — любов і шана до батьків: «...годувати батьків? Це не лихо, а утіха і блаженство моє. Вони годували мене в молодості від молодих нігтів моїх, а мені личить годувати їх при старості їхній. Це в нас називається... віддавати або взаємно пеларгствувати, і елліни увесь наш птахів рід назвають пеларгос. Але ми їх не тільки годуємо, але й носимо за немічність і старість їх» [98, 123].

Г. Сковорода гаряче засуджував механічне переймання чужоземних педагогічних теорій, був прихильником виховання на основі віт-

<sup>3</sup> Єродій (пеларгос або ерогас), що означає боголюбий — елліньська назва дельфи. Цей птах освятився в богословських згадуваннях за свою вдячність, прозорливість і люднолюбство. Притча «Вдячний еродій» побудована на розмові про виховання мавпи і пташеняти єродія.

чизняного досвіду, вірив у здібності людей до самостійної творчості, закликав виховувати людину у гармонії розумового, морального, фізичного виховання. Вельми важливим вважав виховати працьовитість як основу людського життя, гідність та вдячність у людині: «Вчися єдиній вдячності. Вчися сидячи вдома, літаючи шляхом, і засинаючи, і прокидаючись... Ця наука є дочкою природи твоєї, хай буде вона тобі найсолодшим, і вечірнім, і ранковим, і обіднім шматком! Знай, що вся решта наук є рабині цієї цариці» [98, 125].

Особливу значущість Г. Сковорода приділяв самоосвіті. Самопізнання розглядав не як самоціль, а як могутнє знаряддя морального самовдосконалення, усвідомлення людиною своєї ролі, свого місця у природі та суспільстві: «Народженого на добро не важко навчити на добро, хоч навчити, хоч привчити... Від природи, яко матері, легесенько досягає наука собою. Це є всенародна і справжня вчителька і єдина. Сокола швидше навчиш літати, але не черепаху. Орла миттю привчиш дивитися на сонце і розважатися, але не сову... Всяка справа спіє, якщо вона [природа] вказує дорогу. Не заважай тільки їй, а коли можеш, відвертай перешкоди і буцім шлях до неї розчищай: дійсно сама вона чисто і вдало все виконає. Клубок сам собою котиться з гори: убери лише камінь перешкоди, що йому заважає. Не вчи його котитись, а тільки допомагай... Вчитель і лікар — не вчитель і лікар, а лише служник природи, єдиної справжньої і вчительки, і лікарки... Нічого від людини... Якщо ж хтось дерзає без бога навчити або навчитись, хай пам'ятає прислів'я: «Вовка до плугу, а він до лугу». Це не виховання, не навчання, а тільки загнuzдання, що виходить з людської немочі, яка всіма беззаконниками керує. Виховання впливає з природи, що вливає в серця насіння благої волі, і потрохи-трохи, без перешкод, підрісши, самовільно і добровільно робимо все те, що блаженне перед богом і людьми...» [98, 124-125].

Єдність навчання й виховання знайшла своє втілення в педагогічній теорії і практиці Російської імперії. Особливу увагу до виховної сили науки приділяв видатний російський вчений М. Ломоносов. Він неодноразово наголошував, що науки збагачують людей знаннями, формують їх світогляд, озброюють моральними поняттями, показують шлях до доброчесності, відвертають від худого [150].

Також М. Ломоносов вперше поставив питання про фундаментальну підготовку педагогічних кадрів у Російській імперії, які повинні були повністю замінити іноземних педагогів. Видатний вчений визначив низку принципів вимог до практичної діяльності вчителів: співвідношення навчальної програми та можливості учнів; поєднання теоретичних занять з практичними; увага до індивідуальних особливостей учнів. Він вказував на важливість педагогічної діяльності вчених, які, навчаючи і виховуючи юнаків, можуть з кращого боку

показати Вітчизні свою запопадливість, оскільки вони виконують корисну для неї справу. Рекомендував викладачам планувати свою діяльність, дбати про правильні стосунки між учнями і вчителями: «Учителя з учнями не повинні поступати ні гордо, ні запанібрата. Перше породжує ненависть, друге — презирство. Помірність не дасть місця ні тому, ні іншому, і вчитель повинен не тільки словами учіння, але й вчинками добрий приклад показувати учням» [28, 71].

М. Ломоносов вважав, що слово наставника, вчителя — могутній засіб виховання, а тому турбувався, щоб викладачі, письменники не допускали граматичних і стилістичних помилок, бо «надавши погані приклади своїх незрілих творів, приводять на невірний шлях юнацтво, яке підступає до наук; в тендітному розумі укорінюються помилкові поняття, які потім важко або зовсім неможливо знищити» [28, 69].

У «Регламенті московських гімназій» М. Ломоносов розкриває прогресивні положення відносно всього учбового процесу, дає деякі методичні вказівки вчителям стосовно розвитку в учнів інтересу до навчання. При цьому він радив дотримуватись послідовності, систематичності у продовженні учбового матеріалу та свідомого його засвоєння. У «Засобі учіння» він рекомендував прагнути до ґрунтовності та міцності засвоєння матеріалу. Тільки за таких умов навчання «буде поєднуватись з вихованням» [28, 152].

В. Ломоносову належить ідея організації спеціального педагогічного навчального закладу — «бакалаврського інституту». Його ініціативу підтримав відомий російський просвітитель М. Новіков. Таким чином, в 1779 році при Московському університеті було відкрито першу учительську семінарію. Семінарія готувала обмежене число викладачів для Московського і Казанського університетів та їх гімназій, а також учителів для навчальних закладів закритого типу. Слід також зазначити, що на той час вона виконувала функцію вищого навчального закладу: вступники одночасно зараховувалися студентами університету.

Будучи одним із головних засновників «бакалаврського інституту», М. Новіков засуджував практику запрошення дворянством вихователів з-за кордону: у себе на Батьківщині вони, як правило, не займалися педагогічною діяльністю і були погано виховані. Такі випадкові люди, як правило, не знали ні мови, ні історії, ні традицій народу, дітей якого повинні були навчати. Таке виховання могло тільки зіпсувати дитину. Тому потрібно було готувати кадри «з нашої нації», які потім займуть почесні місця у суспільстві. Ці люди повинні бути освіченими і чесними, добре виховувати дітей і, таким чином, сприяти суспільному прогресу [180, 109]. Слід зазначити, що М. Новіков був першим, хто на професійному рівні у своїх роботах піднімав питання про суспільну роль педагога.

В Україні про виховуюче навчання не тільки як засіб виховання, а й реалізацію виховних можливостей навчання, заговорив О. Духнович.

Великий виховний вплив він вбачав у змісті, формі подачі й розташування навчального матеріалу. Так, у букварі «Книжиця читальня для починающих», в який поряд з конкретними вправами для читання, письма, скоропису містилися моральні настанови дітям «Шкільні правила», що були згруповані у 14 віршів: «Про шкільні радощі», «Про шкільні справи», «Про поведінку дітей у школі», «Про поведінку дітей поза школою», «Про поведінку дітей, коли йдуть до школи».

«Педагогіка — це мистецтво мистецтв, а вчитель — великий художник, бо він любить людство і людство творить», — писав О. Духнович у своєму підручнику з педагогіки «Народна педагогія на користь училищ та вчителів сільських», який був написаний у 1857 році [78]. У ньому він розкривав питання теорії навчально-виховної роботи у школі. Особливу увагу приділено особливостям педагогічної професії та особистісним якостям педагога. Вельми важливим елементом професійної культури він вважав педагогічну культуру і зауважував, що вчитель високої культури — це майстер своєї справи, а школа — найважливіший засіб розвитку людства. Так, український педагог О. Духнович пише, що вчитель — це дзеркало, в котре юнаки, дивлячись, бачать процвітаючу добродішність.

Заслугує на увагу рукопис І. Ставровського «Педагогія», який був написаний у 1846 році, але не виданий (був знайдений тільки через 120 років після написання) [267, 20]. Ця безцінна праця історико-педагогічної літератури звертає увагу на визначальні якості педагога — інтелектуальні, моральні, естетичні, які формують його як особистість. Адже виховуюче навчання — це складний інтегруючий процес виховання і навчання.

Виховуючи можливості навчання відзначали багато українських педагогів і письменників XIX ст.: Б. Грінченко, М. Драгоманов, Г. Квітка-Основ'яненко, І. Котляревський, М. Коцюбинського, Леся Українка, Т. Шевченко. Вони вважали, що кожне заняття з учнями повинно мати певну навчально-виховну мету. У своїх творах вони показували велич педагогічної праці, її соціальне значення, описували характерні якості наставника молодого покоління: любов до батьківщини, чуйне ставлення до людини, широкий демократизм і гуманізм. Про це свідчать їх педагогічна діяльність і творчість. Так, наприклад, Леся Українка неухильно здійснювала принцип виховуючого навчання на практиці: вела свою роботу так, щоб на кожному занятті прояснювати свідомість учнів, будити в них соціальні прагнення [276].

Про велику роль педагога у формуванні моральної позиції вихованців, яка згодом може вплинути на соціально-політичні процеси в державі, наголошували й політики. Так, рейхс-канцлер німецької імперії, О. Бісмарк не раз повторював, що: «Успіх у війні вирішують два фактори: рушниця нового зразка і шкільний учитель». Прем'єр-



міністр Великобританії У. Черчілль також наголошував на ролі педагога: «Шкільні вчителі володіють владою, про яку прем'єр-міністри можуть тільки мріяти» [12].

Цю ідею підтримували прогресивні представники інших держав. «Учитель торкається до вічності: ніхто не може сказати, де закінчується його вплив», — писав Г. Адамс, американський історик, письменник XIX століття [10]. Адже саме завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації.

«Найважливішим явищем у школі, найповчальнішим предметом, найживішим прикладом для учня є сам вчитель», — писав у своїх роботах німецький педагог початку XIX ст. А. Дістервег [263]. У справжнього педагога немає іншого морального вибору, окрім чистоти, щирості, відкритості. Адже завдання школи — виховувати гуманних людей, свідомих громадян, любов до людства і свого народу одночасно. У педагогічній праці «Керівництво до освіти німецьких вчителів» вчений визначав два взаємопов'язаних принципи навчання й виховання — природовідповідності й культуровідповідності. Останній передбачає організацію навчально-виховного процесу з урахуванням психічної зовнішньої й внутрішньої культури, а також суспільної. Зовнішня культура — це норми моралі, побуту, споживання; внутрішня — духовне життя людини; суспільна — соціальні відносини й національна культура. Педагог зазначав, що будь-який стан культури даного народу є основа, базис, з якого розвивається наступний стан і, щоб домогтися позитивних результатів, ми повинні діяти культуровідповідно. Вчений вважав, що успіх навчання залежить, перш за все, від культури вчителя, його любові до дітей, ентузіазму у роботі й знання методики. Дістервег підкреслював: «Вчитель лише доти здатний насправді виховувати, доки сам працює над своїм власним вихованням і освітою» [263].

«Виховати людину в людині» — головне завдання, яке стоїть перед вихователем. Відповідно, головна риса його (вихователя) характеру — «безмежна любов до людини» [49, 81]. Це постулати, на яких стояв М. Пирогов, відомий хірург, попечитель Київського та Одеського навчальних округів. Український вчений, педагог у статтях, циркулярних розпорядженнях досить ґрунтовно довів, що навчання має виховні можливості. Хто не може скористатися «виховним елементом» в науці, «той ще не знає всіх властивостей науки і випускає з рук своїх такий важіль, яким можна легко підняти великі тягарі» [200]. Серед шляхів реалізації виховних можливостей навчання він вбачав, перш за все, зміст освіти, яку називав морально-науковою.

М. Пирогов особливо підкреслював, що навчання у вищій школі не тільки реалізує навчальну й освітню функції, а й виховну. Тому університет слід віднести до навчально-виховних закладів на тій під-

ставі, що виховання без навчання і, відповідно, навчання без виховання не можливе і не існує. Також він підкреслював, що не від статутів і програм залежить успіх школи, а від належним чином підготовлених вчителів. Він підкреслював, що головне в навчанні полягає не в тому, що повідомляють, а в тому, як це робиться. Він був першим не тільки в Україні, а й в Росії, хто ґрунтовно довів доцільність поєднання наочності і слова в навчальному процесі, запровадив літературні бесіди в практику гімназій.

У другій половині XIX ст. у центрі уваги вчених все більше постають проблеми справжнього авторитету вчительської особистості. У педагогічній теорії К. Ушинського центральне місце посідає особистість учителя. «У вихованні все повинно базуватися на особистості вчителя, так як виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості», — зазначав у статті «Три елементи школи» К. Ушинський [258]. Він підкреслював, що «...багато що залежить від загального розпорядку в закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, котрий стоїть віч-на-віч з вихованцем»: вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними тенденціями, ні системою покарань і заохочень. А далі видатний педагог зауважував: «У кожного наставника — важливе не тільки уміння викладати, але також характер, безпосередність і переконання». Отже, педагогіку він розглядав і як суму знань, необхідних і корисних педагогу, і як суму правил виховної діяльності, які випливають з антропологічних наук.

На відміну від попередників, К. Ушинський значно розширив коло виховних завдань навчання. Крім виховання морально-вольових якостей, на його думку, навчання повинно збуджувати прагнення до пізнання нового, поглиблювати пізнавальні інтереси, активізувати розумову діяльність. Серед шляхів реалізації виховуючого навчання він на перше місце ставив вчителя, його особистість, переконання, професійну майстерність; далі цей ряд продовжили — зміст освіти (наука), наочне навчання (як окремий предмет), методи і засоби навчання; книги як навчальний засіб; народність, народна мова як моральний елемент виховання.

В розрізі цієї проблеми (професійної майстерності) інтерес становлять розроблені у XIX ст. російським педагогом В. Стоюніним форми взаємовідносин вчителя й учня в процесі навчання з урахуванням ступеню активності останнього. Такий підхід до встановлення взаємодії учня і вчителя дозволив виділити наступні типи учителів:

- а) вчителі, які піклуються тільки про кількість знань;
- б) вчителі, які на перший план ставлять розвиток на основі зацікавленості та інтересу до знань, що викладаються;

в) вчителі, які звертають увагу на те, щоб привчити дітей до розумової праці та самостійної роботи. І саме такі вчителі, така форма активних співвідносин дозволять по-справжньому виховувати у процесі учбової діяльності [245].

Питання про вчителя, його виховні можливості піднімалося і на сторінках журналів, газет. Так, на сторінках «Педагогічного листка» знайшла своє висвітлення така важлива психолого-педагогічна проблема, як взаємозв'язок темпераменту батьків, вихователів, вчителів та змісту й характеру виховання Ф. Щербакова. Він класифікує вчителів за темпераментами (учитель-сангвінік, учитель-меланхолік, учитель-флегматик) і аналізує особливості виховного впливу рівних за темпераментом учителів, бо, як відзначає автор, «...темперамент вчителя за звичайних обставин виявляється у навчанні і вихованні незрівнянно сильніше за темперамент батьків» [282, 10].

Особистість вчителя в житті школи вважав неперевершеною П. Блонський — педагог, який жив і працював на зламі XIX-XX ст. Він, критикуючи процес підготовки вчителя-ремісника, відстоював необхідність виховання високої культури у вчителя. У своїх працях неодноразово підкреслював, що якщо викладання — це професія, то ця професія — культуробудівництво. Йому належить стаття «Учителю, стань людиною», котра була спрямована на фахівця, який рахується з дитячими інтересами, спокійний, урівноважений, добре знає свій предмет, володіє технікою ведення уроку, адже запорука успішного уроку — наявність поетичного настрою в душі вчителя, що також співає, малює, розповідає. П. Блонському належить ідея непрямого впливу на учнів, а також психологічної самопідготовки учителя.

На засадах психології буде обґрунтування сутності виховуючого навчання С. Миропольський. Тісний зв'язок навчання і виховання вчений вбачає в спільній психологічній основі. У своїй фундаментальній праці «Дидактичні нариси. Учень і виховуюче навчання у народній школі» він пише: «Знання засвоюються розумом, але здобуття знань потребує зусиль волі, почуттєвість пронизує усю психологічну діяльність дитини. Почуття задоволення і радості супроводжують навчання, полегшують його, а неприхильність обтяжує знання. Чого людині бажається, то значно легше здійснюється. Але для бажання потрібні знання того, чого можливо бажати, чого треба бажати. Отже, воля пов'язана зі знаннями, а знання залежать від волі... Розв'язання будь-якого завдання потребує зусиль не лише розуму, а й волі. Вірне навчання є в той же час і виховна дисципліна, яка діє на утворення волі. Якщо воля прямо і неухильно спрямована до добра, то розум зрозуміє істину» [168].

Необхідно відзначити значний внесок П. Каптерева в обґрунтування змісту професійної підготовки вчителя. Так, більш пильному роз-

гляду було піддано взаємозв'язок естетичного, морального і розумового виховання. Вчений підкреслював, що естетичні почуття можуть вірно розвиватися тільки у сполученні (зв'язку) із загальним ходом духовного життя, а саме з органами зовнішніх почуттів, моральною і розумовою освітою. З одного боку, розумовий розвиток допомагає охопити чудовий твір природи або мистецтва в цілому, засвоїти не тільки його зовнішню форму, але й його зміст, його ідею, щоб осягнути його смисл, «...пережити хвилювання, думки, порухи душі». З другого — моральність дозволяє глибше і цікавіше насолоджуватися художнім творінням. «Моральне почуття, — писав П. Каптерев, — загнуждує людину, бере її в руки, приборкає в ній хижака..., роблячи обов'язковим доброзичливі відносини» [103, 95]. У своїх працях «Педагогічна психологія» (1877 р.) і «Педагогічний процес» (1905 р.) він довів необхідність об'єднання різнобічних загальноосвітніх знань з теоретичною психолого-педагогічної підготовкою до діяльності та практичною в галузі методики викладання.

Про всебічний вплив освіти на людину (який людину підносить і облагороджує, бо ж розвиває не тільки в науковому напрямі, а й здійснює вплив на моральну, естетичну освіту) відзначав міністр народної освіти Д. Толстой. Така внутрішня позиція Д. Толстого сприяла вирішенню питання про тип загальноосвітньої школи і дозволила окреслити коло предметів, що викликають непомірну напругу розумових здібностей й перетворюють навчання в нестерпну, нудну муку, яка висушує розум, гасить інтерес до життя, до морального людського удосконалення [97].

Про особливу місію гуманізму в освіті як «вираження логосу [розуму] у різнобічних явищах людської освіти» наголошував доктор філософії М. Скворцов<sup>4</sup>. Особливе місце в освіті він відводив давнім мовам, оскільки «слов'яно-російська філологія та історія, як науки і навчальні дисципліни в їхньому істинному розумінні, можливі тільки на основі класичної філології...» [262, 92]. Так, наприклад, латинська мова є основою для засвоєння романських мов, наукової термінології юристів, медиків, природничиків. Вільне володіння будь-якою іноземною мовою є одним зі шляхів пізнання культури народу. Також переклади сприяють розвитку логічного мислення, оскільки вимагають літературного звучання, а кожна мова, як відомо, має свої правила побудови речень. Ця непохитна життєва позиція М. Скворцова стосовно особливої місії давніх мов в освіті, що стає його *ratio vevendī* і сприяє, на його думку, створенню універсальної «схеми розподілу навчальних предметів по курсах на ... основні предмети, додаткові обов'язкові й додаткові на вибір...»<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Директор Історико-філологічного інституту в Ніжині (1882-1893 рр.)

<sup>5</sup> Див. додаток 1: Загальна схема розподілу навчальних предметів по курсах.

На позиціях гуманітарного спрямування освіти стояв філолог-латиніст А. Брок<sup>6</sup>. Його наукові праці неодноразово діставали схвальні відгуки у закордонній пресі. Він відстоював думку, що гуманітарна освіта — це хороша підготовча школа для наукової роботи, логічного мислення, а не «кредит» іншим професіям. Відтак, мета гуманітарної освіти — це «ушляхетнити особу людини, розвинути здібності, шляхом вивчення її природи» [38, 473]. Вказуючи на тенденцію накопичення інформації, А. Брок запропонував певні зміни в освітньому процесі: не зациклюватися на викладі фактів, оскільки вони обтяжують нашу пам'ять і жодної користі нікому не приносять, а «замість цього проаналізувати розвиток основних історичних ідей і типові стадії державного і суспільного життя і, у дусі Карлейля, вникати в характери великих людей, щоб контури їх особи, можливо бодем, рельєфно вимальовувалися на тлі того середовища, з якого вони вийшли» [38, 471]. Такий виклад матеріалу — це «ключ до розуміння сучасного життя»<sup>7</sup>.

Отже, епоха нового часу намітила становлення професійної освіти. Це активізує педагогів на пошуки ефективних методів навчання і виховання. Відтак, передумовами становлення педагогіки був швидкий розвиток продуктивних сил і, отже, гостра необхідність в освічених працівниках різних професій. Набувають чітких обрисів тенденції використання виховного потенціалу змісту освіти й особистих якостей вчителя з метою виховання молоді, а також спроба теоретичного обґрунтування єдності навчання і виховання в промовах, підручниках, книжках. У педагогічній теорії ХІХ ст. входить у науковий обіг і шкільну практику термін «виховуюче навчання».

Дослідження про особистість педагога епохи нового часу, що посідає центральне місце у педагогічній теорії, характеризувалися бажанням вчених-педагогів подолати емпіричний рівень своєї науки, визначити свій предмет дослідження, сформулювати принципи розвитку педагогічної теорії. Виховання високої культури учителя вони розглядали як суму знань, необхідних і корисних йому, і як суму правил виховної діяльності, які впливають з антропологічних наук.

Усвідомлення особливої освітньої місії вчителів сприяло пошукам теоретико-методичного підґрунтя (створення програм) для всебічного розвитку людини. Так, педагогами розглядався шлях гуманізму як «вираження логосу» (розуму), шлях класичної філології, де особливе місце відводилось давнім мовам. Педагоги-практики відстоювали необхідність не лише спеціальної освіти, а й спеціального виховання.

Варто також відзначити, що тісний зв'язок навчання і виховання вчені-науковці вбачали в спільній психолого-педагогічній основі,

<sup>6</sup> Екстраординарний професор Історико-філологічного інституту князя Безбородька в Ніжині (1898-1901 рр.), а з 1901 р. — директор училищ при реформаторських церквах у Санкт-Петербурзі.

<sup>7</sup> Див додаток 2: уривок з доповіді А. Брока від 7 жовтня 1907 року в «Обществе Классической филологии и педагогике».

оскільки навчання і виховання лише відносно самостійні процеси: навчання має потенційні можливості для виховання особистості. Звідси необхідність об'єднання різнобічних загальноосвітніх знань з теоретичною психолого-педагогічною підготовкою до діяльності та практичною в галузі методики викладання.

Отже, епоха нового часу — це вдосконалення змісту педагогічної підготовки вчителів: створення нових програм, де прослідковується акцент на гуманітарну освіту (вивчення мов), взаємозв'язок педагогіки з психологією.

**Новітня доба.** «Нашому століттю нескінченне число разів намагалися віднайти правильне визначення: його називали нервовим століттям, залізним, століттям великих винаходів і позитивної думки, століттям містицизму і пошуків нової віри», — так характеризував ХХ століття його сучасник, історик, літературознавець, директор Історико-філологічного інституту князя Безбородька Іванов Іван Іванович [91, 89].

Дійсно, не було в історії століття, яке, як ХХ ст., спіткало б стільки потрясінь, стільки радикальних соціальних, політичних, інтелектуальних змін. Невипадково воно почалось із такого художнього явища як «модерн», в якому очевидне бажання сховатися від буревіїв, що насуваються, і від тих процесів, які здавалися несумісними із самим буттям культури, — індустріалізації, урбанізації, стандартизації. ХХ століття — це дві світові війни, Жовтнева революція 1917 р., крах колоніальних, виникнення і розвал тоталітарних режимів, поділ світу на два ворогуючих табори, озброєння, екологічна катастрофа. Отже, зміна режиму, влади, ідеології призвели до нівелювання цінностей. Особливо критичним був початок новітньої доби: дитяча безпритульність, злочинність, дівчатка-повії. Перед педагогами постала важлива і складна задача: виховати з правопорушників «нову людину», «новими методами» [157, 14]. Про це, ще з перших сторінок «Педагогічної поеми», писав А. Макаренко: «Перші місяці роботи нашої колонії для мене і моїх товаришів були не тільки місяцями відчаю й безсилля, — вони були ще й місяцями пошуків істини. Я за все життя не прочитав стільки педагогічної літератури, скільки зимою 1920 року». Проте відмінного результату він все ж таки добився. У колективів під керівництвом А. Макаренка серед 3000 вихованців не відомо жодного рецидиву. Пригадаємо виступ Задорова перед колоністами Куряжа: «Я найперший горьківець, найстарший і колись був найпоганішим. Антон Семенович, напевно, це добре пам'ятає. А тепер я вже студент першого курсу технологічного інституту...» [157, 14].

У чому ж полягає секрет макаренівської майстерності виховання? Велич особистості великого педагога в тому, що він в однаковій мірі був практиком, теоретиком і художником. Висновок, який зробив

А. Макаренко, вже в перші місяці завідування Харківською трудовою колонією: «...мені потрібні... швидкий аналіз і швидка дія» [157, 14]. Відтак, центральною ланкою всієї творчості А. Макаренка було прагнення осмислити сутність педагогічного таланту, тобто взаємовідношення особистісних обдарувань і методичної озброєності в справі підготовки повноцінного учителя-вихователя. Видатний педагог вважав, що майбутнім учителям необхідно давати не тільки спеціальну освіту, а й спеціальне виховання. Вони повинні бути культурними у всіх відношеннях: ввічливими, охайними, знайомими з літературою і мистецтвом. Такі вимоги він ставив перш за все до себе<sup>8</sup>.

У своїй новаторській педагогічній діяльності він прийшов до філософсько-педагогічного висновку про відносини як істинний об'єкт педагогічної роботи. Правильно побудовані відносини — запорука позитивного вирішення будь-якого завдання:

- спілкування «з усіляких питань: злободенних, філософських, політичних і літературних, з різними іграми-розвагами...» [157, 51] — це боротьба з «вузьким культурним рівнем» вихованців [157, 72];
- високоорганізована спільно з дорослими продуктивна праця, що орієнтована на соціальні запити суспільства, а, відтак, сприяє соціалізації молоді й формує особистість, піднімає самооцінку (вихованці могли не лише себе утримувати у колонії, а й у 16-19 років вже ставали майстрами і начальниками виробництва). Нажаль, сьогодні це правило А. Макаренка стало лише золотим фондом сучасного бізнесу;
- теорія виховного колективу — значущість колективного впливу на особу з метою її позитивної соціалізації: формування певних моральних якостей, формування почуття відповідальності (виховання нових членів колективу і залучення їх до корпоративної культури через ядро колективу, самоуправління у творчих командах і контроль формату).

А. Макаренко зумів об'єднати науково-теоретичні й естетико-художні методи педагогічного процесу, продемонструвавши їх єдність як методологічний принцип педагогіки, обґрунтувати сутність педагогічної майстерності й педагогічної техніки. Наразі, і в сучасній педагогічній дійсності актуальним залишається врахування та осмислення особливостей організації навчання та виховання молоді за системою геніального педагога А. Макаренка, який у своїй професії досяг таких висот, що міг з впевненістю сказати: «Виховання — це проста справа».

Актуальне питання не лише свого часу, але й сьогодні: «Якою повинна бути школа: загальноосвітньою чи вузькоспеціалізованою?» під-

<sup>8</sup> Див. додаток 3: Записка «Место колоквиума», как заявление от 24 августа 1922 года о зачислении студентом Центрального института организаторов народного просвещения в Москве.



німав педагог-методист, автор праць з теорії та історії педагогіки О. Музиченко [98, 453-455]. Визначивши поняттєво-термінологічний апарат наукового пошуку, він розкрив сутність основних понять, що складають теоретико-методичне підґрунтя досліджуваної проблеми: «виховувати в школі», «давати освіту в школі». «Виховувати в школі», за О. Музиченко, — це рівномірно й глибоко розвивати всі інтереси в учня. Це перша ознака загальної освіти. Друга ознака — «давати освіту» людині, тобто повно, гармонійно розвивати розум людини: повідомити людині всі головні сторони знань так, щоб одні знання не вступали у протиріччя з іншими. «Потрібно так вчити дитину, — писав О. Музиченко, — щоб всі знання, які отримала дитина, дали їй повну відповідь на найважливіші й найцікавіші питання». У пошуках істини педагог приходив до висновку, що загальна освіта має виховувати, тобто розвивати інтерес. Пізнавши визначені поняття, методист-практик О. Музиченко зробив висновок, що спеціалізована підготовка дає дітям знання для практичної справи і заробітку. Проте ті, хто отримав спеціальну підготовку без загальної, у своїй роботі не можуть використовувати творчий підхід. Переважно — це несамостійні працівники, які вміють робити свою справу так, як це робили до них інші. Відтак, готувати у такій школі дітей не вигідно як для народу, так і для держави, оскільки без винахідників народ не зможе себе удосконалювати.

XX століття було щедре на геніальних професіоналів на педагогічній ниві. Так, «школу радості», а не середньостатистичний навчальний заклад для учня, створив і описав у своїх працях В. Сухомлинський. У педагога «...має бути відчуття духовного світу кожної дитини, здатність приділити кожному стільки уваги і духовних сил, скільки необхідно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи й страждання розділяють» [10]. Найголовніше у житті — любов до дітей. Так визначає головну цінність життя В. Сухомлинський у передмові до книги «Серце віддаю дітям».

Свій педагогічний досвід з питань професійної майстерності вчителя В. Сухомлинський проаналізував у широковідомих книгах «Павлівська середня школа», «Серце віддаю дітям», «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителів», «Розмова з молодим директором школи» і в дисертаційному дослідженні «Директор школи — керівник навчально-виховною роботою» (рос. мовою, 1955), що є скарбницею ідей про педагогічну майстерність учителя, а ще в «Листі дочці» — своєрідному гімні його праці. Дуже часто свої роздуми й судження видатний педагог друкував на сторінках періодичних педагогічних видань. Так, його есе «Краща вчителька» 1948 р., «Майстерність» 1949 р., «Майбутні вчителі» 1950 р., «Моральне обличчя вчителя» 1954 р., «Високе покликання педагога» 1955 р., опубліковані в газеті «Кіровоградська правда», актуальні й сьогодні.

В. Сухомлинський увів поняття «педагогічна культура» до теорії виховання. Його зміст та структуру розкрив у роботі «Розмова з молодим директором школи», що містить окремий параграф під назвою «Педагогічна культура вчителя», де В. Сухомлинський обґрунтовує складові частини цієї культури. У 1966 р. він розпочав працювати над книгою про педагогічну культуру вчителя. Книга не вийшла у світ, але уривки з неї було надруковано в газеті «Радянська освіта» (1966-1968). Частину неопублікованого рукопису оприлюднив на своїх сторінках журнал «Радянська школа» (1988). Педагогічна культура, за В. Сухомлинським — це високий ступінь оволодіння вчителем соціокультурним досвідом (цінностями) людства; глибоке знання методології науки та вміння використовувати її досягнення на практиці в різноманітних інноваційних формах; психологічна підготовленість учителя [249]. До азбуки педагогічної культури взагалі й емоційного боку культури виховання зокрема належить його порада «Будьте доброзичливими...» Він також стверджував, що педагогічна культура має прояв у постійній увазі до духовного світу вихованців, і бачив у вчителів «першого і головного світоча інтелектуального життя школяра, бо він породжує у дитини потяг до знань, повагу до науки, культури, виховання». Видатний педагог писав, що педагогічне безкультур'я і невігластво починається там, де вчитель, не розуміючи духовного світу дитини, намагається перетворити дитячу беззахисність на клітку. Вчитель має знати і відчувати, що на його совісті доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя людини, яку виховує школа. Відтак, у педагогічній культурі він вбачав комплекс різних якостей педагога — від уміння внести до освітнього потенціалу навчання потенціал культуротворчий, до здатності вільної орієнтації в складних питаннях науки, основи якої він викладає.

Ґрунтовно розкриті В. Сухомлинським поняття «педагогічна культура учителя» включало уміння «...теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою» [248]. Дійсно, особисто викладена теоретична аналітика досвіду В. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що він глибоко дослідив професію вчителя, її особливості, обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і сформулював умови його ефективної роботи. Основними з них є професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти й систематичність, логічна послідовність, науковість у її здійсненні.

На принципах формування людини освіченої, культурної, працьовитої, духовно багатой стояв М. Стельмахович. В процесі навчання ве-

лику роль він відводив народній педагогіці, оскільки вона «формувала у дітей правильні уявлення про явища навколишнього життя, розвиток пізнавальних психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, уявлення, мислення, мовлення), розвиток допитливості, кмітливості і розумових здібностей, інтелектуальних умінь і навиків» [241, 227].

Крізь віки пройшов і не втратив своєї актуальності постулат Я. Коменського про те, що: «...вчитель, перш ніж почати створювати учня, повинен зацікавити його» [113]. Говорячи сучасною мовою, вчитель має вибудувати систему мотивації в учнів.

На цих позиціях стояв і американський педагог реформатор Дж. Холтона (1923-1985). Він зазначав, що система освіти була побудована таким чином, що учням давали готові відповіді на незадані ними запитання: «...школи міцно тримаються за помилкову ідею, що освіта і навчання — це технологічні процеси, які повинні бути обдуманими і спланованими детально, а потім нав'язуватися пасивними вчителями своїм не менш пасивним учням» [222, 73].

На цю ж проблему вказував й відомий американський письменник, літературознавець ХХ століття Дж. Гарднер: «Занадто часто ми даємо молодим людям зрізані квіти — в той час, як ми повинні вчити їх вирощувати власні рослини» [12]. Незважаючи на теоретичні настанови педагогів, що: «Поганий вчитель підносить істину, а хороший вчить її знаходити», дуже часто, саме батьки «виконували» роль талановитих педагогів. Вони змушували дитину дивуватися. Адже подив — найважливіший фактор мотивації пізнання: бажання розібратися, зрозуміти причини дивного. «У нас так багато людей, яким ніхто не допоміг пробудитися», — писав французький письменник А. де Сент-Екзюпері [12]. Отже, ще одна важлива особистісна характеристика педагога — мати талант побачити дитину, допомогти розкритися.

З дитячих вражень А. Ейнштейн згадував як найперше і найсильніше — компас, який подарував йому батько. Малюк був вражений тим, що маленька стрілка завжди «знала», де знаходяться сторони світу! Це була якась загадка, над якою він довго розмірковував. Висновок був таким: «Я думаю, що навколо стрілки є щось, що штовхає стрілку» [155].

Читаючи біографію А. Ейнштейна, ми бачимо, що в школі він був далеко не зразковим учнем. З фізики мав «двійку». Атестат зрілості не отримав. Але всі ці «моменти», які свідчать явно не на користь школи, не завадили йому стати Вченим, а в 41 рік (1921) — лауреатом Нобелівської премії з фізики.

Отже, у центрі уваги вчених все більше поставали проблеми справжнього авторитету вчительської особистості, його майстерності. Педагогічне керівництво вчителя — це творча, морально-естетична взаємодія суб'єктів виховання, яка спрямована на досягнення мети

виховання, що зумовлена всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей. Для *новітньої епохи* характерний органічний зв'язок навчально-виховних завдань, який досягався змістом освіти, цілеспрямованим використанням виховних можливостей методів, засобів навчання, педагогічного досвіду й майстерності викладачів, їх прогресивного мислення. Це етап створення й теоретичного обґрунтування прогресивної для того часу теоретичної концепції «педагогічної культури». Про велику роль педагога у формування моральної позиції вихованців, яка згодом може вплинути на соціальні-політичні процеси в державі, наголошували й політики.

*Техногенна цивілізація* диктує людству стрімкий перехід на абсолютно новий виток розвитку. «...Конвеєр життя несе людину кудись — невідомо куди. Людина перетворюється на річ, на предмет, перестає бути живою істотою...», — писав у своїй новелі «Перевтілення» Ф. Кафка<sup>9</sup>. Дійсно, майбутнє настає набагато швидше, ніж у минулі епохи. Сучасна людина постійно живе у стані стресу. Вона щомиті стикається з майбутнім, проте не усвідомлює цього і відчуває найжорсткіший психологічний дискомфорт: «...майбутнє кидається на свої жертви із засідок, влаштованих у давно нажитому нами порядку речей минулого і сьогодення» [183, 6]. Саме тому багато людей шукають вихід у алкогольному або наркотичному забутті, релігії, окультизмі, астрології, аби піти від постійних і несподіваних проблем, походження яких вона не в змозі ні зрозуміти, ні прорахувати. Все частіше ми спостерігаємо втрату рівноваги між людиною і природою, між життям і роботою, між живим спілкуванням і віртуальним, між цивілізацією і культурою.

Стрімкість у змінах політики та економіки, культури та соціальної сфери, індивідуальних і суспільних відносин, ідеальних моделей способу життя та його стандартів. Наше сьогодення характеризується «здатністю бути в розбіжностях і суперечностях з минулим, сьогоднішнім і великим бажанням їх вирішити лише ідеальним майбутнім» [89, 6]. І знову повторимось, констатуючи той факт, що головна і вирішальна роль у пошуку ідеального майбутнього належить педагогу. Адже саме педагог творить історію людства і забезпечує поступ цивілізацій. Він (педагог) ще з першого класу для наших дітей стає головною інстанцією істини й авторитету (який, до речі, важливо зберегти протягом всіх років навчання). Він доторкається до дитячої душі, і від того, яким буде цей дотик залежить наше завтрашнє майбутнє. Наші діти — це майбутні громадяни нашої країни, громадяни світу. Від них буде залежати наша щаслива старість, як сьогодні від нас залежить їх щасливе дитинство. Відтак, виховати «нову людину», «новими методами» — витримані століттями перспективні і довготривалі запити.

<sup>9</sup> Ф. Кафка, австрійський письменник (1883-1924 рр.).

«Вичерпавши себе, техногенна цивілізація обумовила необхідність переходу на інший, новий шлях розвитку суспільства і цивілізації», — пише в своїй монографії «Культурологическая подготовка будущего учителя» доктор педагогічних наук Т. Іванова [92, 5]. Вона зазначає, що нова парадигма людського існування має базуватися на нових знаннях і загальнопланетарних принципах мислення. В її науковому дослідженні розглядаються нові підходи у підготовці майбутнього вчителя, в основу яких покладений культурологічний підхід, що розглядається як культурно-виховний ідеал формування особистості педагога в ХХІ ст.

Притаманний сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування її культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості, інтелектуальної праці, швидку зміну техніки і технологій, а, відтак, принципово нові вимоги до особистості педагога аналізує у своїх працях Президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень. У науковому дослідженні «Філософія освіти ХХІ століття» він наголошує, що: «Суспільство стає все більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого — головною передумовою дальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими сферами в ХХІ ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини» [130, 3].

Отже, сучасна парадигма освіти вносить певні зміни до традиційної системи освіти, а відтак змінюються професійні вимоги до педагога<sup>10</sup>: викладач-фасилітатор (*facilitation* — той, хто допомагає, полегшує, усуває перепони на шляху навчання); викладач з добре організованою системою знань і незакомплексованим інтелектом, що у поєднанні сприяє створенню цілісної картини знань про певний предмет, явище тощо; індивідуальний стиль викладання (а не стандартний чи загальноприйнятний як у традиційній системі освіти); підтримка самоосвіти як важливого чинника самореалізації; процес пізнання — це спільна радість наставника й учня<sup>11</sup>. В цій парадигмі освіти педагог виступає «гідом», який вчить не думці, а знанням. Це веде до розуміння завжди єдиної істини: у кожному конкретному явищі більше однієї істини не буває, а плутанина — це ознака неосвіченості. «При виборі правильного шляху у житті нема більш вірного орієнтиру, аніж широта знань і глибоке розуміння причин помилок попередників. Навчати цій далекоглядності буде покликана основна система освіти, ядром

<sup>10</sup> Див. додаток 5: Програма з курсу «Педагогічний практикум» як приклад традиційних тенденцій в освіті, де викладання — це передача знань згідно вимог законодавства. Див. додаток 6: «Дескриптори рівнів національної рамки кваліфікацій».

<sup>11</sup> Парадигми нової освіти із виступу професора Мельбурнського університету Б. Келдвілла на Міжнародній конференції з освіти.

якої будуть мудрість вчителів, педагогів, помножена на розум батьків, сім'ї, що готують дітей до життя, до вибору ними шляху добра і справедливості» [134, 88].

Про «докорінний перегляд концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії» наголошує український вчений, академік І. Зязюн. «Учитель сьогодні повинен володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути перевага індивідуальності над єдино-мисленням; освітніх інтересів особистості — над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, самоучіння — над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань», — пише педагог-практик, науковець І. Зязюн у статті «Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії». Нові акценти в педагогіці — перегляд традиційної системи освіти і наповнення її аксіологічним характером набутих знань про формування педагогічної культури, педагогічної майстерності, — Великі ідеї Добра, Краси, Культури постають у його концепції педагогічної майстерності.

Нове педагогічне мислення педагога-новатора, яке породжує інноваційну ідею, а її реалізація спонукає до педагогічної дії, — у монографії І. Зязюна «Філософія педагогічної дії». Сміливі ідеї у свою чергу розкривають духовні та інтелектуальні сили, які збагачують дидактичний процес, роблять його творчим, динамічним, що, відповідно, впливає на розвиток творчості у педагогів та учнів. У цьому динамічному процесі творення розвиваються нові методичні системи, інноваційні технології, форми і методи творчої взаємодії всіх учасників цього безперервного процесу [90].

Серед актуальних проблем педагогічної антропології І. Зязюн у своїй праці «Філософія педагогічної антропології» визначає соціально-філософський аспект: «...питання повноцінного розвитку особистості, формування її ціннісних орієнтирів, психологічного захисту, збереження психічного здоров'я, створення сприятливих умов для її розвитку і саморозвитку», що можливе лише за умови задіяння «...антропологічного потенціалу всієї системи освіти» [89, 6]. Оскільки антропологія педагогічна (поряд із культурною, етнографічною, лінгвістичною, соціологічною, історичною та ін.) розгортає наукове осмислення людини в координатах її освіти, виховання, учіння. Це теорія цілісної особистості, що реалізує ідею «особистості, яка розвивається в світі, який також розвивається» [89, 6].

Аналізуючи виклики часу в педагогічному дискурсі (трансформаційні, антропологічні, аксіологічні, парадигмальні, когнітивні, синергетичні, психосемантичні, українознавчі), вчені велику увагу приділяють прогресивним тенденціям сучасної освіти: вирішенні проблем професійного розвитку вчителя, його особистісного самовдосконалення, досягнення педагогічної майстерності.

Історичні витоки педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей учителя-вихователя, теоретико-методологічні підходи та практичні підходи до втілення ідей педагогічної майстерності в процес підготовки майбутніх вчителів вищими навчальними закладами освіти на різних етапах державного розвитку досліджуються в монографії «Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ» О. Лавріненка [143]. Актуальність заявленої проблеми зростає з огляду на ретроспективний аналіз маловідомих джерел, спеціальної науково-педагогічної літератури у поєднанні з логіко-системним аналізом досвіду педагогів-новаторів, професорсько-викладацьких колективів окремих педагогічних ВНЗ. Науково-педагогічну цінність представляють розділи, де описані запровадження педагогічної майстерності в практику підготовки вчителя сучасними педагогічними навчальними закладами.

Сьогодні шлях до відкриття нових педагогічних знань про особистість педагога, його педагогічну майстерність, інноваційну діяльність в різних педагогічних підсистемах — це педевтологічні пошуки. Так, у дослідженні академіка НАПН України Н. Ничкало «Педевтологічні пошуки: перспективи, напрями», підкреслюється, що педевтологія, незважаючи на свою більш ніж столітню історію, актуальна і сьогодні, а, отже, є важливою субдисципліною педагогіки. Вона вивчає «особливості вчителя; підбір кандидатів на вчительську професію, підготовку, вдосконалення і самовдосконалення вчителів, їх професійний розвиток; авторитет і педагогічний талант, результативність та цінності їх праці; умови життя; зміни в професійній структурі вчительства; позиції і соціальні функції вчительської професії; професійне внутрішнє задоволення і самореалізацію; педагогічне новаторство і експериментальний підхід; методи контролю та оцінювання вчителів; професійні долі випускників навчальних закладів, які займаються підготовкою вчителів» [178, 10].

Справжнім педагогічним надбанням сучасності є дослідження Н. Ничкало «Усвідомлення мети: Людина, Родина, Батьківщина, Людство» про концепти Людина, Родина, Батьківщина, Людство у Посланні Папи Яна Павла II до людей всього світу, до сімей, до людей похилого віку, до жінок, до дітей, до митців різних соціальних спільнот [177].

Виховання як необхідна форма вдосконалення особистості, що ґрунтується на основі засвоєння нею матеріальних і духовних пластів культури, потужний чинник формування національної еліти та цінностей державотворення досліджується у працях сучасних українських дослідників В. Андрущенко, І. Беха, С. Клепка, М. Коноха, В. Корженка, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Лугового, В. Лутая, І. Надольного, І. Радіонової.



«Для всебічного виховання та освіти людей необхідно пізнати людину в усіх її відношеннях. Виникає потреба у самостійній галузі знань — «Людинознавство». До такого висновку приходять наш сучасник, людина з великим досвідом, мудрістю — В. Кудін<sup>12</sup>: У своєму науково-філософському трактаті «Педагогічна освіта і сучасність», характеризуючи XXI ст., він зауважує, що перед людством постали якісно нові вимоги і можливості в галузі освіти і виховання, в необхідності осмислити суть педагогіки самої освіти та використання нею тих новітніх знань і відкриттів, які здобуло людство у минулому сторіччі. Відтак, «Педагогіка освіти — це мистецтво наукового просвітлення і виховання Людини, формування спеціаліста згідно вимог сучасного розвитку людства. Водночас виховання в ньому високої моральної відповідальності за здійснювані ним дії і вчинки в процесі втілення у життя отриманих знань і практичних навичок» [135, 264]. В. Кудін з надією говорить про майбутнє, коли на Землі запанує найбільш довершена організація людей, найбільш розвинені люди і народи. Наша недовершеність (зло, страждання, нестатки матеріальні, обмеженість духовна) переросте в досконалість і гармонію, яка панує у Всесвіті. Адже унікальність життя на Землі полягає в тому, що воно виникло і розвивається самозародженням. Не виключено, що саме таке самозародження супроводжується складним процесом відсіювання всього недосконалого і відбором найістотнішого і найдосконалішого. Вирішальною у цьому процесі має стати педагогіка освіти, яка відкине все догматичне і консервативне і, постійно оновлюючи себе, утверджуватиме могутність Розуму і вічну чарівність Краси в людському бутті.

Говорячи про оновлення системи освіти, В. Кудін наголошує на головних умовах у навчанні і вихованні, які полягають в наступному [134]:

1. Вивчення і глибинне пізнання природи і тваринного світу для формування розуміння нашої спільності з природою (при нерозумних і диких вчинках ми знищуємо еволюцію життя і призупиняємо цивілізаційний поступ).

2. Оволодіння знаннями в області математичного циклу наук, фізикою, біологією, хімією, сучасною генетикою для творчого, а не руйнівного використання винаходів, засобів виробництва.

3. Засвоєння знань у сфері фізіології, медицини, психофізіології. Особливо важливо навчити людей оволодінню «тайнами» психіки, бережливо ставитись до свідомості і підсвідомості.

4. Беручи до уваги досвід попередніх поколінь (пізнання й осмислення), створення досконалої системи організації сучасного суспі-

<sup>12</sup> В'ячеслав Олександрович Кудін — доктор філософських наук, професор, почесний професор ряду зарубіжних університетів, заслужений працівник культури України, член Союзу кінематографії України. Варто зауважити, що В'ячеслав Олександрович — учасник Великої Вітчизняної війни, нагороджений орденом «Грудового Красного Знамени», 8 медалями. Він автор 24 книг і більше 450 наукових статей з питань культури, освіти, теорії та історії кіно, естетики. Його роботи публікувались англійською, німецькою, болгарською, словацькою та арабською мовами.

льства: взаємовідносини між людьми і народами, що переростають у єднання людства.

5. Нова система освіти за сприяння всього суспільства повинна навчити як використовувати силу думки навіть у прискоренні механічного руху, як навчитися керувати часом.

Відтак, саме така оновлена система освіти зможе підготувати і виховати нові покоління талановитих винахідників, учених-першопрохідців, які своєю творчістю будуть спонукати людство до поступу вперед.

Вченими розроблено науковий напрям інтегрованого пізнання освіти — освітологія. У науковому виданні «Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси» висвітлені погляди вчених на феномен сучасної освіти, на роль освіти як сфери людинотворення, розглядаються основні проблеми й суперечності сучасної освіти, філософські основи становлення й розвитку освітології в Україні. У розрізі проблем, з якими стикається система освіти, зокрема йдеться про підготовку компетентного молодого покоління України в контексті викликів нинішнього глобалізованого світу, автори видання визначають, що «...одне із важливих покликань освітології, всього гуманітарного потенціалу освіти — в забезпеченні суспільної безпеки. Іншого не дано» [219, 25]. Саме тому система освіти України, її навчальні та дослідницькі заклади мають проводити випереджувальну політику в цьому напрямку, пропонуючи відповіді на деякі проблеми розвитку країни та її регіонів, використовуючи всі наявні можливості для боротьби зі злиднями, наростанням соціального розколу, деградацією моралі й навколишнього середовища, різного роду фобіями та лихами, викликаними наростанням конфліктів [219].

Сучасна парадигма освіти характеризується створенням окремого напрямку — філософії освіти. Особливістю даного періоду є те, що науковці не тільки систематизовано викладають свої власні думки, але й висувають соціальні проекти нових освітніх інститутів і принципів їх функціонування. Набули поширення різні концепції у філософії освіти: емпірико-аналітична філософія освіти, діалогічна філософія освіти, екзистенційно-герменевтичний напрям. Вони пов'язані із висвітленням суперечностей трансформаційних процесів, формуванням національної освіти, виробленням парадигмальних основ сучасної освіти.

Досліджуючи роль педагога в цивілізаційному поступі людства, ми можемо зробити наступні *висновки*.

Цивілізація виростає з культури, а освіта є способом існування і складовою культури, оскільки надбання культури не змогли б зберігатися та передаватися у спадок майбутнім поколінням, якби не існувало створеного суспільством інституту освіти. Поява людини та освіти взаємозумовлені, оскільки розуміння сутності освіти є невіддільним

від сутності людини: оволодіння знаннями, вміння їх використовувати — процеси, що взаємопов'язані не лише між собою, а й з пізнанням і осмисленням історичних основ моралі співжиття і поступу всіх народів. Отже, ідея освіти виходить з потреби цивілізаційного самовідтворення людини: людина створила освіту, а освіта створила людину.

Діяльність педагога — вид соціально-культурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим, невтомне засвоєння нових знань, їх примноження, прийняття нестандартних рішень. Завдяки педагогічній діяльності здійснюється цивілізований прогрес суспільства, оскільки саме педагоги були і залишаються найважливішими охоронцями загальнонаціональних цінностей, знань, ідей, які отримують люди: це співтовариство (педагоги) говорить однією мовою — мовою науки, знань, виховання.

Від майстерності педагога залежить розвиток багатостороннього інтелекту учнів у процесі глобалізації, локалізації, індивідуалізації навчального процесу, що включає не лише збереження національної ідентичності кожної нації, народу, а й підготовку вже 6-річних дітей до активної зустрічі через двадцять років із зовсім іншим світом: створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві, формування себе як особистості. Оновлена система освіти має зосередитись не на вмінні заучувати — «знання заради знань», а на творчому використанні засвоєного, що сприятиме самореалізації у майбутньому.

День сьогоднішній не закреслює прогресивного минулого, а навпаки підкреслює його історичну своєрідність і рівноцінність. Симбіоз культур різних епох, які органічно поєднують в собі соціокультурні надбання різних держав, однаково важливі для всіх і є основою (базисом) у наступній сходитці до нової ери розвитку суспільства. Інтелектуальний і культурний розвиток сприятиме пануванню сили думки, розуму, що сприятиме співробітництву між народами, утвердженню справжніх прав і свобод людини. Звернення до історико-педагогічної теорії й практики попередників сприяє глибинному, філософсько-соціальному осмисленню ролі особистості педагога у сучасному освітньому процесі, дозволяє дотримуватися наступності у розвитку та регулює співвідношення традиційного і новаторського, а також, за необхідності, виправлення недоліків, які допущені народами у наш час.

## **2.2. Науково-педагогічний дискурс полікультурної освіти: історична ретроспектива і сучасний контекст**

XXI століття ознаменувалося посиленою увагою світового педагогічного співтовариства до питань етнічного, релігійного, культурного розмаїття сучасного світу. Актуальність цих питань носить міжнарод-

ний характер, що викликано цілим рядом об'єктивних причин. Перш за все — це процеси глобалізації у сфері економіки, що пов'язані з посиленням географічної мобільності і міграції населення, зростанням числа емігрантів у всіх країнах світу. Як наслідок — руйнація історичних бар'єрів, зближення країн та народів, що сприяє науково-технічному прогресу. Проте існує загроза стирання етнічної і культурної своєрідності, уніфікації життя згідно інших стандартів. Друга причина — демографічні зміни у Європі, що призводять до певних змін у віковій структурі населення (зменшення народжуваності і збільшення віку життя). Як наслідок — збільшення чисельності населення азійського і латиноамериканського походження. Третя причина — інформатизація суспільства (поява нового типу людини ХХІ століття, яка оперує цифровими технологіями), що призводить до змін у структурі комунікації, навчання: підміна книг, спілкування «людина-людина» за допомогою інформаційних гаджетів. Четверта причина, яка є наслідком попередніх трьох — зміни у структурі особистості, і, в першу чергу, молоді.

Отже, нове тисячоліття, що характеризується як відкрите суспільство, розпочало роботу над скороченням відстаней між різними географічними регіонами й активізацією зв'язків між ними (вплив різноманітних культур і подій, що відбуваються водночас у, здавалося б, віддалених частинах світу). Розвиток відносин між національними державами і людьми став набувати, у ряді випадків, екстремального контексту. Проблеми глобалізації призводять навіть до планетарної конфліктності.

Так, канцлер ФНР Ангела Меркель, виступаючи на зборах молодіжної організації Християнсько-демократичного союзу (ХДС) у жовтні 2010 р., визнала, що спроби її країни побудувати мультикультурне суспільство зазнали цілковитої поразки, а концепція мультикультурності, що передбачає мирне співіснування людей, які репрезентують різні культурні традиції, у Німеччині не спрацьовує. А відтак, «...ті, хто хоче стати частиною нашого суспільства, повинні не лише дотримуватися наших законів. Вивчення мови має стати обов'язком іммігрантів, як це було раніше, а не добровільною опцією, як це відбувається нині» [166].

Подальші події засвідчили, що позицію канцлера Німеччини стосовно політики мультикультуралізму підтримали ряд провідних європейських політиків. Так, на початку лютого 2011 р. прем'єр-міністр Великобританії Девід Камерон також висловився про неможливість «...створити таке суспільство, в якому б прагнули жити представники різних культур. Вони не почувають себе частиною суспільства. У той же час ми дозволяємо цим монокультурним групам те, що йде врозріз із цінностями європейського суспільства» [273]. Поспіль у мас-медіа з'явилась заява з приводу мультикультуралізму і президента

Франції Ніколя Саркозі: «Моя відповідь однозначна: так, це провал. Ми не хочемо показного відправлення релігійних обрядів на французьких вулицях. Ми проти намагання наvertати інших у свою віру на території Французької республіки. Французьке національне співтовариство не хоче змінювати свій спосіб життя, рівність між чоловіком і жінкою, вільне відвідування школи дівчатками. У нас світська країна, молитва нікого не бентежить, але ми не хочемо показного відправлення релігійних обрядів на вулиці» [225].

Аналізуючи уроки толерантності, про політику полікультурності на державному рівні висловився Патріарх Московський і усієї Русі Кирило: «Комусь здається, що уроки толерантності — гарантія світу і благополуччя полікультурного суспільства. Навряд чи це так. У Європі подібним курсам вже багато років, а ефект сумнівний. Змусити такими уроками поважати людей іншої культури навряд чи можливо. Неприязнь до людей іншої віри, національності — це гріх. Як і всяка неприязнь і нелюбов до іншої людини. Але щоб уникнути цього гріха, недостатньо лише заяв, потрібне системне вирішення проблеми. Наше суспільство потребує гранично ясної, прозорої, ефективної міграційної політики, яка враховувала б права й інтереси корінного населення. Люди, що надовго приїжджають до Росії жити і працювати, мають бути готові до того, що їм доведеться вивчати і поважати місцеві традиції, у тому числі релігійні, і зокрема, утримуватися від деяких моделей поведінки, прийнятих в тих місцях, звідки вони родом» [185].

Список розчарувань політикою мультикультуралізму також поповнюється й гострою реакцією Голландії на зростання частки марокканців і турків у населенні країни і є такою саме тому, що іммігранти не виявляють належної толерантності й у більшості своїй не приймають голландські звичаї і спосіб життя. Те саме відбувається і в інших країнах Європи. Закон про заборону будівництва мінаретів через те, що вони є чужим елементом для традиційної культури і символізують собою «політико-релігійне ставлення до влади», було введено у листопаді 2010 р. у Швейцарії. На подібні дії наважилася влада Бельгії, Іспанії. У Нідерландах, Італії, Росії, ряді земель Німеччини діє заборона на носіння мусульманського одягу у навчальних закладах.

Отже, той факт, що на межі тисячоліть загальносвітова криза виявила глибокі суперечності, які містять демографічні, економічні, соціальні, технологічні, культурні, інформаційні процеси та зміни, що відбуваються в цілому суспільстві, дещо пояснює гучні політичні заяви провідних державних керівників світу. Варто зауважити, що в пострадянських державах про крах ідеї мультикультуралізму говорять, поки що, релігійні лідери. Реальність, у якій перебуває світове співтовариство, вимагає вирішення проблеми мультикультуралізму на державному рівні. Проте спроба стандартизувати життя багато-

національної Європи (традиційне й політичне), виявилась передчасною. Крах ідей мультикультурності в окремих європейських країнах, можливо, був пов'язаний з національною політикою керівництва цих країн. Отже, міграція зробила необхідним перегляд націобудівництва, державного будівництва у розрізі проблем глобалізації. Наразі важливе питання для держав — вибір вірної моделі нового типу цивілізації, що є необхідною умовою світової свободи і гармонії.

Такий перебіг подій вказує на нову тенденцію у суспільстві — перехід від співіснування до взаємодії через мистецтво комунікації. Також людство, у своїй більшості, вже визнало, що однією з найбільш характерних рис сучасності є взаємозалежність націй та держав. Нагальне завдання у процесі зближення держав і націй — навчитися осмислювати всю навколишню соціальну реальність, насамперед, у категоріях права і правовідносин, в контексті діалогу культур та відчутті спільної історичної долі. Отже, реалії життя змушують людство спільно шукати шляхів вирішення як локальних, так і глобальних проблем, що час від часу виникають на міжетнічній, міжнаціональній, релігійній, мовній основах.

Для України глобалізаційні процеси також на часі. Проблема культурного розмаїття, міжетнічних відносин і взаємодій у нашій державі обумовлена, перш за все, її історичною особливістю. Сучасна Україна полінаціональна, поліконфесійна, полімовна, полікультурна держава. За останнім переписом населення (станом на 5 грудня 2001 року), чисельність постійного населення України становила 48 млн 457 тис. осіб. За національним складом Україна відноситься до мононаціональних держав. На її території проживають представники понад 130 національностей, народностей та етнічних спільнот, які в сукупності інтегративних міжетнічних зв'язків складають 51 національну групу, засвідчуючи у такий спосіб поліетнічність нашої держави<sup>13</sup>. Населення України представлене такими етнічними групами: українці в національному складі населення становлять 72,7%, росіяни — 22,1%, євреї — 0,9%, білоруси — 0,9%, молдавани — 0,6%, болгары — 0,5%, поляки — 0,4%, угорці і румуни — по 0,3%, греки і татари — по 0,2%, вірмени — 0,1%, цигани та кримські татари — по 0,09%, німці та азербайджанці — по 0,07%, гагаузи — 0,06%, грузини — 0,05%, чуваші, узбеки, мордва — по 0,04%, литовці, казахи, чехи, корейці, удмурти і словаки — по 0,02%, башкири, марійці, латиші, осетини, лезгини, таджики, естонці, комі, туркмени, албанці, ассирійці, аварці — по 0,01%, киргизи, комі-перм'яки, карели, чеченці, даргінці, ка-

<sup>13</sup> Аби мати повне уявлення про кількісні характеристики національного складу населення України, в тому числі й іноземних колоністів, подамо статистичні дані кінця XIX ст. Тоді все населення України складалося з понад двадцяти національних груп, розселених переважно компактно. Українці як титульна нація становили 72% в національному складі всього населення, великороси — 12%, євреї — 8%, німці — 2%, поляки — 1,2%, білоруси — 0,9%, татари — 0,9%, молдавани — 0,8%, греки — 0,3%, болгары — 0,3%, вірмени — 0,05%, чехи — 0,2%, караїми — 0,03%, турки — 0,03%, цигани — 0,01%, естонці та латиші — по 0,01%, представники інших національних груп — 0,5%.

раїми, араби, фіни, лакци, абхази, кабардинці, табасарани — близько 0,01%. Рідна мова за переписом: українська для 85,2% населення і, відповідно, російська для 14,8% [175].

Наразі постає «проблема толерантності щодо представників інших етносів, а відтак необхідність поглибленого аналізу процесів формування національної ідентичності в добу глобалізації». На необхідності членів спільноти «...осягнути спільність історичної долі та спільної загальнонаціональної культури, тобто досягти порозуміння щодо свого минулого й сподівань на майбутнє», усвідомити «систему цінностей і почуттів, які пов'язують всіх громадян з рідним краєм» наголошується в статті В. Кременя «Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації» [128, 5]. Прикладом толерантності, коректності, національної гідності повинні стати самі педагоги. Їх потрібно готувати до вмілого і тактовного розв'язання проблем, що можуть виникати на вразливому етнонаціональному ґрунті.

Проблема людини, її моральність, повага до своєї землі і народу є центральною у сучасній педагогіці. На часі педагогічна інтерпретація людини з позиції найбільш широкої категорії її існування — цілісності зв'язку з цілим світом людей та визнання величезної етнічної цінності за індивідуумом і його права на власний етнічний шлях, вибудований на історичних і культурних традиціях з урахуванням сучасних тенденцій та загальнолюдських цінностей. Людина, формуючись як патріот своєї країни й усвідомлюючи реалії глобалізації світу, має жити і діяти як громадянин світу. Тому важливо, щоб у навчальних закладах була чітко вирішена проблема розумного сполучення національних і загальнолюдських культурних і моральних цінностей у змісті освіти та виховання.

Отже, проблему полікультурності доцільно розглядати у широкому контексті, у взаємозв'язку не тільки з етнічними і соціально-культурними, але й з релігійними, мовними, гендерними, економічними, політичними, соціальними проблемами. Перспектива нової світосистемності підводить до вихідної основи сенсу життя людини — поняття «існування» (проте на даному етапі «існування» розуміється як «виживання»). Поняття «існування» стає надзвичайно актуальним для теорії і практики освітньої діяльності, оскільки Нове тисячоліття веде до пошуку філософських пріоритетів педагогічної освіти, які б відповідали типу глобального суспільства.

XXI століття ставить перед людиною нові стратегічні завдання, а отже, й перед освітою (сферою, що готує людину до життя). Відтак, ключові питання національної системи освіти — «проблеми глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас розумію-



чи та поважаючи один одного», тобто формування позитивного відношення до людей різних національностей [6, 516]. Хоча питання освіти і культури в багатоетнічному середовищі має давні традиції, оскільки багатоетнічні середовища — характеристика будь-якої епохи, проте інтеграційні процеси, що відбуваються у світі, висувають перед системою освіти задачу підготовки дітей та молоді до життя в умовах сучасного полікультурного і багатонаціонального суспільства<sup>14</sup>.

Філософія освіти нового тисячоліття неминуче веде науковців світу до пошуку істин у розв'язанні конфліктних проблем сучасності. Саме тому останнім часом спостерігається тенденція об'єднання теоретичного знання в цілісну систему — наукову картину світу. Освітній процес в даному контексті розглядається не просто як розвиток сукупності методичних і дидактичних принципів, а насамперед осмислення і примноження суспільного досвіду, який навчає жити разом, уникаючи помилок. Інструментом у вирішенні даної проблеми є полікультурна освіта, оскільки це «педагогічна спроба допомогти зрозуміти власну культуру, роль узагальнень і стереотипів в комунікації між різними культурами, усвідомити своє «Я» [73].

Поняття «полікультурна освіта» складне й багатоаспектне. Навіть у графічному написанні терміну, ми бачимо певний символізм: поєднання слів «культура» й «освіта» з префіксом «полі», яке набуває нового звучання й забарвлення у спільному словосполученні. Тому ми вважаємо, що поняття «полікультурна освіта» найбільш доцільно аналізувати через виділення значимого концепту, який розуміється нами як одиниця пізнання світу, цілісне утворення особливого виду, якому властива здатність поповнюватися, змінюватися і відображати людський досвід. Наразі варто розпочати з понять «культура», «освіта», які є не лише теоретичним підґрунтям досліджуваної нами дефініції «полікультурна освіта», але й головними показниками загальнолюдських суспільних цінностей сучасного суспільства.

Слово «культура» — латинського походження і буквально означало обробку, догляд, поліпшення. У класичній давнині воно вперше було зафіксоване в праці Марка Порція Катона «De agri cultura» (III ст. до н. е.). Латинська, зігравши роль універсальної мови у середньовічній Європі, донесла до нас слово «культура» через пільму сторіч.

Мислителі минулого розуміли культуру як сферу справжнього існування людини, істинної «людяності» на противагу сфері «тваринності», що перебуває поза культурою. Так, у «Порівняльних життєписях» Плутарха наголошується на зв'язку між вихованням і культурою: людина не може належати сама собі, оскільки вона перебуває в тісному зв'язку із суспільством, вона невіддільна від соціуму, його

<sup>14</sup> Причини виникнення цих середовищ, як правило, також традиційні: загарбницькі війни, масові міграції, пошук кращого життя тощо.

традицій, культури. Інший сучасник Античності Сократ у своїх думках плекав ідеї, які не тільки відповідали вимогам його сучасності, але дещо випереджали її. Він порушував загальну проблему культури, а потім пов'язував її з особистістю. В працях інших античних філософів також можна знайти багато сторінок, присвячених взаємозв'язку середовища, в якому виростає людина, з виховними процесами, що сприяють оновленню її як особистості.

Варто зауважити, що у XVII ст. С. Пуфендорфом термін «культура» був використаний більш широко: не лише для визначення окремих напрямів, способів, результатів діяльності людини, а й для того, що нею створене та існує поряд із природою. Це твердження стало основою концепції І. Гердера, який вважав, що культура є продуктом діяльності людей та одночасно стимулом їх подальшого розвитку. В його концепції розвитку людства культура виступає зразком «другого народження людини». Він стверджує: яка традиція виховання, такою стає людина, її образ.

Щодо терміну «освіта», то російський дослідник Б. Комаровський у своїй монографії «Російська педагогічна термінологія» стверджує, що цей термін був введений у педагогіку О. Новіковим: «В одних випадках цей термін уживається ним у значенні «нагромадження знань» (синонім — збільшення наук), в інших — як «виховання у вузькому змісті» (синоніми — наставляння, освіта серця)» [112, 80-81].

Загальне для всіх часів і народів явище — прагнення до освіти на підставі практичної оцінки умінь і знань. У XIX ст. Л. Пастер наголошував на інтелектуалізації та розвитку людини: серед усіх народів першим завжди буде той, що випередить інші у сфері думки та розумової діяльності. XX століття повністю підтвердило цю тезу: набуття освіти стало не лише обов'язковою вимогою суспільства до кожного громадянина, а й важливим чинником успішності людини, що посилює взаємозалежність між розвитком суспільства та розвитком освіти.

Проте, якщо в справі освіти першочерговою вважається промислова або професійна освіта, то утилітарні знання стають двигунами егоїзму, а не духовними благами. Відтак, для освіти важливі соціально-етичні аспекти: набуття доброчинності, яка полягала в поєднанні багатства духовного світу людини з життям в оточуючому її світі. Освіта — це знання й уміння, що є її складовими, проте зобов'язані своїм походженням індивідуальному розуму. Освіта ж, підсумовуючи індивідуальні знання й уміння, є надбанням всіх. З цієї соціально-етичної точки зору, вона (освіта) є капіталом, накопиченим попередниками, примноженим сучасниками, що передається від покоління до покоління. Це означає, що освіта, як благо для кожного окремо, можлива лише для члена суспільства, що існує історично, або ж — що лише в суспільстві існують умови самої можливості цього блага. «Ніяке знання, якщо воно не спрямоване на добро і не супроводжуєть-

ся добром, не рахується істинним знанням» [229, 6]. А. Гегель, надаючи великого значення освіті у творенні людини, розглядав її (освіту) як діяльність, спрямовану на знаходження себе в іншому [55, 193].

Освіта зобов'язана орієнтуватися на надбання та цінності культури — писав А. Дістервег. Індивід створює і відтворює цінності, включаючись у культуру та її подальший розвиток. Цей зв'язок (між культурою й освітою) пояснюється багатьма факторами існування нашого соціуму: політичними, економічними, соціальними, історичними і, зрештою, культурними. Він вважав, що навчання не може здійснюватися поза контекстом культури [71, 27]. Німецький письменник, професор філософії і педагогіки О. Вільман розглядав освіту як сукупність цілого ряду знань, почуттів, розумінь, в яких виражається духовне вдосконалення людини, що дотичне до усіх аспектів культури. Адже називаючи будь-який народ освіченим, ми кваліфікуємо його вище, ніж називаючи його культурним [45]. Саме з поняттям освіченого народу ми поєднуємо уявлення, що народ володіє не лише благами культури, але користується ними так, що для кожної окремої особи вони слугують джерелом його особистих якостей, в яких і виступає його освіта (наприклад, здоровий глузд, інтелект, ерудованість, витончений смак, естетичне сприйняття тощо).

Відповідно, культура та освіта — суть понять дотичних, проте дуже різних. Культура ґрунтується на знаннях і вміннях практичних, а освіта — на знаннях і розумінні. Культура — це механізм, що регламентує і регулює поведінку та життєдіяльність людини, а сама людина є її носієм і її ретранслятором. Культура постає специфічно людським способом буття (історичного життя народів), який детермінує весь спектр практичної та духовної активності людини (в науці, в мистецтві, в техніці, в господарстві), її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [275]. Культура, зі сфери міжкультурної комунікації, — це пов'язане, набуте, спільне бачення групою людей життєвих проблем, що визначає пріоритети, формує ставлення стосовно тих речей, які є відповідними та диктують поведінку [288]. Тому ми розрізняємо культуру як за предметами, так і за націями. Освіта є поняття, що об'єднує собою як предмети (через знання), так і нації та окремих осіб, які екстраполюють ту велику освітню роботу століть і народів, що охоплює всі як матеріальні, так і духовні інтереси людського життя. Роль освіти XXI ст., як інтегратора світової спільноти, визначила глобалізація: освіта займає одне з пріоритетних місць у державній політиці кожної країни. Сучасна освіта розглядається як невід'ємна складова національної безпеки держави, а також її незалежності, оскільки виступає рушійною силою динамічного розвитку економіки та сукупності інтелекту нації. Отже, успіхи народів і суспільств у наш

час все більше визначаються їх здатністю продукувати і сприймати різного роду нововведення [145].

Отже, створений суспільством інститут освіти відіграє важливу системотворчу і виховну роль: інститут соціалізації, інтелектуалізації, розвитку та проектування майбутнього людини.

Глобалізація освітнього простору, його стрімка інформатизація стали новим виміром соціокультурної реальності та, відповідно, внесли певні корективи у процес міжлюдської взаємодії: фізичний, психічний, інтелектуальний, духовний. Визначальна умова у сучасному механізмі гармонізації суспільної свідомості — це нерозривний зв'язок освіченості людини з її високим рівнем культури. Наразі глобалізаційні зміни визначили «нові» умови існування суспільства. Людина стала епіцентром перетину багатьох культур. Тобто «окрема молода людина формується в умовах, коли сама виступає носієм декількох культур: етнічної, загальноукраїнської, світової, міської і сільської, статевовікової, соціальної, політичної та ін.». Тому освіту не можна обмежувати набутою сумою знань, умінь та навичок, а слід забезпечувати повноцінний розвиток особистості, здійснювати виховання «стійкого етичного ставлення до навколишнього світу, до собі подібних, до самого себе» [206, 67].

Реалії сьогодення пропонують сучасне звучання й розуміння понять «культура» й «освіта», що відповідає різноманітній палітрі культури суспільства: сприяє культурній ідентифікації молодого покоління; буде освітній процес, який забезпечує систему різноманітних культурних функцій, а не лише трансляцію культурного досвіду; сприяє особистісній реалізації кожного суб'єкта у культуротворчому процесі.

Аналізуючи проблему полікультурності, російські науковці В. Борисенко, О. Гукаленко, О. Данилюк зауважують, що сучасна людина стає тотожною світу, а, відтак, реальність починає формуватися у координатах, що задаються логікою розвитку різних культур, носіями яких є дуже різні соціальні групи. Полікультурність, на думку цих авторів, постає якісною характеристикою сучасного світу у тих його межах, у яких поширюється людська свідомість і діяльність [34].

Відтак, полікультурна освіта має являти собою складову освіти і навчання, створених для декількох співіснуючих культур в освітній системі. Виховання особистості та її подальша освіта є головним фактором оволодіння культурою та процесом передачі культури від одного покоління іншому. Жодна людина не народжується соціальною та культурною, а стає такою лише в процесі своєї діяльності.

Отже, проблема полікультурної освіти набуває особливої актуальності та складності в поліетнічному багатонаціональному суспільстві. Сучасні педагогічні реалії вимагають врахування етнокультурного чинника й створення умов для пізнання культури інших народів, виховання толерантних відносин між людьми. Тому світова співдружність

взялася за розробку нової освітньої стратегії — полікультурної освіти, суть якої полягає в підготовці молоді до життя й ефективної діяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства.

Варто зауважити, що ідея полікультурної освіти — реальність не лише сучасної епохи. Ще у XVI ст. відомий чеський педагог Я. Коменський запропонував програму «Пампедія» — універсальне виховання всього людства. Він вважав, що насамперед слід сприяти формуванню в дітей уміння поважати й любити людей, жити в мирі з іншими, виконувати взаємні обов'язки. Термін «пампедія», запропонований Я. Коменським, складається з двох грецьких слів «*пам*» і «*педія*». Стародавні греки під словом «педія» розуміли навчання і виховання, з допомогою яких людина стає культурною, а слово «пам» наділяли таким значенням як «загальність». Отже, універсальна культура є продуктом співтворчості всіх учасників освітнього процесу [113].

Важливим етапом у розвитку полікультурної педагогіки є вчення П. Каптерева, в якому сформовано важливі ідеї для розуміння ролі полікультурної освіти у становленні особистості: взаємозв'язок національного і загальнолюдського. Так, на думку вченого, педагогічна діяльність має здійснюватися на основі національного ідеалу й переходити у діяльність з досягнення загальнолюдських цінностей, загальнолюдського ідеалу. Виховуючи дитину, потрібно звертатися не до одного народу, а до багатьох, пізнавати їхні ідеали і поповнювати чужими цінними властивостями свій національний ідеал; народне слід поєднувати із всенародним і загальнолюдським [103].

У своїх працях тогочасні прогресивні педагоги П. Блонський «Про національне виховання», П. Ковалевський «Національне виховання та освіта», Л. Толстой «Нотатки про національну освіту» виступали за використання і вивчення в освіті та вихованні досвіду інших народів, а національний патріотизм вважали важливою особливістю кожної етнічної групи. В свою чергу К. Ушинський наголошував на тому, що в такому патріотизмі не повинно бути ворожнечі стосовно інших народів, що справжнє почуття любові до свого народу виключає будь-які міжнаціональні чвари [193].

Про виховання в людині передусім загальнолюдських цінностей писав у праці «Питання життя» М. Пирогов. Проте автор наголошував, що загальнолюдські цінності передусім включають культуру, яка містить в собі не лише загальні поняття, а й історію своєї країни, її традиції, фольклор [199]. У творах, підручниках, посібниках О. Духновича головною є тема дружби, єднання народів, виховання вічних людських цінностей [79]. Вчення про культуру як діалог, де людина виступає як унікальний світ культури, що взаємодіє з іншими особистостями, тобто культурами і, таким чином формує себе в процесі цієї взаємодії, розвинув вчений початку XX ст. М. Бахтін [16]. Також велике значення

для розуміння сутності полікультурної освіти має культурно-історична теорія розвитку поведінки і психіки Л. Виготського. Розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес, вчений стверджував, що опосередкованість полягає у присвоєнні культурно-історичного досвіду і що будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється спочатку в соціальному, а потім у психологічному плані. Він був переконаний, що положення щодо провідної ролі соціокультурного контексту в розвитку людини передбачає врахування в становленні особистості конкретних реалій, визначає значимість у формуванні свідомості учня оточуючого середовища, відносин з людьми, ставлення до тих чи інших культурних цінностей [50]. Цінними для поступу полікультурної освіти є філософські роздуми М. Мамардашвілі щодо процесуальності людини: «Людина — це рух. ... Ми розвиваємося разом з нашим розумінням як передумовою і складовою самого буття... Потрібно тілесно зануритися між пластами світу, стати на місце, що тебе очікує, і тоді — попереду народжується думка. Тому доводиться себе перетворювати, і це цілком реальний процес» [161].

Більш активно ця проблема почала досліджуватися лише у другій половині ХХ століття. Поняття «полікультурна освіта» зустрічаємо в опублікованій книжці «Teaching Strategies for Ethnic Studies» 1975 року. Розшифруванням дефініції «полікультурна освіта» займалися й інші міжнародні популярні педагогічні видання. Так, у 1977 році у Міжнародному педагогічному словнику, який було видано в Лондоні, полікультурна освіта подається як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти [299]. У 90-х роках минулого століття в Міжнародній енциклопедії освіти подається тлумачення терміну «multicultural education»: «Виховання, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, в якому подані дві або більше культури, що різняться за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою» [298].

Російський дослідник Є. Кузьмич вважає, що термін «полікультурна освіта» вперше з'явився в Канаді. Його першу згадку автор пов'язує з ім'ям канадського прем'єр-міністра П. Трудо, який проголосив в 1971 р. політику полікультурності та двомовності [137, 51].

Країною, яка має багатий досвід у становленні та розробці питань полікультурної освіти є США: ідея міжкультурної освіти пройшла шлях від політики асиміляції до підтримки різноманітності. Змішування культур перестало бути пріоритетним, головним стало збереження власної ідентичності і формування поваги та толерантності до інших. Так, відома дослідниця теорії полікультурної освіти Г. Бейкер стверджувала, що полікультурна освіта в США є результатом багатьох міжнаціональних конфліктів. Вона вважала, що полікультурна освіта відповідає американським демократичним традиціям, за якими школа є важливим інститутом соціалізації, що покликаний допомага-

ти представникам різних національних меншин [287]. Інша американська дослідниця С. Ніето визначає полікультурну освіту як цінності, стосунки і погляди, які мають люди один про одного [295]. Фундаторами полікультурної освіти можна поправу вважати американських вчених Дж. Бенкс, Г. Бейкер, Ж. Гай, К. Кембел, М. Садкер та ін. Американські дослідники під полікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на передачу цієї спадщини молодому поколінню [1].

Німецькі педагоги-гуманісти, засновники реформаторської Бременської школи, Л. Гурлітт, Ф. Гансберг, Г. Шарельманн полікультурну освіту визначали як знання національної та світової культури, які сприяють розвитку загальнолюдської свідомості та ствердженню ідеї про єдиний світ [151]. Після Другої світової війни освітні системи двох Німеччин мали дещо спільне: вони дистанціювали себе від шкіл нацистського режиму. У Східній Німеччині розвивалась загальна освіта, починаючи від дитсадка і закінчуючи університетом. На Заході створення федеральної системи у 1949 р. призвело до децентралізації, відомої як антинацистська освіта. Одна країна — дві різних культури, які розвивались по-різному. Колишня Західна Німеччина довгий час вважалась країною емігрантів. Досвід міжкультурної комунікації — інтеграція дітей іноземних робітників у школу [294]. Враховуючи принципи міжкультурної освіти Есінгера, психологію міжкультурного навчання А. Томаса, в німецькій педагогіці відбуваються зміни, внаслідок яких емігранти більше не сприймаються як чужинці, а навпаки вони стали шансом до взаємозбагачення, взаєморозуміння, взаємоповаги різних соціокультурних груп населення [305].

Роль освіти у міжетнічних взаєминах обґрунтував французький дослідник М.-А. Жульєн Пазький. За його ініціативою було створено Французьку спілку об'єднаних націй. Вчений наполягав на співпраці з країнами з питань освіти, оскільки такий принцип сприяє порозумінню на політичному рівні [136].

Ідеї полікультурності набули подальшого розвитку і в розвідках сучасних вітчизняних учених. За педагогічним словником Г. Коджаспірової та А. Коджаспірова, полікультуризм в освіті — побудова освіти за принципом культурного плюралізму, визнання рівноцінності й рівного права усіх етнічних і соціальних груп, що складають дану спільноту, неприпустимості дискримінації людей за принципом національної чи релігійної приналежності, статі чи віку. Він допомагає перетворити розмаїття суспільства на корисний фактор його розвитку, забезпечує більш швидку адаптацію людини до існування, допомагає йому сформувати багатограннішу картину світу. Глобальна освіта розширює контекст діалогу до планетарного рівня [110, 89]. В. Полон-



ський розглядає полікультурну освіту як компонент загальної освіти, спрямований на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню сприятливих відносин взаємообміну й взаєморозуміння між представниками різних культур країни, вихованню в душі ненасильства та віротерпимості, що відрізняється специфічним змістом і методикою, яка інтегрується в традиційні шкільні дисципліни [203, 64].

Теоретико-методологічні засади проблеми полікультурної освіти обґрунтовуються у роботах сучасних вчених Р. Агадулліна, О. Гривої, О. Гуренко, М. Лещенко, Д. Попова. Полікультурне виховання як соціокультурний феномен представлено у працях І. Беґа, О. Сухомлинської та ін. Теоретичне обґрунтування значущості виховання духовних цінностей у студентської молоді ВНЗ здійснили А. Бойко, Л. Волик, І. Зязюн, В. Кремень та ін. Історико-педагогічні аспекти розвитку теорії і практики полікультурної освіти досліджують В. Кузьменко, І. Лощенова. Проблему полікультурної освіти як складової освітнього середовища, що базуються на створенні консенсусу, поваги, формуванні культурного плюралізму, визнанні та об'єднанні позитивного національного ідеосинтезу в атмосфері навчальної аудиторії, проаналізовано у працях Е. Ананьян, В. Бойченко, Л. Гончаренко, В. Заслуженюк, М. Красовицького, І. Прокопенко, М. Рудь, І. Соколової, Л. Султанової та ін. Вивчення окремих аспектів полікультурної освіти, зокрема виховання толерантності, займаються Б. Ананьєв, Л. Бажович, В. Давидов, В. Кукушин, А. Молчанова, П. Степанов, С. Танґян. У працях С. Арютонова, Ю. Бромлея аналізується етнічний феномен.

У сучасній педагогічній науці все гостріше виявляється протиріччя між теоретичними підходами вчених до визначення окремих категорій полікультурної освіти і відсутність їх концептуального узагальнення для визначення понятійного апарату даної галузі (перш за все, самої категорії «полікультурна освіта»). Аналіз наукових підходів до трактування змісту полікультурної освіти виявляє наявність у науковій літературі споріднених понять для позначення напрямку освітньої політики на засадах полікультурності. З-поміж основних зазначимо наступні: «багатокультурна освіта» (Г. Дмитрієв, О. Дубовик, В. Міттер), «мультикультурна освіта» (П. Майо, П. Макларен, Г. Палаткіна, П. Фрейре), «плюралістична освіта» (А. Шафрикова, А. Абсолямова, Е. Беккі, А. Бруннер, Н. Козакевич, Т. Мулуса), «інтегрована освіта» (К. Ірвін, М. Кліток), «інтеркультурна освіта і виховання» (І. Антонюк, Р. Баяновська, О. Гаганова, О. Джуринський).

Така невизначеність ключового поняття нової освітньої стратегії, на думку одних науковців, зумовлена особливостями полікультурного середовища регіонів, тобто різними регіональними горизонтами (гендерна, культурна, релігійна, соціальна різноманітність), що накладає відбиток на розуміння полікультурної освіти (В. Болгаріна, І. Гоголін,

І. Лощенова) [30]. Відтак, ототожнення понять «мультикультурна освіта» та «полікультурна освіта» неможливе: префікс «полі» означає «складне ціле», тоді як «мульти» «багаторазово повторюване» (О. Гукаленко) [63]. У педагогічній науці існують два синонімічних поняття — «мультикультурна» (із синонімічним полем: кроскультурний, міжкультурний, інтеррасовий, поліетнічний, інтеркультурний, двокультурний та ін.) і «полікультурна» освіта (А. Джуринський) [69]. Існує й інша думка, що переважна частина цих слів означає одне й те ж саме, лише має різне походження — грецьке, латинське, українське (Р. Агадулін) [3].

Отже, основоположні ідеї теорії полікультурної освіти складають філософські, культурологічні, соціологічні та педагогічні положення, що сформульовані в межах теорії полікультурності, категоріальний апарат якої характеризується недостатньою розробленістю близьких за значенням відповідних понять: «полікультурна», «мультикультурна», «багатокультурна», «транскulturна», «кроскультурна» освіта тощо.

На проблемах полікультурності було наголошено на 53-й сесії Генеральної Асамблеї ООН (1999 р.), яка схвалила «Декларацію і програму дій в галузі культури миру». У Декларації наголошено, що культура миру охоплює цінності, погляди й типи поведінки, які відображають і надихають соціальну взаємодію та співробітництво на основі принципів свободи, справедливості й солідарності, які заперечують насильство й спрямовані на подолання конфліктів шляхом усунення їхніх причин. А до завдань у галузі освіти віднесено: забезпечення просвіти дітей у питаннях ціннісних орієнтацій, світогляду, типів поведінки та способів життя, з тим, щоб вони могли вирішувати будь-які суперечки мирно і в дусі поваги до людської гідності, терпимості й недискримінації; залучення дітей до участі в заходах, які прищеплюють їм ціннісні настанови та ідеали культури миру тощо. Було також визначено принципи полікультурної освіти: прийняття до уваги культурної ідентичності тих, хто вчиться, забезпечуючи освіту для всіх; забезпечення кожного культурними знаннями, необхідними для того, щоб брати активну участь у суспільному житті; набуття навичок, що дають змогу поважати та пропагувати єдність серед індивідів, етнічних, соціальних, культурних та релігійних груп та націй [75].

Проблемам полікультурності чільне місце відведене й у державних документах України. Серед них: Конституція України, Концепція національного виховання, Державний стандарт базової й повної середньої освіти, Державна програма «Освіта. Україна XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, закони та інші нормативно-правові документи нашої держави.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено, що система освіти повинна забезпечувати: формування особистості та професіонала, який усвідомлює свою належність

до сучасної європейської цивілізації; збереження і продовження української культурно-історичної традиції, історії і культури народів, які проживають на території України; виховання людини демократичного світогляду і культури, яка з повагою ставиться до традицій народів і культур світу; виховання культури миру і міжособистісних відносин тощо. Маємо констатувати, що на сьогодні вивчення світової культури — це затвердження цінності відмінності, а також можливість представити націю і світове співтовариство народів як мозаїку.

Свідченням позитивних якісних змін у забезпеченні розвитку національної освіти став Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи», на якому проголошено сім напрямів євроінтеграції. Серед них: «Спільна історія без розділових ліній», «Толерантність», «Через мову до взаєморозуміння», «ІКТ — освіта без кордонів», «Від шкіл-партнерів — до партнерів-країн» [256].

Зазначені вище пріоритети і приклади розвитку сучасного суспільства — це, загалом, і певні вимоги до нього як до полікультурного суспільства. Полікультурне суспільство визначають «як найважливішу й основну категорію соціальної філософії й теоретичної соціології, що означає історично конкретний тип соціальної системи, яка припускає об'єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежностей, де економіка виконує функцію адаптації, політика — досягнення мети, а культурні символи — підтримку зразка взаємодій у системі [136]. Полікультурне суспільство ґрунтується на двох принципах: рівності та визнання. Відтак, головна цінність полікультурного суспільства — зрозуміти й прийняти «інших», «чуже». На жаль, в глобальному розумінні, цього не досягнуто. Як приклад — міжетнічні конфлікти, міграційна проблема та ін. Відмінна характеристика сучасної епохи — це взаємозалежність держав, а, відтак, взаєморозуміння і взаємодія як спосіб вижити.

Напевно, у вирішенні даної проблеми — досягнення взаємодії і взаєморозуміння у світовому співтоваристві — варто «стартувати» від одичного приклада, який прокладе шлях до фінішу — до загального.

Приклади, коли звичайні люди в змозі «і серцем, і душею» не лише прийняти й зрозуміти, але й збагатити культуру іншого народу, непоодинокі. Так, Вікторія Сквіра, яка народилася і виросла у древньому російському місті Вологді, а нині проживає у популярному українському курортному селищі Моршин, відома в Україні та за її межами як вишивальниця: понад 300 її робіт (ікони, місцеві пейзажі, портрети видатних діячів культури і мистецтва) прикрашають колекції шанувальників прекрасного в нашій країні, Росії, Америці, Італії, Німеччині, Франції, Канаді... Ось уже понад 20 років самотужтя художниця творить у Прикарпатті, всім серцем і душею сприйнявши мову, звичаї й культуру українського народу. До вишивання й малювання долучає Вікторія Михайлівна й доньку Іванку [100].

А ось приклад на державному рівні. Невелика країна Швейцарія, своєрідний світовий еталон успішності й стабільності (швейцарським банкам довіряє весь світ). Її сусіди-держави — Німеччина, Франція, Італія, Австрія, Ліхтенштейн. Етнічний склад: 65 % — німці, 18,5 % — французи, 10 % — італійці. Державні мови — німецька, французька, італійська, ретороманська [125, 93-95]. Успішність і стабільність Швейцарії пояснюється тим, що її громадяни досягли спільності історичної долі та спільної загальнонаціональної культури, тобто досягли порозуміння щодо свого минулого й сподівань на майбутнє.

Вищенаведені приклади — це гарні історії з сучасної етнічної толерантності як на державному, так і на людському рівнях. Звичайно, таких прикладів у світовому співтоваристві не два, а значно більше. Проте шлях світового співтовариства до повного загальнопланетарного включення особистості в процес взаємодії культур без нівелювання культурної відмінності кожної культури ще не близький і не легкий. Отже, для полікультурного виховання сучасної молоді зміст навчання має особливе значення. При розробці нових навчальних програм слід забезпечувати реалізацію функцій і завдань полікультурної освіти, які сформульовані сучасними науковцями.

Так, І. Лощенова виділяє чотири основні функції полікультурної освіти:

- формування у тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур і їх взаємозв'язок;
- усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей різних народів;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння [151, 73].

Р. Агадуллін пише про основні завдання полікультурної освіти в Україні, до яких відносить:

- глибоке й усебічне опанування культури рідного народу як обов'язкової умови залучення молоді до інших культур;
- формування уявлень про розмаїття культур у світі і в нашій країні, розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;
- створення умов для залучення та інтеграції молоді до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Україні;
- побудову громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості;

- виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри і толерантності, готовності до позитивного міжетнічного та міжкультурного діалогу;
- формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур [3, 24].

Науковці стверджують, що «полікультурне виховання й національна школа не можливі без вивчення рідної мови, літератури, історії, рідного краю тощо. Це сприятиме формуванню адекватної національної картини світу — складової наукового та полікультурного світобачення особистості» [136, 7]. Освіта має базуватися не лише на універсальних вартостях демократичної політичної культури, загальнопедагогічних принципах, але й враховувати етнополітичні та етнокультурні чинники. Про це ще свого часу писав К. Ушинський: «Система суспільного виховання, що випливає не з суспільного переконання, не буде впливати ні на особистісний характер людини, ні на характер суспільства» [257].

На цих постулатах наголошує наш сучасник академік НАПН України Г. Філіпчук: «Великі і малі спільності, держави, міжнародні інституції усвідомлюють, що без оптимального вирішення аспектів загальнолюдських, особистісних і національних ілюзорною видається можливість реалізувати принципи миру і віротерпимості, діалогічності й співробітництва, розвитку національного «Я» і взаємозбагачення, завдання повноправного входження у європейське співтовариство і творення національної свідомості політичної нації» [259, 9]. У своїх міркуваннях він приходить до висновку, що для вироблення якісно нової моделі громадянського суспільства, що стане запорукою єдності, необхідне не лише доладне законодавство, але й досконала громадянська освіта, ідея «патріотизму має стати головною і суспільнооб'єднуючою для всіх» [259, 7].

Отже, для нас, українців, необхідна умова збереження єдності в державі, а, відтак, необхідна запорука нашого цивілізаційного розвитку — формування державницького світогляду на основі громадянської ідентичності, що ґрунтується на патріотичній свідомості, почутті національної гідності, громадянській відповідальності і солідарності, співучасті у долі Батьківщини без втрати зв'язку зі своїми етнічними, релігійними коренями, поваги до закону (соціальної справедливості), загальнолюдській відповідальності за долю нашої планети. Щоб поєднати ці національні, державні, загальнолюдські вартості необхідно, щоб етнос в етнополітичній ніші займав у всіх сферах належне місце згідно зі своїм статусом як суб'єкт державно-політичного самовизначення. Тобто, необхідно поважати право меншості на відмінність, проте право більшості не повинно бути поставлене під сумнів. Історичні етнокультурні витоки, національна ідея, цінності миру, пріоритетність прав і свобод необхідні і особливо значимі для суспільства, в якому достатньо широкий етнічний, конфесійний, мовний і світоглядний

спектр, щоб сформувати гармонійну модель синтезу загальнолюдських, національних, етнічних, особистісних цінностей та інтересів.

Складові полікультурної освіти досить чітко представлені в моделі, яку подає у своєму дослідженні американський спеціаліст з полікультурності С. Ніето. Модель складається з чотирьох рівнів мультикультурної освіти:

- 1) толерантність (терпимість), а терпіти відмінності — означає існування й обов'язкове сприймання відмінностей;
- 2) визнання культурних різноманітностей із не перебільшенням й не зменшенням їх важливості;
- 3) висока оцінка відмінностей при поважанні їх різниці;
- 4) ствердження, солідарність та критика з визнанням положення, що суперечностей не можна уникнути, але необхідно їх вивчати [295].

Послідовність дій, спрямованих на виховання в особистості полікультурної свідомості відображена у моделі В. Князева: протилежності культурному різноманіттю — пізнання особливостей інших культур — визнання іншої культури — усвідомлення багатогранного культурного світу — інтерес до різних культур — потреба полікультурного засвоєння світу — міжкультурна взаємодія — відкритість іншим культурам [109, 180].

Проте варто відмітити, що складові полікультурної освіти, які представлені науковцями у вищезазначених моделях, не враховують соціально-економічного фактора, який має великий вплив на особистісні, загальнонаціональні і, відповідно, світові інтереси. Так, низький прожитковий мінімум, різке розмежування на бідних і багатих, безробіття, неспроможність значної кількості населення оплачувати навчання і лікування, тобто позбавлення сутнісних соціальних прав громадян, загрожуватимуть загальнонаціональній і особистій безпеці. Запорукою стабільності має бути наявність у влади довгострокової стратегії розвитку держави (проведення радикальних економічних перетворень за умови збереження соціальної стабільності), яку розуміє і поділяє суспільство.

Отже, полікультурна освіта не повинна лише пасивно констатувати наслідки суспільного буття, а бути активним суб'єктом впливу і творення громадянських цінностей. Вона потребує якісних змін у змісті й формах роботи для соціалізації особистості, її соціальної активності. Універсалізація концепцій полікультурної освіти має ґрунтуватися на закономірностях історичного, етнічного, мовно-культурного, релігійно-духовного, політичного розвитку і не наближатися до тієї критичної межі, за якою відбувається ігнорування загальнонаціональних інтересів, що веде до непорозуміння на загальносвітовому рівні<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Див. додаток 4: «Внутри ЕС зреет скандал: богатые страны закрываются от бедных» Новости 1tv.ru. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.1tv.ru/news/world/247214>

Ідея полікультурної освіти сьогодні набирає актуальності все більше, бо порушує найважливіше питання людства — перспективу світо-системності. Зближення держав і народів, посилення їх взаємодії — важлива закономірність розвитку сучасного суспільства. Великий світ, в якому близько двох тисяч народів і більше 200 держав, перетворюється за термінологією ЮНЕСКО, в «глобальне селище» [153]. Відтак, без рівноправного діалогу культур, без урахування духовного потенціалу і перспектив розвитку кожної цивілізації важко формувати ефективні механізми взаємодії суспільств у глобальному цивілізаційному поступі.

Перед освітою складне завдання — підготовка молоді до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, формування вмінь спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань. Важливо навчити молодь нарівні зі знанням, із дотриманням традицій своєї національної культури, розуміти й цінувати своєрідність культур інших народів. На цьому наголошує і экс-міністр освіти В. Кремень: «Освіта повинна готувати людину органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків — від контактів із найближчим оточенням до глобальних. Тому так важливо співжиття з іншими людьми й суспільними структурами, вироблення вміння регулювати різні психологічні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок... Людина має розуміти й керуватися світоглядними принципами «єдність у розмаїтті» та «доповнення замість протиставлення» [130, 9].

Дослідження даної проблеми дозволяє сформулювати наступні *висновки*.

Поняття «полікультурна освіта» синтезує знання про культуру, яка є надбанням цивілізованого світу, про етнічну культуру, про загальнонаціональну культуру як продукт історичного взаємозбагачення і взаємопроникнення етнічних культур. У цій площині метою полікультурної освіти є етнічна та культурна ідентифікація особистості як психологічний процес ототожнення індивідом себе з іншою особою, етнічною групою, тобто самопізнання, осмислення унікальних характеристик своєї культури та їх впливу на ставлення до «іншого». Це процес пізнання людиною різних типів культур (расової, етнічної, соціальної, гендерної, релігійної тощо) з метою духовного збагачення, розвитку планетарного світогляду, оволодіння різними видами соціальної діяльності, засвоєння та втілення соціальних норм і моральних цінностей, формування готовності й уміння жити разом.

Запорукою єдності може слугувати високій рівень громадянської культури, яка ґрунтується на двох важливих факторах, законодавство, яке регулює правовідносини в усіх площинах суспільного життя, і громадянська освіта. Критерієм оцінки якості громадянської освіти має виступати національна система виховання з її здатністю забезпе-



чувати духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь минулих, сучасних і майбутніх. На сучасному етапі починає складатися нова картина світу, іде процес об'єднання країн на основі нового політичного мислення, пріоритетності загальнолюдських і культурно-національних цінностей, необхідності збереження «спільного дому» в ядерний вік. Наразі основними положеннями концепції полікультурної освіти має стати модель міжцивілізаційних відносин: політика високої громадянської культури, яка сприяє збагаченню нації й гарантує відсутність будь-яких посягань на базові цінності своїх сусідів (духовні і матеріальні). Наша толерантність має проявлятися в тому, щоб «тримати вікна і двері відчиненими, проте в той же час тримати їх так, щоб вітром іншої культури нас не збило з ніг» (М. Ганді).

Наука, яка продукується через освіту, має об'єднати всіх для подальшого поступу людства. Так, наприклад, використовуючи колесо чи той же самий телефон (а сьогодні це вже телефон-андроїд), людство не замислюється над тим, представники якої народності і коли винайшли ці необхідні предмети вжитку. Отже, всі надбання людства є науковою основою в змісті освіти, що вдало синтезовані в процесі об'єднання знань в цілісну систему наукової картини світу, а національні риси і особливості в житті того чи іншого народу є своєрідним колоритом. Полікультурна освіта мусить виховати не лише усвідомлення кожним, що ми «різні», Європа «різна», але й те, що ми потрібні один одному, оскільки кожна окрема людина є невід'ємною частиною світового суспільного поступу.

Пріоритетною метою даної освіти є професійна підготовка педагогів (освіта і мораль яких відповідають складності завдання) до міжкультурної взаємодії, які в свою чергу підготують підростаюче покоління до життя в полікультурному суспільстві. Міжкультурна взаємодія належить до міждисциплінарних категорій: трансформує здобутки філософії, психології, соціології, культурології, педагогіки. Наразі професійна підготовка педагогів має розглядатися на кількох рівнях реалізації: глобальному, регіональному, локальному. Глобальний рівень аналізує стратегічні завдання — зміну освітньої парадигми, переведення її на новий теоретико-методологічний рівень, гуманізацію системи взаємодії всіх соціальних інститутів і систем. На регіональному — це дослідження національної самобутності учасників взаємодії, їх полі- і монокультурні особливості, прагнення до міжнародного етнотолерантного співробітництва. На локальному — можливості взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу конкретного освітнього закладу, осмислення побудови їхніх взаємин, діяльність і спілкування.

## Розділ III.

# ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Пізнати себе чи то свою природу,  
взятись за свою долю і робити своє діло.*

*Григорій Сковорода*

### 3.1. Підготовка майбутнього педагога в умовах інтеграції України в європейський освітній простір

За умови євроінтеграції, проголошеної Президентом України, схваленої Верховною Радою України і підтриманої суспільством, актуальність проблеми реформування вітчизняної системи вищої освіти не викликає сумнівів.

Процес входження України в європейський освітній простір відбувається в епоху постіндустріального суспільства, або як її ще називають — «суспільства знань», в якому потреба у висококваліфікованих фахівцях постійно зростає. Провідну роль у забезпеченні суспільства такими фахівцями відіграють університети. Відповідно, і професійний рівень викладачів вищих навчальних закладів повинен відповідати вимогам сучасного суспільства.

Досліджуючи проблему підготовки викладача вищого навчального закладу в умовах інтеграції України в європейський освітній простір, нами було опрацьовано:

- законодавчу базу України та Європи (Проект Закону «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту»»; Лісабонська декларація від 13 квітня 2007 року та завдання Болонської декларації);
- публікації дослідників постіндустріального суспільства (концепція постіндустріального суспільства Д. Белла проаналізована В. Фельдблумом у праці «Анализ теории постиндустриального общества: сущность, критика, перспективы»; О. Новіков);
- публікації російських дослідників теорії і практики професійної освіти (Б. Бім-Бад, В. Попков, А. Коржуєв).

Людство перейшло в зовсім нову епоху свого існування — постіндустріальну, що викликало і викликає докорінні перетворення в політиці, економіці, культурі, в особистому житті кожної людини. Динамічне суспільство, яке постійно змінюється, повинно й освіту мати настільки ж динамічну. Якщо раніше, в епоху індустріалізму, людина навчалася 10-15 років, щоб потім все життя працювати на обраному (або призначеному їй) місці, то тепер отримана освіта застаріває на-

стільки швидко, що переучуватися потрібно постійно. У зв'язку з цим перед системою освіти в усьому світі гостро стоїть проблема радикальної перебудови її цілей, змісту, форм, методів, засобів і всієї її організації відповідно до вимог Нового Часу [183].

За сучасним визначенням, постіндустріальне суспільство — це суспільство, в економіці якого, в результаті науково-технічної революції і істотного зростання доходів населення, пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг. Виробничим ресурсом стають інформація і знання. Наукові розробки — головна рушійна сила економіки. Найбільш цінними якостями працівника є рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання і креативність. З огляду на роль знань та інформації в новій епосі розвитку людства її ще називають «інформаційним суспільством» або «суспільством знань».

Оскільки сучасна економіка досягла такої якості, коли більшість працівників повинні мати високий освітній рівень, суспільство постало перед необхідністю об'єктивно оцінити здобутки та прорахунки в існуючій системі вищої освіти. Рух Європи до «суспільства знання» через побудову спільного інтелектуального простору на основі гармонізації освітніх систем; через наголос на пріоритеті наукових досліджень та інноваційного шляху розвитку; забезпечення континентальної мобільності студентів, викладачів та науковців; побудову спільного ринку праці — став моделлю якісних змін у житті країн цілого регіону, об'єктом прискіпливої уваги політиків, професіоналів та широкої спільноти.

Враховуючи єдність кордонів України з Євросоюзом, історичну, культурно-цивілізаційну, територіальну ідентифікацію України, а також входження в єдиний європейський загальноосвітній простір і стратегічний курс нашої держави на інтеграцію в Євросоюз, доцільним і своєчасним є вивчення процесів європейської інтеграції, а також перспектив їх розвитку для України [62].

Сьогодні входження національної системи освіти в європейський освітній простір асоціюється з Болонським процесом, який є відповіддю на спільні виклики європейських країн щодо розвитку вищої освіти. Основним завданням Болонської декларації є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи з метою істотного підвищення конкурентоспроможності європейської освіти і науки у світовому вимірі.

Приєднавшись у 2005 році до Болонської декларації, Україна отримала офіційне визнання європейською спільнотою зовнішньополітичного курсу нашої держави, спрямованого на євроінтеграцію.

Перед Україною, як учасницею Болонського процесу, було поставлено низку першорядних ключових завдань, які передбачали запровадження до 2010 року стандартів, рекомендацій та основних інструмен-

тів єдиного простору вищої освіти: Національної рамки кваліфікацій, інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи, Додатку до диплома європейського зразка.

Для України виконання поставлених завдань означатиме встановлення високої планки освітніх стандартів, досягнення нової якості вищої освіти, можливість професійного та особистісного розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу, змістовного збагачення та технологічного вдосконалення навчання.

Незважаючи на те, що означений період (2005-2010 рр.) виконання завдань Болонської декларації вже завершився, вирішальним для реалізації довготермінових стратегій забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи вищої освіти України буде період 2010-2020 рр., який і покаже наскільки глибокими та якісними були зміни в освіті попередніх років.

Зупиняючись на перевагах Болонського процесу (а існують і певні недоліки та труднощі у реалізації завдань Болонської декларації), зазначимо, що ще однією з переваг болонських новацій є зміцнення на європейському ринку освітніх послуг позиції вищих навчальних закладів України та забезпечення їх рівноправності у світовому співтоваристві.

У проєкті Закону «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту»» вищий навчальний заклад визначається як освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, принципів автономії, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми вищої освіти за певними освітньо-кваліфікаційними (освітньо-науковим) рівнями, забезпечує навчання, виховання осіб, здобуття ними кваліфікації відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність [205].

За даними сайту Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, у системі вищої освіти України функціонує 854 вищих навчальних заклади, у тому числі 197 університетів, 62 академії, 109 інститутів, 234 коледжі, 130 технікумів, 121 училище та 1 консерваторія; з них 446 вищих навчальних закладів державної форми власності, 220 — комунальної та 188 — приватної [47].

Серед безлічі вищих навчальних закладів (інститутів, коледжів, академій та ін.) університети займають особливе місце.

Університет (від лат. *universitas* — сукупність, спільність) — вищий навчально-науковий заклад, де здійснюють підготовку фахівців за сукупністю дисциплін, що складають основи наукового знання.

Історія університетської освіти нараховує кілька століть, упродовж яких вона переконливо продемонструвала свою життєздатність, відкритість до змін, прагнення до перетворень і прогресу в суспільстві.

Як зазначає Б. Бім-Бад, університет як такий є не що інше, як спільнота майстрів, яка вирощує передову науку, залучаючи до неї нові сили з числа студентів та аспірантів. В університеті викладається наука як вид духовного виробництва, а не її плоди і результати (викладання «результатів» — справа не університетів, а коледжів, інститутів та ін.) [26].

Упродовж останніх майже тисячу років університети користуються невід'ємним правом самоврядування. Пошук компромісу між самоврядуванням і державним управлінням лежить в основі сучасного тлумачення автономії університету.

У Лісабонській декларації від 13 квітня 2007 року «Університети Європи після 2010 року: багатоманітність при єдності цілей» у розділі автономність зазначено: «Університети закликають уряди схвалити принципи автономності навчальних закладів, що підкріплюють їх різні місії, в тому числі принципи академічної автономії (навчальні плани, програми та наукові дослідження), фінансової автономії (виділення бюджету єдиною сумою), організаційної автономії (організаційна структура університетів) і автономії в галузі кадрової політики (найм, заробітна плата та просування по службі). Автономність повинна бути підкріплена належним рівнем державного фінансування, а також повинна забезпечувати можливість стратегічного незалежного управління університетами своїми фінансовими надходженнями з державних і приватних джерел, включаючи дари і пожертвування філантропів, компаній, випускників та студентів. Університети закликають уряди проводити оцінку досягнутих результатів як в галузі автономії, так і в галузі фінансування університетів на основі відповідних встановлених планових показників. Університети будуть прагнути до зміцнення своєї провідної ролі в цих процесах і підвищення професіоналізму в управлінні» [147].

Таким чином, назважаючи на те, що європейський простір об'єднує 46 національних систем, що розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів, і сприяє узгодженню, сумісності, порівнянню — він одночасно визнає різноманітність систем вищої освіти, змісту і технологій навчання. Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою. Підтвердженням цьому є низка керівних європейських документів щодо розвитку вищої освіти, в яких зазначається, що університети значною мірою повинні зберігати свої власні традиції, надбання, досвід.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України також приділяє особливу увагу тому, щоб кожен університет поряд із врахуванням загальних рекомендацій та порад міністерства для всіх університетів,

формував своє власне освітнє середовище, культуру організації навчання, культуру викладачів і студентів, культуру оцінювання навчальних досягнень студентів, культуру забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та науково-педагогічних працівників.

Отже, автономія залишається основою університетського життя, однак сьогодні її необхідно перевизначити з урахуванням більш глибокої інтеграції університету з економікою, ринком праці і програмою розвитку нації.

Американський соціолог, теоретик постіндустріального суспільства Д. Белл зазначає, що університет є головним соціальним інститутом сучасного суспільства. Однією з функцій, яку бере на себе університет, як елітна група вищих навчальних закладів, є забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах. Окрім цього Д. Белл визначає постіндустріальне суспільство, як «суспільство професіоналів», де основним класом є «клас інтелектуалів» [18, 334-335].

Така характеристика сучасного представника постіндустріального суспільства — висококваліфікований, професіонал, інтелектуал — вимагає відповідного рівня освіти і переосмислення сутності поняття «освічена людина».

О. Новіков високоосвічену людину характеризує як не тільки бездоганного фахівця у своїй галузі, але і людину, яка впевнено орієнтується в інших сферах науки і культури, знає вітчизняну та світову історію і літературу, філософію, соціологію, володіє декількома мовами тощо. А освіченість у постіндустріальному суспільстві він сформулював як здатність спілкуватися, вчитися, аналізувати, прогнозувати, проектувати, обирати і творити [184].

Неграмотною людиною завтрашнього дня буде не та, яка не вміє читати, а та, яка «не навчилася вчитися». Індивідуум завтрашнього дня буде мати справу з ще більш жорсткими змінами, ніж ми сьогодні. Для освіти завдання зрозуміле: її прямим обов'язком має стати підвищення здатності людини справлятися в тій швидкості, з якою вона може пристосуватися до реальних змін. І чим більше швидкість зміни, тим більша увага має бути присвячена розпізнаванню образів майбутніх подій [182].

Академік РАО О. Новіков: «поняття «професіоналізм» сьогодні замінюється поняттям «освіченість» і «компетентність». Адже суспільство все більше надає перевагу освіченості, аніж професіоналізму, оскільки «професіоналізм» асоціюється зі словом «вузький». Чим професіоналізм вищий, тим він вужчий. Освіченість, навпаки — чим вище, тим ширше.

Окрім того, професіоналізм у першу чергу передбачає володіння людиною технологіями. Тоді як компетентність становить собою окрім технологічної підготовки цілу низку інших компонентів позапрофе-

сійного або надпрофесійного характеру необхідних сьогодні в тій чи іншій мірі кожному фахівцю. Це, насамперед, такі якості особистості, як: самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої діяльності, вміння доводити розпочату справу до кінця, вміння постійно вчитися; гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного та експериментального мислення; вміння вести діалог, співпрацювати, бути комунікабельним тощо» [184].

Таким чином, над власне професійною технологічною підготовкою виростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця.

У результаті підвищення вимог до рівня освіти з метою забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах підвищуються вимоги і до викладача вищого навчального закладу.

Підготовка нової генерації науково-педагогічних кадрів — національної еліти, здатної трансформувати нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення на основі гуманістичної психології про самореалізовану та самоактуалізовану особистість як важливий компонент творення людини з новим типом мислення — одне із стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні [226].

Підготовка викладача вищого навчального закладу до недавнього часу мала значний недолік, який полягав у тому, що більшість викладачів не мали спеціальної педагогічної освіти на відміну від, наприклад, вчителів початкових класів, які закінчили педагогічне училище, інститут та інші вищі педагогічні навчальні заклади. Таким чином, більшість викладачів вищих навчальних закладів, які є фахівцями у своїй галузі, викладають не маючи спеціальної психолого-педагогічної підготовки.

На наш погляд, існує принаймі два шляхи вирішення цього питання. Перший — включення в систему професійної підготовки циклу психолого-педагогічних дисциплін, викладання яких можуть забезпечити викладачі кафедр загальної педагогіки або педагогічних факультетів, створених при університетах. Другий — отримання додаткової спеціальності «викладач вищого навчального закладу».

Цікавим прикладом другого варіанта є досвід Російської Федерації. З цього приводу російські науковці В. Попков та А. Коржуєв зазначають: «...вперше за всю історію російської вищої освіти на державному рівні задекларована необхідність і значимість для педагога вищої школи знань психолого-педагогічного напрямку і офіційно оголошено про організацію системи підготовки викладачів з метою отримання державного сертифікату за спеціальністю «викладач вищої школи». Таким чином, проблема отримала загальнодержавний статус, і науково-освітнє співтовариство прониклось її важливістю для підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою, яка відповідає рівню XXI століття» [204, 6].



В Україні підготовка та атестація науково-педагогічних кадрів вищої школи здійснюється через магістратуру та аспірантуру. Доречною за таких умов буде розробка і реалізація моделі викладача вищого навчального закладу, яка б враховувала як сучасні прогресивні світові тенденції педагогічного поступу, так і національно-культурні традиції функціонування освітньо-виховного простору. Така модель, на наш погляд, має будуватися на культурологічному підході, який буде покладено в основу формування викладача вищого навчального закладу як «людини культури».

Отже, проблема підготовки викладача вищого навчального закладу в умовах інтеграції України в європейський освітній простір пов'язана з певними труднощами об'єктивного і суб'єктивного характеру, є багатогранною і потребує подальшого дослідження, зокрема структурування змісту загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога.

### **3.2. Зміст загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога**

Притаманний сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування її культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій — усе це ставить принципово нові вимоги до педагогічних працівників. Педагогічна діяльність дедалі більше стає сферою практичного людознавства, однією з провідних умов розвитку особистості людини. Саме тому основою сучасного освітнього процесу має бути, перш за все, Людина як найвища цінність, а зміст педагогічної освіти необхідно спрямовувати на загальнокультурний розвиток особистості майбутнього педагога.

**Зміст освіти** — це один із компонентів педагогічного процесу вищого навчального закладу. Під змістом освіти часто розуміють систему знань, умінь і навичок, але не тільки вони є його основою. Він також включає загальний розвиток і соціальний досвід, що накопичений людством. Отже, освічена людина — це людина знаюча, розвинена і вихована.

Історичний досвід переконує, що зміст освіти або відстає від сучасного стану науки, або опиняється перевантаженим, або спотворює характер формування особистості, яка навчається. Усе це вимагає ґрунтовної розробки науково-педагогічних основ змісту освіти майбутніх вчителів [58].

Зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи народної освіти певної країни, відведеного на освіту часу, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань,

завдань суспільства і держави у галузі політики, економіки і виховання (соціального замовлення для системи народної освіти). На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку людини, науки і техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо) [48].

В історії дидактики відомі різні підходи до визначення змісту освіти, які визначали специфіку функціонування різних типів навчальних закладів. Серед них відомі такі.

Теорія формальної освіти (XVII–XX століття — Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Й.-Ф. Герbart, І. Кант та інші) передбачала основним завданням освіти розвиток розумових сил, логічного мислення, уваги, пам'яті, інтелекту, тому найкращим засобом розвитку мислення вважалося вивчення мов, особливо стародавніх — латинської та грецької, а також математики (філософія раціоналізму). Звідси так звана «класична» освіта.

Теорія матеріальної освіти (XVIII–XX століття — Герbart Спенсер, Гекслі та інші) передбачала, що джерелом знань є досвід, тому необхідна підготовка людей, які володіють ґрунтовною природничо-науковою і практичною підготовкою (філософія емпіризму). Критерієм відбору змісту освіти вважали ступінь його утилітарної придатності для життя та практичної діяльності у майбутньому. Звідси з'явилася «реальна» освіта.

Педагогічна теорія (XX століття — Джон Дьюї, У. Кілпатрік та інші) передбачає, що зміст освіти визначається інтересами та здібностями дітей, а не соціально-економічними умовами і потребами суспільства. В основу освіти необхідно покласти розвиток практичного досвіду особистості, озброїти її прикладними вміннями і навичками у різних видах діяльності.

Перші дві теорії постійно зазнають критики за свою однобічність (К. Д. Ушинський, Ю. К. Бабанський, І. Ф. Харламов). Їх однобічність полягає в тому, що абсолютизуються окремі аспекти освіти. Не можна відривати мислення від знань, але в той же час знання не повинні бути домінуючою метою освіти: метою є сама особистість, а знання повинні стати засобом її розвитку. Отже, навчальний заклад повинен не тільки збагачувати знаннями, а й розвивати індивідуальність особистості.

Остання, якраз і поєднує формальну і матеріальну освіту, сприяє розвитку самостійності. Цей підхід, фундаменталізації і гуманізації в освіті (теорія людиноцентризму — XX–XXI століття), отримав поширення в сучасному освітньому просторі України. Про актуальність такого підходу говорить В. Г. Кремінь, коли пише, що «Суспільство стає все більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу,

а з другого — головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими сферами в XXI ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [130, 6].

Таким чином, зміст освіти — це педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння яких забезпечує розвиток особистості. Спеціальна освіта дає людині знання і вміння, необхідні в конкретній галузі діяльності. Зміст загальної освіти забезпечує участь у соціальній, непрофесійній діяльності, формує їх світогляд, систему цінностей та ідеалів, що зумовлюють громадянську позицію кожного індивіда, його ставлення до світу і визначення свого місця в ньому. Функції загальної освіти покладаються переважно на навчальний заклад, у ВНЗ її елементи включаються в гуманітарні дисципліни та курси, що розширюють кругозір студентів, пов'язаний з професією.

Серед багаточисленних теорій відбору змісту освіти до найважливіших відносять концепції: дидактичного матеріалізму (енциклопедизму) — озброєння якомога більшою кількістю знань з різних галузей науки; дидактичного формалізму — розвиток здібностей і пізнавальних інтересів; дидактичного утилітаризму — через індивідуальну і суспільну діяльність; проблемно-комплексна концепція — комплексне вивчення дисциплін; концепція структуралізму — виокремлення основних елементів змісту, які мають наукове і освітнє значення; екземпляризму — теорія відбору навчального матеріалу; функціонального матеріалізму — виділення провідних світоглядних ідей у змісті і надання можливості їх реалізації у практиці життєдіяльності, дидактичного програмування [141, 97-115].

При визначенні змісту професійної педагогічної освіти науковці орієнтуються на такі вимоги:

1. Соціальні (конкретно-історичні);
2. Психологічні (відбір відбувається з позицій цінності і необхідності для активної участі у житті);
3. Індивідуально-особистісного розвитку [148, 324-326; 204, 56-57].

Н. П. Волкова говорить про необхідність створення в сучасних умовах цілісних основ фундаментальної освіти, основними її засобами є:

- зміна співвідношення між прагматичним та загальнокультурним компонентами освіти;
- зміна змісту і методології навчального процесу, зорієнтованих на формування цілісних уявлень про наукову картину світу, на формування навичок системного її пізнання;
- реалізація тріади «екологічне виховання — екологічне навчання — екологічна освіта», що передбачає усвідомлення необхідності збереження оптимального для життя середовища [48, 242].

Отже, зміст освіти повинен забезпечити: адекватний світовому рівню загальний і професійний рівень культури суспільства; формування адекватної картини світу; інтеграцію особистості у національну і світову культуру; формування людини і громадянина; відтворення і розвиток кадрового потенціалу суспільства [270, 174].

У середині ХХ століття В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним розроблено культурологічну концепцію змісту освіти, що передбачає включення до її структури культури в усіх її різноманітних проявах. За цією концепцією, яка вважається загальноприйнятною, однак до кінця не реалізованою, зміст освіти має включати компоненти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, що інтерпретуються як елементи культури [70].

Вчені наголошують, що побудова цілісної педагогічної концепції змісту освіти передбачає єдність соціальної сутності, педагогічної приналежності змісту освіти і системно-діяльнісного способу аналізу всіх явищ, що стосуються змісту освіти. Це дає змогу висунути гіпотезу про перспективність і продуктивність взаємозв'язку освіти і культури, їхньої ізоморфної тотожності як концептуальної основи компетентнісної загальної середньої освіти. Культурний досвід як синтез елементів культури передається через зміст шкільної освіти. І якщо метою загальної освіти є оволодіння культурним досвідом, то результатом має стати досягнення рівня освіченості, інваріантним показником якої є загальнокультурна компетентність. У процесі виховання відбувається засвоєння основ культури, що сприяє «формуванню вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, орієнтуючись на кращі зразки загальнолюдської та національної культури» [114, 71].

Існують об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на визначення змісту освіти. До об'єктивних відносять: потреби суспільства у перетворенні загальнолюдської природи; розвиток науки, який супроводжується розвитком нових теоретичних ідей та експериментальними дослідженнями. Важливу роль у розробці змісту освіти відіграють також суб'єктивні чинники: суспільні відносини, що так чи інакше відбиваються у професійній підготовці; пріоритет тих або інших науково-педагогічних течій у розвитку освіти.

Відповідно, до названих вище чинників, зміст навчання і виховання у педагогічних закладах потрібно формувати в таких двох напрямках: по-перше, забезпечувати становлення особистості майбутнього педагога в сукупності його індивідуальних якостей і особливостей. У цьому випадку навчально-виховний процес будують за логікою індивідуального розвитку студента; по-друге, в конкретній сфері соціального досвіду, яка надалі буде засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з учнями. Конкретна сфера соціального досвіду дає змогу майбутньому вчителю забезпечувати професійно-педагогічну дію.

У педагогічній науці є різні підходи до структурування змісту освіти у вищих навчальних закладах, що ґрунтуються на загальних дидактичних принципах її відбору й побудови. Одним із них передбачають формування змісту з урахуванням соціального замовлення, а також реальних можливостей, умов і закономірностей процесу навчання у вищому навчальному закладі, враховуючи такі загальні дидактичні принципи: відповідності змісту меті становлення гармонійно розвиненої особистості спеціаліста; відповідності змісту навчання вимогам побудови органічно цілісної системи підготовки спеціалістів у навчальному закладі; відповідності змісту навчання науково-педагогічним вимогам, тобто оптимальним умовам формування способів і засобів пізнавальної і професійної діяльності, визначених метою навчання [101].

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх вчителів у вищому педагогічному навчальному закладі, основною її метою ми визначили формування професійно-компетентної, творчої, духовно збагаченої особистості майбутнього спеціаліста, яка постійно дбає про своє самовдосконалення, якій притаманна особистісна система цінностей.

**Професійна педагогічна освіта** в сучасних умовах повинна забезпечити фахову, спеціальну і гуманітарну підготовку, яка зумовлює високий рівень її соціальної зрілості, освіченості, культури.

Розвиток людської особистості значною мірою залежить, як ми вже зазначали, від оволодіння суспільним досвідом, основу якого складають наукові знання, уміння і способи творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення до оточуючої дійсності. Це зумовлює необхідність забезпечення повноцінної педагогічної освіти, постійного удосконалення її змісту. Аналіз великої кількості вітчизняних і зарубіжних джерел дозволяє виділити низку наукових вимог до формування змісту професійної педагогічної освіти. Основними з них є:

1) провідна роль у визначенні змісту педагогічної освіти належить меті й завданням професійної підготовки майбутніх вчителів, які ставить суспільство перед ВНЗ;

2) гуманістична спрямованість змісту педагогічної освіти спричиняє його відповідність сучасним потребам та можливостям особи — пріоритет загальнолюдських цінностей, здоров'я людини, її вільний розвиток;

3) полікультурність, що полягає у поєднанні гуманітарної, природничо-математичної освіти і трудової підготовки, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, забезпеченні взаємозв'язку з національною історією, культурою, традиціями;

4) інтегративність, що передбачає орієнтацію на інтегровані курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу і себе;

5) єдність змістової і процесуальної сторін навчання при формуванні і структуруванні змісту навчального матеріалу, що передбачає наявність пізнавальної і практичної перетворювальної діяльності;

6) відповідність основних компонентів професійно-педагогічної освіти структурі базової культури особистості, серед них досвід пізнавальної, практичної, творчої діяльності і досвід ставлень особистості;

7) відповідність індивідуальним можливостям і рівню підготовки, що пов'язано з доступністю знань і визначається навчальними програмами;

8) підтримка світових стандартів у змісті педагогічної освіти допомагає інтегруватися у світовий освітянський простір.

У змісті теоретичної підготовки педагога виділяють три взаємопов'язаних блоки: загальнокультурний, психолого-педагогічний та предметний [213, 75]. Загальнокультурний блок становить 25% навчального часу і покликаний забезпечити розвиток культуровідповідного світогляду вчителя, створити умови для його життєвого і професійного самовизначення, яке у своїй основі має загальну освіченість учителя. Вимоги до загальнокультурної підготовки фахівця педагогічного профілю включають гуманітарні (іноземна мова, вітчизняна історія, філософія, фізична культура, культурологія, російська мова і культура мовлення), соціально-економічні (економіка, соціологія, правознавство, політологія) і природничі дисципліни (математика та інформатика, концепції сучасного природознавства, технічні та аудіовізуальні засоби навчання).

Загальнокультурний блок передбачає:

- 1) розвиток світогляду вчителя;
- 2) високий рівень загальної культури;
- 3) знання мов;
- 4) ерудицію;
- 5) наявність громадянської позиції;
- 6) стійку систему ціннісних орієнтацій;
- 7) правову культуру;
- 8) економічну культуру [213, 76].

Усе людство і кожний індивід живе у просторі культури, навіть якщо він цього і не усвідомлює. Досягнення цивілізації людства відтворюються у матеріальній і духовній культурі. Саме духовну культуру мають на увазі, коли говорять про загальнокультурну складову освіти. Освіта має постійно відтворювати існуючу і створювати нову культуру. Цей процес сприяє стабілізації, покращенню життя суспільства і прогресивним змінам у ньому. Духовна культура містить у собі ціннісні орієнтації людства на сучасному етапі його розвитку, саме залучення до духовної культури сприяє засвоєнню індивідом прогресу.

сивних ціннісних орієнтацій. Засвоєння культури полягає у прийнятті індивідом духовних цінностей, еталонів поведінки і реалізації їх у своїй діяльності. Духовність людини проявляється у її прагненні до істини, добра, краси [261, 75].

На зламі століть науковці (Г. О. Балл, В. С. Біблер, В. І. Луговий, О. М. Новиков, М. С. Розов, В. О. Сластьонін та інші) розглядають освіту і культуру як споріднені поняття, зокрема освіта визначається як один із провідних чинників формування індивідуальної культури людини, яка оволодіває культурою на основі цілеспрямованої та цілісної системи навчання й виховання [15; 18; 25; 152; 220; 233].

У процесі професійної підготовки майбутнього фахівця одним із головних завдань навчально-виховної роботи є формування загальної культури особистості. У своїх дослідженнях Т. Браже визначає загальну культуру особистості як «рівень розвитку і реалізації сутнісних сил людини», сукупність компетенцій, пов'язаних із здатністю брати на себе відповідальність, у сумісному ухваленні рішень; компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій тощо [37, 72].

Формування загальної культури особистості забезпечується єдністю системного, синергетичного, антропологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, андрагогічного, культурологічного і компетентнісного підходів.

*Системний підхід* до навчання полягає у науковій реалізації взаємозв'язків і взаємозумовленості діалектичних процесів оточуючого світу, де формування загальної культури відбувається на основі цілісного світосприймання та розуміння історично-культурологічних змін у розвитку етапів суспільного життя. Вихідним положенням даної системи постає реалізація інтегративної освіти щодо використання інноваційних методів, засобів і прийомів загальнокультурного розвитку і саморозвитку особистості через забезпечення цілісності як навчальних, так і виховних завдань.

*Синергетичний підхід* до формування загальної культури особистості в системі професійно-технічного навчання зумовлює, з одного боку, розгляд даного процесу з позиції відкритої самоорганізуючої та саморегулюючої системи, в якій знаходиться майбутній фахівець, а з другого — культурологічної спрямованості освітнього процесу з метою формування ціннісного самовизначення та загальнокультурного розвитку людини.

*Антропологічний підхід* до формування загальної культури майбутнього фахівця дозволяє розглядати навчально-виховний процес із позиції гуманістичної освіти, який утверджує такі положення, як: сприйняття майбутнього спеціаліста як суб'єкта освітнього процесу;



ставлення до учня як до цілісної особистості; спрямованість діяльності на розкриття індивідуальності й унікальності особистості; орієнтованість на саморозвиток і самореалізацію у процесі опанування різними сферами культури.

*Діяльнісний підхід* до формування загальної культури учня ПТНЗ у системі навчально-виховної роботи передбачає розгляд діяльності особистості як основу, спосіб і створення відповідних умов її розвитку. Загальнокультурне становлення особистості учня здійснюється за допомогою його залучення до різних видів діяльності (пізнання, праця, спілкування, самоосвіта), що зумовлює повноцінну в соціальному плані життєдіяльність майбутнього фахівця.

Реалізація процесу формування загальної культури з позиції *особистісно орієнтованого підходу* вимагає сприйняття особистості як активного суб'єкта процесу свого розвитку, відповідального за особистісне зростання, коли на перший план виступає самоцінність майбутнього фахівця, розвиток його індивідуальності, своєрідності, унікальності, де пріоритетом стає емоційно-ціннісне ставлення до себе та оточуючої дійсності.

*Андрагогічний підхід* до формування загальної культури майбутнього фахівця передбачає процес переходу від «дитячої» педагогічної моделі до андрагогічної, коли учень паралельно зі спеціальністю набуває світоглядно-суб'єктивну позицію у своєму професійно-особистісному розвитку. Такий підхід дозволяє розглядати процес формування культури як загальнокультурне становлення дорослої людини, коли в умовах навчання закладаються основи професійно-особистісної діяльності.

*Культурологічний підхід* як провідний метод проектування процесу формування майбутнього фахівця, у центрі якого стоїть особистість учня, представляє даний процес крізь призму сутності поняття загальної культури. Цей системотворчий процес формування культури особистості здійснюється за допомогою комплексу аксіологічного, технологічного, організаційно-педагогічного й особистісно-творчого аспектів у культуровідповідній діяльності майбутнього фахівця.

*Професійно-компетентнісний підхід* формування загальної культури спеціаліста полягає в необхідності оволодіння майбутнім фахівцем усією сукупністю професійно-особистісних компетенцій (спеціальної, соціальної, індивідуальної, освітньої, культурологічної), що приводить до формування цілісної професійної культури як частини загальнокультурного становлення особистості.

На основі сукупності вищезазначених підходів до формування загальної культури особистості майбутнього вчителя, освітня діяльність повинна будуватися та здійснюватися на принципах цілісності всього навчально-виховного процесу. Цілісність навчально-виховного

процесу полягає в підпорядкуванні всіх його компонентів, частин і функцій головному — формуванню цілісної особистості майбутнього фахівця [172].

Цілісність завдань формування загальної культури можна розглядати на різних рівнях, зокрема таких: усього навчального процесу; циклів професійних і гуманітарних предметів; окремо взятого предмета; одиниць знань, що засвоюються. Цілісність педагогічних завдань забезпечується за умов додержання таких основних аспектів: повнота і єдність освітньої, виховної та розвивальної мети навчання; повнота взаємозв'язку і концептуальності змісту; комплексного використання методів, прийомів і засобів навчання та виховання [83, 10].

Отже, провідними у визначенні принципів є культурологічний та компетентнісний підходи, які не тільки розкривають змістову складову готовності майбутніх учителів до формування загальнокультурної компетентності учнів, але й методологічну, демонструючи з розглянутими загальнопедагогічними та спеціальними принципами теоретико-методологічні засади процесу формування дійсно культурної людини — майбутнього педагога.

Як зазначає І. А. Зязюн, універсальність культури полягає в тому, що вона інтегрує досягнення суспільства на певному рівні його розвитку і діє за принципом функціональної додатковості, та має особливості гармонійного саморозвитку, вимагає такої соціокультурної організації суспільства, яка б сприяла не хаотичному, а усвідомленому розвитку кожної особистості, стимулювала б підвищення рівня групової консолідації та ефективності взаємодії суб'єктів з метою нагромадження досвіду міжкультурної взаємодії [90, 84-85]. Тому у процесі професійного становлення особистості має реалізуватися принцип культуровідповідності.

Зародження принципу культуровідповідності стало можливим у першій половині XIX ст. у зв'язку з посиленням культурологічної проблематики, з новим баченням природи людини, її подвійного характеру і виділення тієї її частини, яка має назву надбіологічної, культурної [92, 21]. Принцип культуровідповідності орієнтується на пріоритетні культурологічні ідеї сьогодення. Ці ідеї переходять у зміст, методи й результати виховання та визначають культурологічні основи педагогічного процесу. У зв'язку з цим принцип культуровідповідності в педагогічному спілкуванні майбутнього вчителя набирає особливої ваги. А це означає посилення ролі соціально-гуманітарної спрямованості в освіті, розвиток інтелектуальної, інформаційної, творчої компетентності особистості; утвердження духовно-національних цінностей; підвищення статусу мовно-літературних, мистецьких, історичних дисциплін в умовах сучасного глобального і мобільного світу. З погляду культурологічного підходу епіцентром виховання і розвит-

ку є людина, як вільна, активна особистість, здатна до особистісної самодетермінації у спілкуванні і співробітництві з іншими людьми, собою і культурою [92, 26].

Стан культури будь-якого народу є основою, базисом, з якого, на думку А. Дістервега, розвивається нове покоління людей, тому той рівень культури, на якому знаходиться суспільство, ставить до системи освіти вимогу поводитися культуровідповідно. Таким чином, принцип культуровідповідності означає «навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на основі її досягнень і її відтворення, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток» [86, 53].

В акмеологічних дослідженнях культура розглядається як особистісна і діяльнісна характеристика людини. Визначальним при цьому є соціально-філософське розуміння культури в її гуманістичній спрямованості, оскільки воно виводиться з генетичного зв'язку особистості та діяльності і припускає соціокультурну регуляторну активність особистості при оволодінні предметом діяльності. Культура тут є системою ідей, принципів, переконань, здібностей, що дозволяє суб'єкту виділити максимально близький до оптимального способу вдосконалення своєї життєдіяльності, що забезпечує ефективне виконання діяльності [82]. Розглядаючи культуру як особистісну і діяльнісну характеристику людини, А. А. Жигулін виділяє поняття «загальнокультурні параметри особистості».

Загальнокультурний рівень розвитку особистості характеризує ступінь активного ставлення до духовної культури, потенційну і реальну культурну діяльність, систему витрат на неї, мотивацію і вибірковість, естетичні смаки, оцінки, показники морального розвитку особистості. Високий загальнокультурний рівень особистості і всього суспільства — фактор, що сприяє розвитку, зміцненню держави. Загальнокультурний рівень розвитку особистості характеризується низкою конкретних параметрів: смислових, змістовних і якісних значень, які дозволяють виділяти певний важливий особистісний елемент культури і дають можливість у своїй сукупності виносити сутнісну оцінку окремому індивіду. Доречно, виділяючи загальнокультурні параметри особистості, ранжувати їх за значущістю.

На перше місце все ж необхідно висунути такий загальнокультурний параметр, як цивілізована природність. Поняття «цивілізована природність» розкриває субстанціональний внутрішній характер культури [108]. Параметр «цивілізована природність» важко вкласти в рамки оптимального числа характеристик, бо кількість природних якостей людини нескінченно велика. Але основні з них, актуальні сьогодні, можна сформулювати таким чином: усвідомлення себе як частини природи, повага до природи, повага до себе як природної істоти; здатність узго-

дживати природне з особистісним і суспільним, вміння морально й етично регулювати особистісно-природне співжиття у прийнятних формах (культура тіла, сексуальна культура, цивілізований побут тощо); ставлення до світу природи як до «родича», «партнера» і «друга» (екологічна культура, злітність з ритмами природи тощо); ставлення до собі подібних як до представників одного сімейства. Людинолюбство в найширшому і благороднішому сенсі цього поняття [82].

Другий загальнокультурний параметр — освіченість — формується як результат учіння — основної форми діяльності людини у сфері освіти. Учіння як процес не замикається лише на оволодінні окремими цінностями, воно пов'язане з формуванням не тільки орієнтації і навичок функціональних дій, але виходить на більш широкий процес — соціалізацію, формування особистості як суб'єкта даної системи соціальних зв'язків, саморозвитку і є однією з форм виховання. Тому формування параметра «освіченість» передбачає формування параметра «вихованість». Мірою «освіченості людини» виступає стійка потреба до постійного учіння. Магістральний шлях забезпечення духовної освіти — формування індивідуальності через відкриті простори інтелектуальних, моральних, естетичних шукань, через самоусвідомлення свого духовного Я, через сприйняття духовності людської культури. Загальнокультурний параметр «освіченість» означає рівень сформованості таких складових, як освоєння культурних досягнень людства, підготовленість до конкретних видів діяльності, творчості, готовність до постійного самовдосконалення і розвитку власних знань, реалізації творчих потенцій.

Третім загальнокультурним параметром особистості є її правова зрілість. Право є загальним нормативним регулятором поведінки людей. Право позначає відому свободу поведінки людей, сприяє утвердженню загальнолюдських цінностей [196].

Соціальна активність є четвертим загальнокультурним параметром особистості. Під рівнем соціальної активності розуміють інтенсивність освоєння особистістю сукупності надаваних суспільством можливостей для гідної життєдіяльності і ступінь участі людини в проблемах розвитку суспільства.

Таким чином, загальнокультурні параметри особистості є орієнтиром, з одного боку, і мірою, з другого боку, коли мова йде про оцінку соціальної значущості конкретної людини, групи, колективу. Вони дозволяють співвідносити особистість, яка досягла рівня культури, з сучасними технічними, соціальними, професійними умовами життєдіяльності.

Викладачі мають допомогти студенту обрати стратегію опанування освіти у двох стрижневих напрямках. По-перше — це становлення особистості майбутнього педагога у всій сукупності його індивідуаль-

них якостей і, по-друге, та конкретна сфера соціального досвіду, яка надалі стане засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з вихованцями [197, 1]. Йдеться насамперед про традиції, як специфічну форму діалогу поколінь. Вони не просто передають життєвий досвід одного покоління іншому, не просто зберігають соціальну інформацію, але передають цілий життєвий світ і його соціокультурні фрагменти іншому поколінню.

Студенту під час навчання дають знання. Вірніше, дають можливість здобути знання, які він повинен використовувати на практиці. «Чим різноманітніша і продуктивно значуща для особистості діяльність, тим ефективніше відбувається оволодіння загальнолюдською і вітчизняною культурою. Діяльність особистості і є якраз тим механізмом, який дозволяє перетворювати сукупність зовнішніх впливів у власне розвивальні зміни, в новоутворення особистості як результату розвитку», — пишуть В. Сластьонін і Г. Чижакова [231, 91].

Загальна культура як важлива складова підготовки сучасного фахівця спрямовує його професійну діяльність на формування і відтворення соціальних вимог суспільства, наповнює змістовну структуру відповідних діяльнісних процесів і посилює культурологічну спрямованість цих процесів. Як інтегральне поняття, вона відображає досягнутий у професійній діяльності рівень майстерності, формує творче ставлення до праці, здатність до прийняття рішень та їх оцінки на основі конструктивного взаємозв'язку професійної та соціальної компетентності.

*Психолого-педагогічними проблемами розвитку особистості* в різних аспектах професійної діяльності людини займалось широке коло вітчизняних дослідників, таких як Г. О. Балл, І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. Ф. Моргун, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалко тощо [15; 22; 57; 87; 170; 215]. Вчені дійшли висновку, що у процесі професійного становлення формуються світоглядні, етичні якості, спеціальні наукові знання, вміння, навички, здібності особистості фахівця тієї чи іншої галузі. Професійне становлення здійснюється у суспільстві в умовах неперервної професійної освіти (допрофільне і профільне навчання у загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих та післядипломних навчальних закладах) і в умовах виробничої сфери. Кінцевою метою професійного становлення є формування професійної культури особистості, що виявляється у високому рівні професійної освіченості, компетентності та майстерності, в усвідомленні людиною цінності своєї професії і себе як професіонала, відданість своїй професії, досягнення на цій основі суспільно значущих творчих результатів, суттєвого внеску в культуру суспільства і людства.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» підкреслено, що «держава повинна забезпечувати виховання особи-

стості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; ...виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу» [174, 2].

Зазначене актуалізує культурологічну підготовку майбутнього вчителя, що зумовлено процесами гуманізації і гуманітаризації, які відбуваються в сучасному світі та освіті. Особистість вперше усвідомила себе як мікрокосм, як частину світової культури, де на основі діалогу культур вона пізнає себе у своїй культурі, примножуючи культуротворчий досвід людства. Саме у процесі культурологічної підготовки можливий діалог осіб, націй, народів, особистості і суспільства, людини і природи, людини і людини [92, 3-5].

Методологічні та методичні основи культурологічної освіти розглядають учені різних країн світу, зокрема американські педагоги: М. Бауман, А. Майлз, Д. Брітцман, К. Хоей, Н. Зімфер та інші; польські науковці: А. Гофрон, Б. Барц, Г. Томас, Й. Габерман тощо. Культурологічна підготовка як наукова проблема розглядається у роботах В. Межуєва, А. Шеманова, Б. Єрасова, В. Розіна, А. Філера, Л. Воронкової, Г. Авансової, Г. Драча та інших російських філософів та педагогів. В українській педагогічній науці основні праці присвячено проблемам культурологічної підготовки майбутніх учителів, зокрема І. Зязюн визначив методологічні засади формування майбутнього спеціаліста як фактор готовності вчителя до професійно-педагогічної, суспільно-політичної та соціокультурної діяльності, що визначає соціальну зрілість фахівця. У цьому контексті актуальним є твердження академіка І. А. Зязюна про те, що «гуманізація освіти повинна полягати не в якісному перерозподілі годин навчального плану на ті чи інші цикли дисциплін, а у зміні уявлень про саму природу гуманітарності, яка полягає у способі освоєння світу людиною, що формується, розвивається у її відношенні до пізнання, і за такого підходу будь-яка освіта стає людською, гуманітарною» [192, 13].

*Загальнокультурний рівень розвитку особистості* характеризує ступінь активного ставлення до духовної культури, потенційну і реальну культурну діяльність, систему витрат на неї, мотивацію і вибірковість, естетичні смаки, оцінки, показники морального розвитку особистості. Високий загальнокультурний рівень особистості і всього суспільства — фактор, що сприяє розвитку, зміцненню держави.

Соціально-педагогічними закономірностями загальнокультурного розвитку особистості, основними серед яких є: «взаємозумовленість культури та освіти, яка виявляється в тому, що рівень розвитку культури-

ри визначає сенс, цінності і зміст освітнього процесу, а освіта зберігає культуру, передає її досягнення від одного покоління до іншого; єдність усіх компонентів неперервної освіти в поступальному розвитку загальної культури особистості, скоординованість їхніх цілей на всіх щаблях становлення і розвитку індивіда; взаємозв'язок і взаємозалежність професійної компетентності фахівця та рівня його актуальної культури» [93].

Сутність категорії загальнокультурного розвитку розкривається через здатність людини бачити актуальні проблеми духовного, екологічного, морального, правового, політичного, суспільного устрою; потреба до самоосвіти як інтегрального висловлення вміння самоорганізації своєї пізнавальної і творчої діяльності, до постійного продовження освіти; вміння творчого перетворення інформації, володіння мовами міжособистісної комунікації [9].

Уперше поняття «ключові компетенції» з'явилося у 1992 році у проекті ЄС «Середня освіта в Європі» [195, 7]. Єврокомісія виокремлює 8 ключових компетентностей, якими повинен володіти кожен європеєць:

1. компетенція в галузі рідної мови;
2. компетенція у сфері іноземних мов;
3. математична та фундаментальна природничо-наукова і технічна компетенції;
4. комп'ютерна компетенція;
5. навчальна компетенція;
6. міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;
7. компетенція підприємництва;
8. культурна компетенція.

*Загальнокультурна компетентність* — рівень, достатній для самореалізації особистості, орієнтації її в культурному просторі. Це професійно значима інтегративна якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявленнях, ціннісних орієнтаціях та досвіді, і виявляється в розумовій культурі, загальній ерудиції, культурі спілкування, що дозволяють виконувати педагогічну діяльність [279]. Тобто загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального життя, гармонізує внутрішній світ і стосунки з соціумом.

До загальнокультурної компетентності А. Хуторський відносить коло питань, у яких майбутній фахівець має бути добре обізнаний: це особливості національної й загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів, культуроло-



гічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки і релігії у житті людини, їх вплив на світ, компетенції у побутовій культурно-дозвільній сфері [269, 63].

С. Троянська розуміє загальнокультурну компетентність як інтегративну здатність особистості, зумовлену досвідом осягнення культурного простору [254, 19].

Проблеми формування загальнокультурної компетентності знайшли своє відображення у низці наукових досліджень: С. Троянська займалась формуванням загальнокультурної компетентності засобами музейної педагогіки; Т. Єжова дослідила значення гуманітарних дисциплін у процесі формування загальнокультурної компетентності студентів в освітньому просторі вищого навчального закладу.

Досліджена загальнокультурна компетентність майбутнього правоохоронця — це інтегративна якість особистості, яка забезпечує органічну єдність його загальної і професійної культури, що не відрізняється від загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя. Формування загальнокультурної компетентності — це активний процес системного, комплексного та всебічного впливу на свідомість, підсвідомість і поведінку особистості курсанта й на психологію колективу в процесі їх життєдіяльності [127].

Саме загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з соціумом. Значущість цієї інтегративної якості особистості підвищується і в зв'язку з переходом до особистісно орієнтованої парадигми освіти, коли суспільству потрібні активні компетентні фахівці, здатні самостійно приймати рішення і готові взяти на себе відповідальність за їх здійснення, які вміють ставити цілі і констатувати шляхи їх досягнення. Загальна культура тому й загальна, що повинна бути особистісною приналежністю будь-якої людини при всіх варіантах її прояву в індивідуальному стилі особистості та її творчому потенціалі. Тому концепція загальнокультурного розвитку особистості повинна базуватися на принципі створення цілісного культурно-освітнього простору і бути зорієнтована на комплексний розвиток учнів, на оволодіння ними духовним і матеріальним багатством, яке забезпечить свідоме будівництво гармонійного життєвого середовища, розумні відносини з природою, суспільством, державою.

Цілісний культурно-освітній простір має включати в себе такі компоненти: 1. Загальнокультурну спрямованість змісту у професійній освіті. Культуротвірна спрямованість змісту освіти повинна, по можливості, пом'якшувати негативні наслідки технічної цивілізації, яка однобічно гіпертрофує розвиток техніко-технологічних знань на шкоду гуманітарного знання. 2. Найважливішою умовою формування

соціально та професійно значущих цінностей є створення культурно-освітнього простору освітнього закладу, в межах якого відбувається процес їх присвоєння. Таким чином, культурне середовище освітнього закладу повинно бути простором загальнокультурного розвитку учасників освітнього процесу незалежно від їх спеціальної професійної спрямованості. 3. Додаткова освіта в системі загальнокультурного розвитку. Цілями додаткової освіти стають загальнокультурний розвиток і компенсація дефіциту знань у різних галузях економіки і духовного життя. У цьому виявляється соціальний захист фахівців, реальна турбота про ефективне включення їх у динамічне життя, оновлюється світ виробничих відносин. 4. Сфера дозвілля в системі розвитку загальної культури. Нова соціально-культурна ситуація, нові вимоги до загальнокультурного розвитку особистості зумовлюють розвиток культури дозвілля на основі розширення освітніх і виховних функцій, організуючих їх структур та установ: формування культури дозвілля як якості особистості, що відображає потреби й уміння конструктивно використовувати свій вільний час, реалізовувати його в активному відпочинку, духовно насиченому спілкуванні; організація дозвілля, яке забезпечує рекреацію і подальший духовний та фізичний розвиток особистості.

Сучасні вітчизняні і зарубіжні вчені (Н. Конасова, О. Пометун, С. Троянська та ін.) по-різному структурують загальнокультурну компетентність. Так, С. Троянська [254], визначаючи загальнокультурну компетентність як інтегративну здатність особистості учня, зумовлену досвідом осягнення культурного простору, виділяє три компоненти в її структурі: когнітивний, ціннісно-орієнтаційний і комунікативно-діяльнісний. Автор підкреслює, що загальнокультурна компетентність характеризується емоційно-ціннісною спрямованістю, оскільки присвоєння продуктів культури передбачає їхнє чуттєве сприйняття, емоційно-ціннісне ставлення до них.

Згідно з концепцією Н. Конасової, когнітивний, оцінний, практично-діяльнісний аспекти опанування культури проявляються у складі загальнокультурної компетентності випускника школи в певних основних характеристиках. Наприклад:

- формування здатності до визначення шляхів розв'язання «поля проблем» на основі освоєного соціального досвіду;
- наявність культурно-освітнього простору, який формує ціннісні орієнтації, критерії оцінки досягнень людської думки, результати соціальної практики;
- використання пізнавальної бази розв'язання проблем, що відображає досвід пізнання природних і соціальних явищ у законах, теоріях, закономірностях [115].

Як підкреслює Н. Конасова, універсальний характер культури як цілісної системи визначає синтез онтологічних, гносеологічних, ак-

сіологічних проблем, вирішення яких зумовлюється рівнем загальнокультурної компетентності. До основних класів проблем, варіанти вирішення яких у цивілізаційному контексті розглядаються в курсі загальної освіти, автор відносить: ціннісні проблеми соціальної діяльності, особистісного саморозвитку, світоглядні проблеми, проблеми міжособистісних взаємин і проблеми взаємодії культур. Показниками готовності до вирішення проблем є: обізнаність у широкому колі проблем і теоретична готовність до їхнього вирішення.

Загальнокультурний простір у структурі загальнокультурної компетентності характеризує ступінь орієнтації особистості в джерелах духовної і матеріальної культури, визначає зміст уявлень про еталони і цінності, втілені у наукових ідеях, концепціях, поняттях, творах мистецтва.

У структурі загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя Р. Агадулін виокремлює три складові: аксіологічну, що є системою загальнолюдських та національних цінностей; особистісну — її системоутворювальними елементами є гуманізм, громадянська свідомість, національна свідомість і толерантність; професійну, що складається з культурологічних знань та загальнопедагогічних знань і умінь [3, 64-65].

Загальна культура включає ті етичні, загальноосвітні, релігійні та інші знання, якими повинен володіти й керуватися у своїй діяльності кожен член суспільства, незважаючи на професійну приналежність. На основі сучасних наукових досліджень і досвіду педагогічної діяльності ми виділяємо такі складові компоненти змісту загальнокультурної компетентності молодшого школяра, кожен з яких відрізняється не тільки наповненням, але й функціями в процесі творення й розвитку особистості. Засвоєння змісту спрямоване на формування в учнів загальної культури картини світу, а також на інтелектуальний розвиток і вибудовування емоційно-ціннісного ставлення до світу культури [279]. Зокрема, Г. Р. Шпитальська виділяє:

*Інформаційний компонент* забезпечує знання основ історії і теорії культури. «Ці відомості — базовий фонд, необхідний для проникнення в культуру», — відзначає В. Доманський [76, 35].

*Операційно-діяльнісний компонент* припускає наявність в учнів пропедевтичних загальнометодологічних умінь і навичок, серед яких учені виділяють організаційні, інформаційні, комунікативні та інтелектуальні [80]. У процесі навчання загальнокультурних цінностей формуються вміння й навички сприйняття, аналізу, осмислення та інтерпретації явищ культури, досвід спілкування на різних рівнях культурологічної освіти.

*Креативний компонент* покликаний забезпечити готовність до вирішення нових пізнавальних проблем у просторі культурологічного

знання, до творчого перетворення культури та культурного саморозвитку.

*Аксіологічний компонент* має на меті ввести молодших школярів у світ, допомогти у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій.

Компонентна структура загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови обґрунтована Т.В. Несвірською [176]. При цьому *мотиваційний компонент* загальнокультурної компетентності відображає мотиваційні основи професійної діяльності: потреби, інтереси, переконання, соціальні установки, професійні цінності, ідеали, які передбачають формування у студентів позитивних стійких мотивів навчальної діяльності, що нерозривно пов'язані з професійними мотивами. Цей компонент відображає ступінь усвідомлення студентами як значущості обраної професії, так і міжкультурної комунікації, педагогічної та загальної культури в межах цієї професії.

*Інформаційно-контекстуальний* компонент реалізується у сфері знань фахового і загальнокультурного характеру (історико-культурні, лінгвокраїнознавчі, загальнокультурні, психолого-педагогічні) та розвинені міжпредметні зв'язки між окремими галузями знань.

Розвивально-педагогічний зміст *діяльнісно-процесуального* компонента знаходить реалізацію у сформованих навичках і вміннях практичного застосування набутих знань. Важливою складовою цього компонента є міжкультурна комунікативна складова, яка виявляється в здатності успішно спілкуватися в різних міжкультурних ситуаціях, застосовуючи загальнокультурні знання.

*Рефлексивно-аналітичний* компонент реалізується через аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню у студентів стійких уявлень про себе, людей та навколишнє середовище та актуалізує процеси самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку майбутніх вчителів.

У дослідженнях Г. Шпиталевської також охарактеризовано специфічні принципи готовності майбутніх учителів до формування загальнокультурної компетентності в молодших школярів, а саме: принцип інтегративності, який дає змогу схарактеризувати два основні напрями реалізації навчального змісту: по-перше, через систематизацію, узагальнення, дидактичну відповідність та логічну єдність системи професійних загальнокультурних знань у змісті навчальних програм шляхом виокремлення їх у розділи, або ж в окремі підрозділи до кожної теми; по-друге, у змісті спеціально створеної навчальної програми суто загальнокультурного спрямування; принцип варіативності та проблематизації, що надає повною мірою кожному студентові можливість вибору змісту й форми організації освіти та методів її здійснення відповідно до власних здібностей, інтересів та освітніх потреб; принцип аксіогуманізації полягає в на-

данні пріоритету меті, конкретним цілям і завданням творчої самореалізації особистості майбутніх учителів початкових класів, їх вихованню як фахівців з високим рівнем сформованих цінностей-знань, ціннісно-смислової сфери, моральних установок, здатних до ефективної професійної діяльності, в основі якої — якісно інтерналізовані загальнолюдські, соціально значущі та професійні цінності [280, 336].

Завдання, які стоять сьогодні перед сучасною педагогічною освітою, зумовлені курсом України на Європейську інтеграцію та інтеграцію у світове співтовариство. Необхідно зазначити, що соціокультурна компетенція є загальнокультурною, необхідною для формування, успішного становлення та розвитку творчої особистості в соціокультурному інформаційному просторі, який передбачає опору змісту навчання на культурні норми та цінності. А. В. Хуторской розглядає її як компонент загальнокультурної компетенції.

Думка європейських дослідників відрізняється від бачення українських науковців, які не виділяють окремою компетентністю володіння іноземними мовами, однак виокремлюють загальнокультурну компетентність, до якої володіння іноземною мовою входить як її складова.

Під терміном «соціокультурна» вчені розуміють взаємодію комплексу рівноправних соціальних чинників, до яких належать демографічний склад суспільства, його суспільно-політичний устрій, економічний розвиток, національний склад, розвиток технологій, психологічний фактор, прийняті стосунки в сім'ї, ставлення до релігії та церкви і т. ін.; з культурним компонентом, який відбиває духовний стан суспільства, здатність формувати гармонійну, всебічно розвинену особистість, прилучати підростаюче покоління до вироблення духовного багатства [5, 298].

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетентність розглядається як:

1. готовність особистості до соціокультурної діяльності (Т. А. Жукова);
2. інструмент виховання міжнародно-орієнтованої особистості, яка розуміє взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці (О. М. Соловова);
3. знання та обґрунтованість поведінкових актів (С. Е. Чехова);
4. володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування (О. Г. Оберемко);
5. поведінкова, етикетна, знання соціокультурного контексту; лінгвістичні маркери соціальних стосунків; правила ввічливості; вирази народної мудрості, діалект, акцент (Л. П. Маслак).

Соціокультурна компетентність передбачає засвоєння культурних та духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють

стосунки між націями, поколіннями, статтю, сприяє естетичному й морально-етичному розвитку та формуванню мовної та немовної поведінки з урахуванням норм соціумів, що говорять мовами, які вивчаються [274].

Вітчизняна вища педагогічна освіта має забезпечити підготовку висококваліфікованих викладачів, спроможних навчити учнів виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою інших країн [21].

Враховуючи глобалізаційні процеси, такі як людиноцентризм, громадянська стійкість, технологічна інноваційність і своєрідність, ми обґрунтували концептуальні засади загальнокультурного розвитку особистості в системі професійної освіти.

По-перше, *необхідно забезпечити пріоритет розвитку особистості в навколишньому середовищі*. Це передбачає створення умов для саморозвитку особистості у навчально-виховному процесі, реалізації закладених у ній сутнісних сил, максимально можливої самоактуалізації людини.

По-друге, *необхідно формувати особистість з інноваційним типом мислення, яка здатна до сприйняття постійних змін у навколишньому середовищі*. Це пов'язано з процесом соціалізації особистості, який повинен допомогти вижити в суспільному потоці криз і революцій — екологічних, енергетичних, інформативних, комп'ютерних тощо; оволодіти досвідом старших, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення. При цьому особистість має прагнути до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання. Ці процеси стимулюють не пасивну поведінку, а розвиток активного творчого самоствердження у суспільстві.

По-третє, *необхідно виховувати свідомих громадян і патріотів рідної землі*. Тобто необхідно виховати людину з певним типом соціально зумовленої поведінки, яка характеризується набором прав і обов'язків, поважає і дотримується норм, правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, своїх традицій.

По-четверте, *необхідно визнавати ціннісний (аксіологічний) підхід пріоритетним у загальнокультурному розвитку особистості*. Це передбачає вивчення процесів і явищ з позиції їхньої цінності для навчання, виховання і розвитку особистості на всіх етапах професійного становлення.

По-п'яте, *необхідно сприяти становленню та творчому розвитку особистості, її фізичного і морального здоров'я*. Це пов'язано з формуванням духовно багатого покоління, творчої особистості, яка змогла б розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації. Актуальною є про-

блема розвитку особистості, її моралі, гідності, оскільки суспільство знаходиться у глибокій, глобальній, системній кризі, зокрема — духовній. Важливою соціально-педагогічною проблемою є формування здорового способу життя, яка є актуальною для суспільного розвитку, особливо в умовах сучасних цивілізаційних процесів, які притаманні усім сферам людської життєдіяльності.

Таким чином, загальнокультурний розвиток особистості ґрунтується на принципі створення цілісного культурно-освітнього простору і орієнтований на неперервний розвиток особистості, на оволодіння нею духовними і матеріальними багатствами, які забезпечують для кожного свідому життєдіяльність, розумне відношення до природи, суспільства, держави.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам констатувати, що загальнокультурний рівень розвитку особистості залежить від таких компонентів змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога: *професійної культури*, як умінь творчо реалізуватися на робочому місці; *педагогічної культури*, що характеризує культуру педагогічної діяльності; *методологічної культури*, яка формується у процесі професійної підготовки; *соціально-психологічної культури* як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; *інтелектуальної культури*, яка формується у процесі навчальної діяльності і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень тощо; *інформаційної культури*, що забезпечує здатність особистості ефективно використовувати наявні у її розпорядженні інформаційні ресурси; *інноваційної культури* — здатність до інноваційної професійної діяльності; *художньої культури*, що формується у процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо). Необхідно відзначити, що у процесі професійного становлення особистості названі компоненти мають реалізуватися в єдності, оскільки вони взаємозумовлені і кожний з них спрямований на досягнення кінцевої мети — формування професійної культури фахівця [268]. Проаналізуємо кожний з них.

Необхідно констатувати, що *професійна культура* взаємопов'язана з усіма компонентами загальнокультурного розвитку особистості, тобто вона нерозривно пов'язана із загальним рівнем культури особистості. Професійна культура розглядається науковцями як визначений ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості [61].

Гончаренко С. У. визначає професійну культуру як соціально-професійну якість суб'єкта праці, яка включає сукупність принципів, норм, правил, методів, які сформувалися історично і регулюють професійну



діяльність людини [57, 383]. Основу професійної культури складають знання та цінності, вироблені конкретною соціально-професійною групою та закріплені у традиціях її життєдіяльності. Тому у структурі професійної культури фахівця розрізняють два блоки: професійно-організаційний (знання, вміння, досвід, майстерність); соціально-моральний (ціннісні орієнтації, морально-вольові якості тощо). Невід'ємною складовою професійної культури є професійна компетентність [285, 724].

Аналізуючи сутність професійної культури сформованих працівників і спеціалістів, дослідники звертають увагу на компетентність, професійну майстерність, вміння й прагнення виявляти ініціативу та творчу активність у поєднанні з технологічною дисципліною та відповідальністю за результати й наслідки своєї праці. Симптоматичним є структурування у низці досліджень культури праці на соціальний, професійний і моральний компоненти (блоки). У соціальному блоці відзначають вміння співробітничати, відповідальність за доручену справу, дотримання встановленого порядку й трудової дисципліни; соціальну активність і творчий підхід до справи; потребу в самоосвіті й самовихованні. Професійний компонент характеризується компетентністю, високим рівнем організації праці, раціональним розподілом робочого часу, ритмічністю, злагодженістю, технологічною дисципліною, економічною культурою. Моральний компонент виявляється у свідомості, сумлінності, самодисципліні, гуманному ставленні до партнерів, багатстві духовної культури.

Зміст професійної культури вчителя, як стверджує О. А. Абдуліна, включає насамперед культуру мислення і праці, культуру спілкування і мовлення [246, 129-130]. Отже, професійна культура педагога немислима без високого рівня культури його особистості. Іншими словами: професійна культура педагога — це й культура фахівця в певній галузі знань, і культура педагога, особистості, здатної не тільки транслювати знання, але і створювати сприятливе розвивальне освітнє середовище. Саме цей особистісний аспект професійної культури педагога набуває особливого значення в умовах гуманізації освіти, саме на його розвиток слід звернути увагу як практикуючих учителів, так і організаторів освітнього процесу. Підтвердження цього знаходимо у психологічних дослідженнях Г. О. Балла, який зазначає: саме професійна культура, а не професійна компетентність, слугує сьогодні основним орієнтиром в оцінці якості вищої освіти, оскільки за межами останньої залишаються психологічні засоби творчої діяльності, що включають потрібні для неї мисленнєві стратегії, трасльовані у спілкуванні професіоналів особистісні знання, професійну інтуїцію; професійно значущі компоненти мотивації й самосвідомості, розвинені на рівні, який дозволяє говорити про духовність професіонала, тобто наявні гуманістично орієнтовані професійні цінності й почуття [14].

*Педагогічна культура* характеризує особливості педагогічної діяльності, яка здійснюється не лише педагогічними працівниками. Тому педагогічну культуру розглядають багатопланово, зокрема, як: частину загальнолюдської культури, що накопичила певний зміст світового педагогічного досвіду; результат зміни культурних епох і відповідних їм освітніх парадигм; втілення історії педагогічної науки і освіти. У соціально-педагогічному форматі педагогічна культура з'являється як соціальне явище, що характеризує особливості педагогічної взаємодії й взаємодії поколінь, а також засіб педагогізації навколишнього середовища, носіями й творцями якого є педагоги, батьки, суспільні вихователі, педагогічні товариства. З погляду освітніх установ, педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану. В індивідуально-особистісному плані педагогічна культура є проявом сутнісних властивостей, професійної діяльності і спілкування вчителя [32].

У структурі педагогічної культури науковці виділяють такі блоки: когнітивний, що передбачає володіння педагогічними знаннями в дії; поведінковий, який включає певні норми, цінності та традиції; інституціональний — визначає можливості реалізації педагогічної культури через різні соціальні інститути [19, 55].

Важливим завданням вищої педагогічної школи є створення, збереження і передача педагогічної культури як соціального феномена та формування її як якості особистості в майбутніх педагогів. Як стверджує В.М. Гриньова, через педагогічну культуру віддзеркалюються всі без винятку риси особистості педагога, виявляється власне «Я» вчителя, система його педагогічних цінностей. Існуючи об'єктивно і відносно автономно, педагогічна культура функціонує через суб'єктивний духовний світ кожного вчителя [60].

Аналіз змісту професійної і педагогічної культури дозволяє стверджувати, що рівень професіоналізму вчителя визначається розвинутою загальною культурою, здатністю до вирішення професійних завдань, сформованим професійним мисленням і системою професійних цінностей.

У загальнокультурному розвитку особистості майбутнього педагога необхідно виокремлювати і методологічну складову, яка взаємозв'язана із загальнонауковою й світоглядною підготовкою. Така підготовка спрямована на формування у майбутнього педагога широкого наукового кругозору, наукових інтересів, готовності до їх практичного творчого застосування, оволодіння основами системного аналізу, методологією науки, формування культури мислення, наукової комунікації й загального вміння вести наукові дискусії [133].

Метою методологічної підготовки, як зазначає О.М. Ходусов, є формування в майбутніх фахівців основ *методологічної культури*,

змістом якої є індивідуальний, соціально-особистісний досвід, що дозволяє майбутньому педагогу проявляти творчу концептуальну науково обґрунтовану позицію при аналізі й вирішенні актуальних професійних проблем у різних сферах педагогічної діяльності [266].

Сформована методологічна культура є тим механізмом саморозвитку педагога, яка формує його як дослідника, творчу особистість. Педагог за її допомогою, не тільки засвоює ідеї у вигляді концепцій, теорій і розробок та привласнює педагогічний досвід професійної діяльності, але й забезпечує активізацію та узагальнення власного педагогічного досвіду [232].

У сучасних дослідженнях вітчизняних вчених узагальнюється, що методологічна культура є аксіологічним, акмеологічним, системним і цілісним, антропологічним і культурологічним феноменом. У широкому значенні, це культура управління й конструювання, що включає планування, організацію, мотивацію, контроль і творче перетворення професійно-педагогічної діяльності з урахуванням її динамічної та ймовірнісної структури, суб'єктів, цілей, внутрішніх і зовнішніх чинників. Методологічна культура має багаторівневу структуру, що передбачає: здатність суб'єкта перебувати у творчо-перетворювальній позиції щодо педагогічної теорії й практики; визначати і створювати універсальні стратегічні форми професійно-педагогічної діяльності; використовувати більш ефективний інструментарій для дослідження й перетворення педагогічного процесу, його оптимізації, ґрунтуючись на ідеалах раціональності, гуманізму, професіоналізму, освіченості, загальної культури і педагогічної творчості. У вузькому значенні, методологічну культуру розуміють як культуру мислення, специфічну для сфери освіти, засновану на методологічних знаннях, уміннях, навичках, здатності до рефлексії, науковому обґрунтуванні, критичному осмисленні й творчому застосуванні певних концепцій, форм і методів пізнання, управлінні й конструюванні педагогічної теорії й практики з метою вирішення професійно-педагогічних проблем, осмисленні на раціогуманістичних засадах власного педагогічного досвіду, особистісно значущих чинників власного саморозвитку й розвитку особистісних структур свідомості своїх учнів [142, 196].

*Соціально-психологічна культура особистості* — якісне новоутворення, що допомагає творчо організувати процес життєдіяльності. Вона дає змогу, зокрема вчителю, створювати адекватні уявлення педагогічних ситуацій на основі рефлексивно-цільового аналізу міжособових відносин; спрямовувати самокорекцію соціально-пізнавальної активності школярів, наближення її до вимог зони найближчого розвитку; створювати позитивні емоційні умови для планової самоорганізації кожним школярем соціально-пізнавальної діяльності, забезпечити своєчасне входження у світ духовних цінностей. Таким чином, з розвитком

соціально-психологічної культури вдосконалюються форми професійної свідомості, активізується прагнення до самовдосконалення.

Якщо вчитель не вдосконалює себе, не експериментує, то перетворюється на ремісника, який стоїть за верстатом і робить кожного дня одну й ту ж роботу. Важливою є оцінка, яку вчитель ставить собі сам. Оцінювати власну діяльність треба адекватно, бо як применшення своїх здобутків, так і їх перебільшення шкідливо впливає на покращення майстерності. Самоосвіта чи самовиховання — це формування людиною себе відповідно до поставленої мети, яка має бути свідомою й бажаною. Самовдосконалення вчителя найчастіше відбувається індивідуально та з власної ініціативи.

Сучасний учитель зазнає постійних змін під впливом соціально-педагогічних чинників, тому самоосвіта є однією із професійних педагогічних функцій. Характерною особливістю саморегульованої пізнавальної діяльності є її добровільність. Це зумовлює потребу у формуванні мотивації самоосвіти як постійної форми життєдіяльності людини, в стимулюванні її різними способами. Водночас для самоосвітньої діяльності треба мати спеціальні знання і уміння. Усе це й визначає актуальність і об'єктивну важливість запровадження спецкурсу «Самоосвіта вчителя», який логічно продовжує психолого-педагогічні курси й орієнтує на самоосвітню пізнавальну діяльність після закінчення вищого навчального закладу. Основні завдання спецкурсу: стимулювати потребу в самовдосконаленні, формувати знання в галузі самоосвітньої діяльності, уміння самоорганізовуватися, планувати самоосвіту. Складається з таких тематичних розділів: «Самоосвіта в контексті безперервної освіти», «Самоосвіта вчителя як умова його безперервної освіти», «Методика самоосвітньої діяльності», «Педагогічне керівництво самоосвітою учнів». Спецкурс закінчують опановувати складанням орієнтовної програми самоосвіти та її захистом.

Основним завданням приведення особистісних якостей фахівця у відповідність до нових вимог виступає саморозвиток у професійній діяльності, стрижнем якого є діалектична єдність професійної майстерності та загальнокультурного розвитку.

Важливою властивістю творчого потенціалу майбутнього вчителя є здатність до саморозвитку, створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у собі. Формування цієї здатності, на думку Л. В. Сохань, визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками, оптимальністю їх поєднання. До внутрішніх відноситься: природні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотивацію (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляцію). Вони повинні узгоджуватися із зовнішніми умовами, що виступають як суспільно необхідні. Творчий потенціал обов'язково має бути про-

аналізований, по-перше, у плані вимог суспільства до життєдіяльності, котрі визначають соціальні умови для розвитку творчості; по-друге, з боку вимог, які виступають стосовно суб'єкта творчості. Отже, творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньоособистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення до творчості [207].

Широта мислення, здатність долати в науці недосяжні кордони, не повторювати доведених істин, а, відштовхуючись від них, знаходити нові рішення, проявляти сміливість у побудові креативних проблем — все це необхідні елементи *інтелектуальної культури* сьогодення.

У ряді психологічних концепцій дане поняття ототожнюють з системою розумових дій, зі стилем і стратегією розвитку проблеми, з ефективністю індивідуального підходу до ситуацій, які вимагають пізнавальної активності. Ця здібність розвивається спеціалістами в процесі постійного навчання та самовдосконалення, в щоденній практиці, яка, виступаючи джерелом нових проблем та задач, є каталізатором для вдосконалення та збагачення розумового потенціалу [139, 256]. Отже, інтелектуальна культура — це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, унаслідок чого відбувається створення чогось нового на об'єктивному чи суб'єктивному рівні.

Проблема формування і розвитку інтелектуальної культури особистості викликає зацікавлення науковців як вітчизняної, так і зарубіжної психолого-педагогічної науки і практики. Однак, якщо в США і Західній Європі дослідники займалися інтелектом відкрито, то в СРСР психологія і психодіагностика інтелекту як загальних здібностей були разом з експериментальною психологією на останньому місці. Зарубіжні вчені в галузі педагогіки та психології різнопланово досліджували питання інтелектуального розвитку та інтелектуальної культури різних вікових груп (Ж. Піаже, Б. Ф. Скіннер, С. Г. Холл, Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Л. Л. Терстоун та інші).

Важливою умовою формування інтелектуальної культури можна вважати систему методологічних знань і досвіду мислення. Основною функцією методологічних знань у науковій діяльності виступає розвиток потенціалу до аналізу і синтезу, доказу і спростуванню, обґрунтуванню знань, постановки і пошуку розв'язку задач, веденню дискусій, формулюванню чи перевірці гіпотез. Процедури, уміння та навички, отримані завдяки вдосконаленню вищезазначених здібностей, формують досвід мислення, ефективно використання якого систематизує його склад [31].

*Інформаційна культура* є важливою складовою професіоналізму вчителя, його загальної та професійної культури, має бути сформованою у процесі професійної підготовки.

Слід зауважити, що термін «інформаційна культура» було введено до наукового тезаурусу лише у 70-х роках минулого сторіччя і зараз, незважаючи на те, що поняття широко використовується, відсутній єдиний погляд стосовно його значення і сутності.

Сьогодні інформація стає одним із найважливіших ресурсів суспільства. Відповідно до цієї тенденції відбувається активне проникнення категорії «інформація» в масову і професійну культуру. Поняття «інформація» використовується в усіх галузях науки і освіти. У наш час воно набуло багатозначності й інтерпретується в залежності від сфери вживання, не має усталеного й вичерпного тлумачення, тому його слід розглядати, виходячи з аналізу освітньої парадигми на засадах культурологічного підходу.

У найзагальнішому вигляді реалізація культурологічного підходу як методологічної основи формування національної школи означає, що культура повинна стати змістом освіти у цій школі. Отже, становлення нової парадигми в освіті вимагає нової інформаційно-комунікативної культури у вчителів [120].

У цьому плані слід відзначити, що інформаційну культуру, як правило, розглядають як складову частину більш широкого поняття «культура особистості», тлумачать її як систему особистісних якостей (розуму, характеру, пам'яті), що сприймаються особистістю як суспільно і особистісно значущі цінності.

Розуміння сутності інформаційної культури особистості передбачає насамперед усвідомлення її як одного з проявів загальної культури людини. Отже, інформаційна культура як один із проявів «загальної культури» охоплює собою сферу відносин людини, окремих соціальних груп, суспільства до інформації.

Зміст інформаційної культури майбутнього вчителя детермінований як загальнокультурним розвитком особистості, вимогами до майбутньої професійної діяльності, так і розвитком інформаційної культури суспільства та соціокультурного середовища ВНЗ, у якому відбувається професійне становлення особистості майбутнього фахівця. Враховуючи це, вважаємо, що інформаційну культуру майбутнього вчителя слід розглядати як складову його професійно-педагогічної культури, яка формується внаслідок залучення до професійної освіти та соціалізації у соціокультурному середовищі ВНЗ (у процесі сприйняття соціально-професійних норм, цінностей, традицій) [13]. При цьому ми спираємось на визначення сутності і змісту професійно-педагогічної культури у наукових працях В. О. Сластьоніна [234], І. Ф. Ісаєва та ін, де цей феномен розглядається як складне системне утворення, що представляє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності.

Розгляд інформаційної культури з більш широких рівнів (інформаційної культури цивілізації, професійного соціокультурного середовища) дозволяє виокремити такі особливості інформаційної культури майбутнього вчителя, як: цілісність інформаційної картини світу (розуміння історичного процесу як розвитку людства, як органічної і єдиної системи), продуктивне використання різних джерел інформації (друковані видання, Інтернет, телебачення тощо), етичне ставлення до відбору інформації, критичне ставлення до інформації, орієнтація на гуманістичні цінності, діалогічність мислення, ставлення до інформації з позицій особистісного і професійного саморозвитку тощо.

У культурі вчителя можна виділити загальнокультурну та професійну складові і, відповідно розглядати, загальну інформаційну культуру і професійну інформаційну культуру. Професійна культура проявляється в специфіці педагогічної діяльності та системі професійних якостей вчителя.

Загальнокультурна діяльність (яка є джерелом загальної культури) передбачає здатність особистості успішно жити в інформаційному середовищі, цілеспрямовано й ефективно використовувати інформаційні та комунікаційні технології, використовувати наявні та створювати власні інформаційні ресурси непрофесійного призначення [211].

Отже, інформаційна культура особистості є інтегральним показником рівня її досконалості в інформаційній сфері діяльності. До найважливіших ознак інформаційної культури особистості належить здатність людини, яка володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, вміння підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства, свідоме прийняття і дотримання всіх тих обмежень і заборон, які породжуються «колективним інтелектом» [285, 363].

На сучасному етапі суспільного розвитку актуальним стає, на думку І. А. Зязюна, формування у майбутніх спеціалістів інформологічної культури, що консолідує в собі всебічну інформацію про соціальні процеси, технічні засоби підтримки цих явищ, а також про усвідомлену необхідність і доцільність цих процесів. Ним визначені її основні функції, зокрема: перетворювальна, інформаційна, когнітивна, нормативна, знакова, аксіологічна [169, 25]. Виховання інформологічної культури можливе за умови диференціації етапів одержання і аналізу інформації, побудови системи оцінювання адекватності знань і рівня професійної компетентності. Використання інформаційних технологій у такому контексті сприяє розвитку не лише більш високого рівня мотивації особистості, її критичного і проблемного мислення, підвищення якості й успішності досягнень, але й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії.



Інформаційна культура досить тісно пов'язана з інноваційною культурою особистості фахівців.

*Інноваційна культура* особистості фахівців — це один із складних і малодосліджених об'єктів наукового пошуку психологічної науки, тому визначення цього поняття стосується більше професійних аспектів. Зокрема, інноваційна культура педагогічних працівників визначається як система професійних засобів особистісного розвитку, що забезпечують інноваційний спосіб педагогічної діяльності, провідним компонентом якої є цінності інноваційної педагогічної діяльності [94].

На цій основі фахову інноваційну культуру можна розглядати як складову професійної, педагогічної і психологічної культури педагогічних працівників, що складається із цінностей, смислів, настановлень, знань, умінь, навичок, способів творчої та інноваційної діяльності, спрямованих на зростання власної особистості [94].

Важливу роль у творчому розвитку особистості відіграє *мистецтво*. Його використання в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності учнів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку.

Отже, «мистецтво — образна модель людської життєдіяльності, могутній і неповторний засіб удосконалення людини» [285, 502]. І. А. Зязюн зазначає, що подібно до того, як реальне життя кожної людини розгортається тією чи іншою мірою і в трудовому, і в пізнавальному, і в ціннісно-орієнтаційному, і в комунікативному напрямках, так і кожний художній твір, і кожний художній образ відіграють з більшою чи меншою визначеністю і гедоністичну, і просвітницьку, і виховну, і комунікативну, і сугестивну, і психотерапевтичну роль і функції, забезпечуючи людині можливість знаходити в мистецтві «друге життя», життя ілюзорне і водночас цілісно-різномічне, як і її реальне буття.

В аспекті розглянутої проблеми великий інтерес становить зарубіжний педагогічний досвід з питань реалізації програми «Виховання мистецтвом», яка головним завданням школи проголосила гармонізацію особистості учня шляхом залучення його до художньої творчості. Програма складена під впливом ідей видатного англійського філософа Г. Ріда і реалізується в початкових класах Англії, США, Канади, Австралії. Концепція гармонізації навчальної діяльності учнів втілюється в художній творчості на уроках гуманітарних, соціальних і природничо-математичних дисциплін, універсальним засобом естетизації яких зарубіжні дослідники Ч. Гейтселл, Б. Крігтенден, Ф. Спаршотт вважають драму, образотворче мистецтво і музику.

Зарубіжні спеціалісти визначили чотири основні засоби естетизації педагогічного процесу: *перший* — розробка інтегрованого курсу (поєднання образотворчого, музичного, хореографічного, драматичного мистецтв); *другий* — доповнення змісту кожної навчальної дисципліни естетичним компонентом; *третій* — орієнтація на періодичне проведення тематичних занять-блоків з інтегруванням окремих мистецтвознавчих і загальноосвітніх дисциплін навколо спільних для них понять; *четвертий* — використання мистецтва як базової основи загальної освіти з викладанням дисципліни типу «Образотворче мистецтво і математика», «Музика і фізика», «Хореографія і література» тощо [146].

Естетизацію навчально-виховного процесу в Україні починають інтенсивно забезпечувати після проголошення державної незалежності. Відроджується духовна культура українського народу: ідеї його традицій, звичаїв включаються у зміст освіти. Особливого значення надають культурологічному аспекту підготовки майбутніх учителів, переносячи акцент з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток загальної культури, їх почуттів, навичок студентів, поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості. Завдяки цьому поняття духовної культури входить у систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога.

Психолого-педагогічні дисципліни за своєю суттю є гуманними. Вони мають сприяти формуванню духовного начала в розвитку свідомої культурної творчості майбутнього вчителя. Тому в їх змісті, запропонованому нами, повинен бути естетичний компонент, який можна реалізувати в процесі: 1) ознайомлення з античною культурою на основі вивчення філософських учень стародавніх Греції і Риму; 2) вивчення давньогрецької і дохристиянської слов'янської міфології для виявлення їх виховного значення; 3) ознайомлення з життям і педагогічною діяльністю видатних зарубіжних і вітчизняних філософів, письменників, педагогів і психологів, в особистості яких був яскраво виявлений ідеал всебічно освіченої людини; 4) формування культури взаємовідносин у цілісному навчально-виховному процесі під час вивчення всього циклу психолого-педагогічних дисциплін; 5) формування культури мовлення вчителя (особливе значення в цьому курсі педагогічної майстерності, а також особистості кожного викладача вищого навчального закладу); 6) формування педагогічного такту під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін і проходження педагогічної практики; 7) включення в курс «Теорія та історія педагогіки» спеціальних розділів «Естетизація процесів навчання і виховання

школярів», що дає змогу ознайомитися з концепціями естетичного виховання, а також «Засоби і методи творчого розвитку школярів».

На заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу викладачі мають використовувати елементи театральної педагогіки, створювати ігрові ситуації з розв'язання педагогічних проблем. Останнім часом з метою вдосконалення творчого розвитку особистості кожного студента залучають драматичне мистецтво. Навчальна драматизація розрахована на активне залучення майбутніх педагогів до інтелектуально-емоційного самовираження. Заняття драматизацією сприяють розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви, уваги, самосвідомості і саморегуляції, вчать думати, висловлювати думку, почуття, емоції, краще розуміти інших людей, допомагають глибше проникнути у внутрішній світ персонажів, яких вони зображають.

На лабораторно-практичних заняттях необхідно використовувати такі види театральної діяльності:

- *ритмічну драматизацію*, з допомогою якої забезпечують узгоджену діяльність студентів; темп і вид рухів задають музикою, декламуванням віршів, командами викладача;
- *пантоміму*, що сприяє розвитку творчого самовираження за допомогою міміки і жестів через рухи тіла, рук, ніг; успіх навчання залежить від сформованості вмінь спостерігати і запам'ятовувати побачене. У навчально-виховному процесі використовують здебільшого три види пантоміми: професійну (зображення представників різних професій) — під час відтворення діяльності різних типів учителів (авторитарного, ліберального, демократичного); образну, коли розкривають внутрішній світ людей; драматичну для інсценізації прочитаного. Студенти мають усвідомити, що рівна хода, зібраність говорять про впевненість педагога в собі, у своїх знаннях. Водночас сутулість, в'ялість свідчить про внутрішню слабкість людини, невпевненість у собі;
- *імпровізаційну драматизацію*, до якої вдаються для інсценізації педагогічних ситуацій, коли викладач задає певну сцену, а студенти розігрують її. На важливість імпровізаційних умінь педагога вказували ще К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, а також сучасні вчені В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, М. Нікандров та ін. У психолого-педагогічній літературі дослідниками проблеми педагогічної імпровізації розроблені й запропоновані різні підходи до формування імпровізаційної готовності у студентів, визначені структура та компоненти цієї готовності, а також умови її досягнення;
- *усну інтерпретацію* — дійову форму навчання мистецтва живого слова для оволодіння студентами технікою і логікою мовлення, емоційно-образним сприйманням, відтворенням худож-

нього тексту; студенти повинні набути навичок перевтілення й інтонаційної індивідуалізації мовлення різних персонажів;

- *відтворення різних типів характеру* — це складний вид театральної діяльності, що допомагає студентам зрозуміти мотиви вчинків, відчуття, поведінку людей, зуміти поставити себе на їх місце.

Використання елементів театральної педагогіки сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню ініціативності, вміння самостійно вирішувати проблеми. Допомагає розвивати інтелектуальну (формування розумової діяльності: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; розвиток діалогічного мислення), емоційно-вольову (культура почуттів, творча уява, асоціативна пам'ять, спостережливість) сфери; формувати морально-ціннісні орієнтації (розвиток співчуття, співпереживання); сприяти фізичному вдосконаленню; підвищувати мовленнєвий рівень (відпрацювання техніки вимови, навичок словесної виразності) майбутніх педагогів.

Процес глибинних змін у житті нашого суспільства висуває як пріоритетну проблему виховання висококультурної, інтелектуальної, творчої особистості, яка здатна забезпечити прогрес нації, вихід держави на рівень цивілізованих країн світу. Науковці переконані в тому, що розв'язати цю проблему має вчитель як представник культури, він повинен пропонувати своїм вихованцям загальнолюдські цінності і формувати до них особливе ставлення [283]. Як наголошує І. Бех, розвиток у вихованця почуття цінності іншої людини може успішно здійснюватися за умови своєчасного блокування у нього Его-потягів, які деструктивно впливають на моральну сферу особистості [24]. Розв'язання цієї важливої проблеми органічно пов'язане із переосмисленням змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

Саме тому актуальним є перехід до гуманізації та гуманітаризації педагогічної освіти, яка має стати чинником розвитку свідомості, тобто розвитку культури мислення і культури почуттів особистості майбутнього вчителя. Це передбачає усвідомлення ним, перш за все, моральних, духовних, естетичних цінностей, які складають мету існування людини. У числі цих цінностей — гідність людини, любов до ближнього, гармонія з природою, Космосом, вічні моральні заповіді «не убий», «не вкради», «шануй матір свою і батька свого», які не дивлячись на давність, здатні оновлюватися й відроджуватися в кожну нову епоху.

**Світ цінностей** — це насамперед світ культури у широкому розумінні, це сфера духовної діяльності людей, їх моральної свідомості, уподобань, якими виражається міра духовного багатства людини. Тому з давніх часів вони були предметом дослідження філософів: в античній і середньовічній філософії цінності не виокремлювалися

від життя людини; у середні віки цінності набувають релігійного характеру; в епоху Відродження перевага надавалася цінності гуманізму; у Новий час розвиток науки і нових суспільних відносин сприяв розгляду речей і явищ як цінностей.

Основою сучасного навчально-виховного процесу має бути Людина як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного морального ставлення особистості до соціального і природного оточуючого світу і до себе. Ціннісне ставлення передбачає поєднання інтересів викладача і студента, спрямованих на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності, виховання такого громадянина-патріота, який здатен забезпечити високий рівень розвитку культури держави, її престиж та гідне місце в цивілізованому світі.

В умовах сьогодення аксіологічне мислення набуває нового значення у зв'язку з новими соціальними, науково-технічними реальностями дійсності, оскільки все більшу роль у змісті світовідчуття, світогляду нових поколінь повинні відігравати цінності миру, життя людини, її особистого самоствердження. Науковці вважають, що це зумовлене природними наслідками зміни ціннісної парадигми, породженої цивілізаційним конфліктом. Злам старих ідеологічних догм створив у системі ціннісних орієнтацій особистості, зокрема українців, вакуум, який зараз намагаються безладно заповнити або довічними загальнолюдськими цінностями (через віру, церкву), або цінностями суспільства споживання, переносячи їх на український ґрунт без урахування специфіки нашої історії та ментальності [131].

Оскільки ціннісні орієнтації є невід'ємною складовою розвитку особистості, її відносин, спрямованості і мотиваційно-потребової сфери, тому в сучасних умовах необхідно у вищому педагогічному навчальному закладі формувати особистісну систему цінностей у майбутніх вчителів.

Єдиного підходу до класифікації цінностей немає. Філософи вважають, що найзагальнішою основою класифікації цінностей виступають: сфери громадського життя, носії цінностей, ієрархія цінностей. Відповідно розрізняють три групи цінностей: матеріальні, соціально-політичні і духовні. Матеріальні цінності — це ціннісне значення природних об'єктів і предметних цінностей, тобто засобів праці і речей — безпосереднього споживання. Соціально-політичні цінності — це ціннісне значення соціальних і політичних явищ, подій, політичних актів та дій. Духовні (суб'єктивні) цінності — це нормативна, рекомендаційно-оціночна сторона явищ суспільної свідомості, що виражається через відповідні форми, служить нормативною формою орієнтації людини в соціальній і природній реальності. Особливе місце займає культура як цінність інтегрального порядку. По-перше,

тому що культура поєднує матеріальні, соціально-політичні і духовні цінності, створені працею людини для задоволення своїх потреб. По-друге, тому що культура — це не тільки сукупність створених цінностей, але й спосіб створення і засвоєння цінностей, тобто спосіб реалізації творчого потенціалу людини у сфері матеріальної і духовної діяльності. Інакше кажучи, це не просто сума предметів і цінностей, але й процес розкриття здібностей і дарувань людини, формування в неї відповідних ціннісних орієнтацій. Культура як цінність — це все те, що сприяє розвитку людини, її гуманності, шляхетності і творчих здібностей, що сприяє зростанню її волі.

З погляду носія (другий аспект класифікації цінностей), звичайно, розрізняють: індивідуальні, групові або колективні, загальнонародні і загальнолюдські цінності. Загальнонародні і загальнолюдські цінності — це ціннісна значимість предметів, явищ, ідей для даного суспільства або для світового співтовариства.

З погляду ієрархії, тобто розташування цінностей відповідно тієї ролі, що вони відіграють у житті суспільства і людини, виділяються три групи цінностей. По-перше, цінності, що мають другорядне значення для людини і суспільства. По-друге, цінності повсякденного попиту і повсякденного побуту (матеріальні і духовні цінності). І по-третє, вищі цінності, які відображають фундаментальні відносини і потреби людей. Вищі цінності, як правило, мають загальнолюдський характер. Вищі цінності — мир, життя людства, цінності суспільного ладу, уявлення про справедливість, волю, права й обов'язки людей, дружбу, любов, довіру, родинні зв'язки, цінності діяльності (праця, творчість, творення, пізнання істини), цінності самозбереження (життя, здоров'я), цінності самоствердження і самореалізації, цінності, що характеризують вибір особистих якостей: чесність, хоробрість, вірність, справедливість, доброта та інші [107].

Фахівці налічують десятки й навіть сотні цінностей. Відомим є поділ їх на загальнолюдські цінності, національні, громадянські, духовні, особистісні тощо. Зокрема, академік І. Бех вважає, що «духовні цінності є адекватними індикаторами розвиненої особистості, за допомогою яких вона упізнається. Розвиненою особистістю можна вважати ту, яка досягла вищого рівня духовного засвоєння навколишнього світу. Що б не сталося, вона на такому ж рівні має засвоїти і свій внутрішній світ, який часто буває для неї закритим. Тому слід формувати у вихованця здатність дедалі більше відкриватися самому собі, наближатися до найістотнішого в собі» [23, 127].

У сучасній педагогічній науці досліджується проблема формування цінностей особистості, але, як правило, тільки у певній сфері освітнього процесу. Зокрема, нам імпонує система цінностей виховання і розвитку особистості, визначена О. Вишневським. Серед них: абсолютні, вічні

цінності; національні цінності; громадянські цінності; сімейні цінності; цінності особистого життя; валео-екологічні цінності [46].

Серед безлічі пропонованих підходів до відбору та ієрархізації цінностей нам щонайближча позиція В. Караковського [105, 181-186]. Автор виділив вісім вищих значущих понять: людина як абсолютна цінність; сім'я — початкова одиниця суспільства, природне середовище розвитку дитини, що закладає основи особистості; праця — основа людського буття, що найбільш повно характеризує суть людини; знання — результат різноманітної і перш за все творчої праці; культура — велике багатство, накопичене в матеріальному і духовному житті людей; вищий прояв творчих сил і здібностей людини; Вітчизна — єдина, унікальна для кожної людини Батьківщина, дана йому долею, заповідана предками; земля — загальний будинок людства, яке живе в гармонії з природою; мир — спокій і згода між людьми, народами й державами — головна умова існування Землі та людства.

Система цінностей і якостей особистості розвивається й виявляється через її власне ставлення: до держави і суспільства, до себе, людей, природи, праці, мистецтва. Такий комплексний підхід має реалізуватися у змісті навчання і виховання, у викладанні усіх дисциплін вищого навчального закладу на різних рівнях освіти. Як зазначають вчені (І. Д. Бех, І. А. Зязюн, Б. Т. Ліхачев), особливу увагу при цьому слід приділяти формуванню базової культури, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Через призму культури майбутній педагог формує професійно-педагогічні цінності, творчий потенціал і особистісні якості.

Майбутні педагоги повинні не лише набути високої фахової кваліфікації, але й стати одночасно носіями цінностей та ідеалів культури українського народу, здатними до формування національної художньої культури учнів.

Система цінностей майбутнього педагога має формуватися у навчально-виховному процесі комплексно, через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості. Серед них виділяємо — *загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні цінності*.

Охарактеризуємо, які саме загальнолюдські цінності мають бути сформовані в системі цінностей майбутнього педагога.

Зазначемо, що *загальнолюдські цінності* мають конкретно-історичний зміст, наприклад, розуміння свободи в епоху середньовічного суспільства суттєво відрізняється від сучасного її розуміння. Зокрема, у сучасному світі переважає гуманістична тенденція, сенс якої зводиться до цілісності, гармонії, які розвиваються як у самому світі (людина, суспільство, природа), так і у відповідній системі загальнолюд-



ських цінностей. Перш за все це єдність свободи як найвищого прояву гуманізму і творчої самореалізації людини та співпричетності.

У нашому дослідженні ми спиралися на позиції щодо проблеми змісту загальнолюдських цінностей у дослідженнях філософів, представників інших гуманітарних наук та педагогічної думки.

Процес орієнтації студентів у світі цінностей може бути представлений як процес сходження особистості до цінностей суспільства. А. Кирьякова проводить думку про гуманістичне спрямування цінностей суспільства, і як домінантні виділені такі цінності як істина (пізнання), добро, краса і близькі по значущості до них — людина (щастя), праця (діяльність, творчість), вітчизна (свобода) — цінності, що є загальнолюдськими і такими, що виконують функцію соціальної домінанти, орієнтації у всі часи розвитку суспільства [106].

Дослідниця Т. Скородумова виділяє такі цінності європейської цивілізації: позиція особистості в суспільстві (європейська цивілізація ще з часів античності покоїться на певному соціальному контракті між керівниками і керованими); розосередження влади в суспільстві; розділення влади на політичну і духовну, етичну; свобода особистості як загальнолюдська цінність, а також інші права людини; розділення політичної та економічної влади; свобода підприємництва; соціальна справедливість; політичний суверенітет, що належить кожному народу; право націй на самовизначення і свободу соціального вибору [230].

Середа В. вважає загальнолюдські цінності зведенням морально-етичних принципів, що дозволяють різним людям мирно уживатися в колективі. Дослідник наголошує на тому, що розвиток загальнолюдських цінностей визначає розвиток усієї цивілізації та її перспективи. Таким чином, спрямування навчально-виховного процесу у вищій школі повинно бути на засвоєння саме загальнолюдських (загальнопланетарних) цінностей [227].

Дослідник Є. А. Зеленов вважає, що загальнолюдські цінності — це система аксіологічних максим, зміст яких не пов'язаний безпосередньо з конкретним історичним періодом розвитку суспільства чи конкретною етнічною традицією, але, наповнюючись у кожній соціокультурній традиції власним конкретним значенням, відтворюється, проте в будь-якому типі культури як цінність. Основоположною цінністю у всі часи людської історії було саме життя і проблема його збереження і розвитку в природній і культурній формах [84].

У сучасну епоху глобальних змін особливого значення набувають абсолютні цінності добра, краси, істини і віри як фундаментальні підстави відповідних форм духовної культури, що передбачають гармонію, міру, рівновагу цілісного світу людини і її конструктивного життєзатвердження в культурі [284].

Отже, пріоритет в усі часи надавався моральним цінностям, які визначають життєздатність суспільства, повсякденну поведінку людей, регулюють соціальні конфлікти, забезпечують раціональність і людяність способу життя. Критеріями цих цінностей виступають не лише уявлення про такі моральні якості, як доброзичливість, повага до людської гідності, милосердя, доброта, людяність, толерантність, порядність, вміння прощати, не чинити зла, а й практичні дії, вчинки, мотиви, стимули і наміри людей [165].

Таким чином, у процесі професійного навчання майбутній педагог має усвідомити, що пріоритет загальнолюдських цінностей закладається у стратегію і тактику розвитку сучасної системи освіти, серед них — Віра, надія, любов, гідність, сумлінність, правдивість, досконалість, чесність, милосердя, життя, справедливість тощо. У християнстві вони репрезентовані Десятьма Заповідями Божими. Моральність виступає внутрішньою ціннісною основою духовності, культури суб'єкта, яка спрямовує людську активність на утвердження самоцінності особистості усвідомлення обов'язків людини перед іншими людьми, перед Батьківщиною, суспільством, природою. У ставленні до особистості моральність виступає метою, перспективою її вдосконалення і, насамкінець, вимогою [285, 527]. Пріоритет сучасної моральності — загальнолюдські гуманістичні цінності. Особливе значення має розвиток потреби в емоційному і духовному контактах з людьми, потреба у самоповазі та співпереживанні людям, що виявляється у гуманній поведінці, вияві поваги до людської гідності, людяності, бажанні допомогти, прояві довіри, толерантності.

Специфіку ціннісного відношення можна бачити на прикладі духовних цінностей, особливо «вищих». Вони безпосередньо пов'язані з суспільними відносинами, і в цілому можна сказати, що за запитанням про цінності ховається проблема взаємовідношень особи та суспільства. Словосполучення «вищі» цінності», як правило, вживається поряд з прикметником «вічні». По суті, вічність у цьому випадку має якість загальнолюдськості. Їх часто називають непорушними, але не тому, що всі їх дотримуються, а через те, що лише при умові, що вони є нормами для більшості, людство взагалі може вижити як спільнота.

Загальнолюдські цінності спонукають майбутнього педагога до самореалізації, самовдосконалення, любові до професії, до оточуючої дійсності, до природи, допомагають зрозуміти сенс людського буття. Загальнолюдський характер виявляється в тому, що майбутні педагоги повинні усвідомити себе як частину всієї планети, як активну складову ноосфери, мати відповідальність за свої вчинки перед усім людством, співвідносити у своєму світосприйнятті загальнолюдське та національне. Відчуття себе як громадянина світу, сформованість планетарного

мислення, толерантність у ставленні до інших людей, націй, народів — це далеко не повний обсяг питань загальнолюдського.

Загальнолюдські ідеали базуються на основних правах і духовних цінностях. Загальнолюдський характер навчання і виховання надають знання про людську спільноту, її історію, народи, діяльність ООН та інших міжнародних організацій, чия дія спрямована на збереження миру.

Досягнення певного рівня засвоєння загальнолюдських цінностей залежить від впливу багатьох чинників, зокрема: розвитку загальної та гуманістичної культури, специфіки особистісної біографії суб'єкта, загальної спрямованості розвитку соціуму, країни, держави, цивілізації, педагогічної майстерності та ціннісних установок викладачів, батьків, взагалі дорослих, з якими стикається молодь тощо. Однак найбільш впливовий — педагогічне керівництво процесом формування системи ціннісних орієнтацій, у тому числі загальнолюдських цінностей.

*Національні цінності* виявляються у повазі до рідної мови, історії свого народу, його культурних традицій тощо і забезпечують як духовну єдність поколінь, так і процес формування національної самосвідомості [129, 11], серед них — українська ідея, державна незалежність, почуття національної гідності, історична пам'ять, повага до державної символіки, любов до рідної культури, мови, традицій, сприяння розквітові духовного життя українського народу тощо. В. Кремень зазначає, що в якості повноцінних заходів для дослідження проблеми національної ідеї в соціокультурному бутті людини філософія людиноцентризму використовує не лише гносеологічні принципи, а й методи моралі, релігії, мистецтва. І в цьому плані філософія людиноцентризму не дана, а задана: сутність її виявляється через метафілософський синтез різноякісних підходів до дослідження національного життя й культури. І результатом такого синтезу є вже не просто системне, а енциклопедичне розуміння національної ідеї як сукупності різних системних, духовних способів національного буття.

Українське суспільство сьогодні потребує пошуку нових знань, стереотипів мислення на засадах національної історико-культурної спадщини. Національна ідея найістотніша, яка закладена у мрії мати свою самостійну державу та її щасливе процвітання, демократичне суспільство з національною культурою, освітою, системою навчання і виховання. Ця обставина актуалізує проблему формування національних цінностей.

Національні цінності базуються на світових цінностях і підпорядковані меті приєднання до загальнолюдської культури, оскільки нормальна національна самосвідомість вільно сприймає всі культурно-духовні цінності людства. Саме у такий спосіб поєднується загаль-

нолюдське і національне. Сьогодні кожному зрозуміло, що взаємодія національного і загальнолюдського становить основу традицій формування духовного світу підростаючих поколінь у вихованні народу, незалежно від його національної належності. Найбільш рельєфно ці процеси виявляються на певних етапах історичного розвитку різних народів, їх взаємодії з народами-сусідами.

Для того, щоб глибше зрозуміти національно-психологічні особливості культурного середовища, в якому треба будувати свою діяльність, майбутньому педагогові треба глибоко й уважно вивчати літературні, історичні, політично-громадські та інші витоки формування та розвитку народу, його контакти з народами-сусідами. Такий підхід дасть змогу запобігти помилок, що пов'язані з особливостями соціальної психіки і характером людей, їх ставленням до морально-етичних та соціально-правових норм суспільного життя. Поверхове знання традицій і звичаїв народів може привести до конфліктів не тільки міжнаціонального характеру, а й побутового. Нерозуміння етики та культури одного народу іншими і, навпаки, несподіваний збіг у трактуванні моральних ідеалів між народами, навіть якщо вони не мають спільних кордонів і безпосередніх контактів, також можуть спричинити непорозуміння.

Розвиток *громадянських цінностей* пов'язаний з вихованням у студентів глибокого почуття любові до України, її народу, формуванням якостей громадянина-патріота; формування високої правової культури, правосвідомості; стимулювання внутрішніх зусиль до саморозвитку і самовиховання. Серед провідних громадянських цінностей виділяють свободу, пошану до Закону, свободу слова, права людини, суверенітет особи, рівність громадян, самовідповідальність людини, толерантне ставлення, пошану праці тощо.

Почуття патріотизму — складне і багатогранне поняття, один із найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способу життя людини. Сучасний патріотизм передбачає національно-усвідомлене ставлення до Батьківщини. Відповідно зміст навчання і виховання майбутніх педагогів має бути спрямованим на культивування в них почуття, волі й життєвих настанов у руслі патріотичної самосвідомості, творчо стверджувати в них духовне життя свого народу — сприймати українську мову й історію, українську державність і правосвідомість, українське світосприймання, пісню, літературу й культуру як свої власні. Виховання у молоді почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу. Головною тенденцією у змісті патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації.

Важливе значення у розвитку особистості майбутнього педагога мають *сімейні цінності*. Ціннісні засади стародавньої української ро-

дини охарактеризував О. Вишневський, зокрема: українська родина будувала своє життя в тісній єдності зі своїм народом; українській родині завжди був властивий демократизм стосунків; в українській родині з давніх давен діяв закон опіки; життя в українській родині будувалось на засадах працьовитості і природовідповідності [46, 317-321]. Серед сучасних провідних сімейних цінностей вчені визначають подружню вірність, піклування про дітей, піклування про батьків, демократизм стосунків, повагу до прав дитини і старших, гостинність тощо. Саме вони мають пронизувати зміст навчання і виховання студентської молоді.

Провідною цінністю у змісті навчання і виховання майбутніх педагогів має визнаватися *цінність особистості*. Вона дійсно є найвищою цінністю серед інших цивілізаційних цінностей, має певну будову, атрибути, функції, генезис і спроб функціонування, є джерелом і творцем інших, периферійних щодо неї духовних і матеріальних цінностей, а через їх продукування — і суб'єктом творення себе як центральної цінності [214, 11]. Психологічна культура на своєму вищому рівні виступає як здатність особистості свідомо засвоювати, зберігати, примножувати, актуалізувати і передавати психологічну цінність особистості як сутнісну людську силу, найпотужніший ресурс, потенціал, який забезпечує підвищення ефективності поведінки, предметної діяльності і життєдіяльності. У змісті навчання і виховання майбутніх педагогів пріоритетними мають бути цінності життєспрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності сфери усвідомлення змісту, мети процесу діяльності, цінності реалізації процесу діяльності, цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності.

Серед *медико-валеологічно-екологічних цінностей*, які необхідно формувати у майбутніх педагогів у процесі навчання і виховання — єдність людини і природи, увага до власного здоров'я, прихильність до спорту і фізичної праці, здоровий спосіб життя, дбайливе ставлення до усього живого на Землі, відчуття краси природи, оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі, участь у природоохоронній діяльності, пізнання і охорона довкілля тощо.

Отже, можна зробити висновок, що формування духовного світу людини як особистості та як члена певної суспільної групи відбувалося упродовж історично тривалого часу і позначилося на соціально-культурному досвіді людства. Значний вплив на розвиток традицій, звичаїв, побуту, системи виховання мають особливості соціально-економічного розвитку, природно-територіальні умови існування, культурно-історичні зв'язки з іншими народами. Найявністю національних особливостей у розвитку різних народів підтверджує існування загальнолюдських цінностей, які визначають належність особистості до людського суспільства і становлять підвалини національних куль-

тур і традицій. Саме тому у змісті навчання і виховання майбутніх педагогів необхідно реалізувати визначені наскрізні цивілізаційні цінності які сприяють загальнокультурному розвитку особистості майбутнього педагога.

**Висновок.** Отже, загальнокультурний розвиток у процесі навчально-виховної діяльності — одна з найважливіших умов цілісного професійного становлення майбутнього фахівця, адже культура суб'єкта навчання формується у навчальній і трудовій діяльності, відображає і розвиває його здібності, особистісні риси, духовно-моральні якості, сприяє розвитку образного мислення, творчо-продуктивному виконанню завдань, мобільності, формуванню умінь і навичок професійної майстерності.

Культурологічна освіченість людини передбачає спрямованість змісту освіти і навчання на формування цілісної загальної культури майбутнього педагога та її впливу на всі сфери індивідуальної життєдіяльності: працю, стиль управління, цілі та засоби, побут, дозвілля, почуття, мислення, дії та вчинки.

Засвоєння культурологічного знання забезпечує формування цілісної картини світу. Культурологічні знання служать інструментом пізнавальної і практичної діяльності в зазначеній галузі і повинні включати: основні поняття і терміни, без яких не можна повноцінно сприймати культурологічні тексти, елементи культурологічного знання; факти культурної дійсності та культурологічної науки, без знання яких неможливе формування переконань, а також доводження й відстоювання своїх ідей; методологічні основи культурології, що розкривають зв'язки і стосунки між різними об'єктами і явищами культури; знання про методи пізнання, історію культурологічного знання та історію культурології; теорії, що містять систему наукових (культурологічних) знань про певну сукупність об'єктів, про зв'язки між законами і методи пояснення, розуміння і прогнозування явищ культури; знання про способи культуротворчої і людинотворчої діяльності, про механізми збереження, спадкоємства і відтворення культури; оцінні знання, усвідомлення норм поведінки з різними явищами культури, прийнятими в різних історичних і регіональних її типах.

Таким чином, сучасні фахівці освітньої галузі мають володіти всіма надбаннями світової культури й загальнолюдськими цінностями. В нашому динамічному світі загальна культура спеціаліста часто стає оцінкою країни загалом, отже, кваліфікований спеціаліст технічного профілю повинен мати високий рівень загальної культури, що забезпечить його повноцінну фахову діяльність в умовах сучасного індустріального суспільства. Розвиток світової цивілізації потребує розширення ролі та значення дисциплін гуманітарного циклу у формуванні загальнолюдських цінностей та гуманістичних орієнтацій особистос-

ті. Розуміння цінностей іншої культури допомагатиме майбутнім фахівцям уникати труднощів комунікації, сприятиме формуванню полікультурних поглядів.

### 3.3. Професійна ідентичність майбутніх педагогів

Особливої актуальності в наш час набула проблема формування моделі фахівця-професіонала. Нинішня система підготовки певною мірою не в змозі забезпечити ефективну діяльність випускників, адже пріоритетними цінностями педагога виступають творчість, ініціативність, гуманізм і високий професіоналізм. Не менш важливим є формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, що виступає надзвичайно важливою частиною їх професійного становлення і є надійною системою координат усвідомлення професійного та особистісного досвіду сучасного педагога.

Оскільки вивчення теоретичних аспектів професійної ідентичності майбутніх педагогів на сучасному етапі розвитку суспільства залишається актуальною проблемою, одним із ключових моментів розвитку особистості є становлення ідентичності. За визначенням, поданим у Вікіпедії, *ідентичність* — (лат. *identicus* — однаковий, тотожний) — багатозначний життєвий і загальнонауковий термін, що виражає ідею постійності, тотожності, спадкоємності індивіда і його самосвідомості. В експериментальних дослідженнях Дж. Марсія [300] зустрічаємо визначення ідентичності як цілісної динамічної структури, що весь свій час перебуває в процесі внутрішнього розвитку.

Вивчаючи процес формування ідентичності, вчений звертає увагу дослідників на чотири неоднозначні «статуси ідентичності» індивіда, кожен з яких має свій досить самостійний характер впливу на процес його становлення і розвитку: дифузія ідентичності, передвизначеність, мораторій, досягнення ідентичності.

*Передвизначеність (або передчасна ідентичність)* — певний вид ідентичності особистості, що має певні світоглядні і професійні настанови, які вона сприймає під впливом батьків, рідних, знайомих (іншими словами — некритичний особистісний відбір під потужним впливом значимих Інших).

Як приклад практичного застосування формування моделі «передчасної ідентичності» індивіда, наведемо модель побудови навчально-виховного процесу в родині Драгоманових. Так, Ольга Драгоманова (Олена Пчілка — літ. псевдонім), розповідаючи про враження дитячих літ, писала: «В ту пору, коли в педагогіці шкільній і хатній *учити* мало собі синонім *бити*, — нас, дітей, не тільки ніколи не били, а навіть ніякими іншими способами не карали; отже, ми виростили, не убачивши ніяких диких сцен розправи сильного з підвладним, старших родичів з тілом і душею беззахисних дітей; для наставлення



на добрий розум було тільки спокійне лагідне слово» [208]. З огляду на зазначене, ми можемо зробити висновок, що саме в родині дитина, як учасник внутрішньосімейних подій, набувала першого досвіду: дітям відкривався цілий світ, де вони, переймаючи судження й погляди (тобто переймаючи правила поведінки старших), вчилися спілкуватися, любити тощо.

Стосовно розвитку психорозумових характеристик дитини, де рушійною силою розвитку дитини від народження виступають батьки, які, разом з потребою зовнішніх вражень моделюють пізнавальну потребу, варто відмітити свідомий, контрольований, а головне правильно організований процес навчання й виховання у вже згадуваній нами родині Драгоманових. Так, із спогадів О. Пчілки, М. Драгоманов виніс із батькової школи «здатність до вчення»: був настільки привчений до читання, до розуміння прочитаного, що ще до вступу в училище залюбки прочитав багато книжок з батькової книгозбірні, в тому числі «Историю государства Российского» Карамзина [208, 422-425]. А читаючи рядки автобіографії М. Драгоманова, зустрічаємо слова його щирої вдячності батькові за одержане від нього духовно-ціннісне добро, за виховання і розвиток інтелектуальних інтересів і почуття людської гідності [208, 422]. Отже, у контексті зазначеного можна вважати, що відбувся процес ідентифікації з батьками: прийняття їх цілей, цінностей, життєвих переконань, які стали базовою основою професійного шляху М. Драгоманова (політичний та громадський діяч, вчений-історик, фольклорист) та О. Драгоманової (етнограф, фольклорист, перекладач, публіцист, редактор, видавець, громадський діяч, член-кореспондент Української Академії Наук з 1924 р.).

Варто підкреслити, що даний статус ідентичності індивіда («передчасна ідентичність») характеризується вже сформованою мораллю, самобутністю, національним світовідчуттям, світорозумінням як в індивіда, який досяг статусу «досягнення ідентичності». Проте відмінність між цими статусами — у процесі формування наявних цінностей. Для статусу «передвизначеність ідентичності» характерний не процес самостійного пошуку, а ідентифікація з батьками чи значимими Іншими. Тобто для представників людського суспільства, які пережили кризу становлення ідентичності (до речі, цей аспект не характерний для «передчасної ідентичності») і професійно займаються тим, що власноруч обрали для себе, згідно зі своїми внутрішніми запитами і цінностями, а також впевнені у власних життєвих принципах, яких твердо дотримуються, характерний статус особистості «досягнення ідентичності».

У процесі розвитку ідентичності особистості, як слушно зазначає Дж. Марсія, є небезпека досить тривалого «статусу мораторію» (криза вибору, тобто період незавершеності свого світоглядного та професій-

ного вибору), навіть протягом усього життя. Людина постійно перебуває у стані пошуку інформації, яка може стати у нагоді для виходу з кризи: опрацювання різноманітної літератури, розмови з друзями, батьками, навіть сміливі експерименти зі стилями життя, професіями тощо. Варто зауважити, що на ранній стадії такого пошуку людина переживає почуття радісного очікування. Проте, коли цей процес пошуку затягується, вона може переживати ряд негативних станів: апатію, песимізм, відчуття безпорадності, неспокою. Отже, атмосфера, у якій навчається і виховується дитина, має важливе значення на творення її емоційного світу та становлення «Я-ідентичності».

У цьому контексті доречним є думка науковців, що ідентичність — це система уявлень про себе, наявність цінностей, переконань, життєвих цілей, тобто складне психічне утворення, що має свою специфічну модель. Так, наприклад, у Е. Еріксона [286] ідентичність виступає як інтегроване ціле, що складається з трьох основних компонентів: почуття, процесу і структури. Ідентичність як почуття вперше виникає на базі емпатії і довіри між матір'ю і дитиною. В результаті проходження процесу укріплення цієї міжсуб'єктивної взаємодії (матері і дитини) у дитини виникає суб'єктивне відчуття тотожності і цілісності свого існування у часі і просторі, що пізніше підкріплюються спілкуванням із «значимими Іншими» (тобто соціальною групою). Норми і стандарти «значимих Інших» сприяють розвитку самосвідомості дитини та процесу становлення її індивідуально-типологічних особливостей.

Варто зауважити, що у своїх наукових розробках Е. Еріксон наголошував на трьох особливих ознаках почуття ідентичності:

- 1) відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в часі, оскільки дії в минулому впливають на перспективи майбутнього через сьогодення;
- 2) відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в просторі (сприйняття себе індивідом як цілісної істоти, а своїх дій, як відображення внутрішньої вмотивованості);
- 3) наявність вмотивованості індивідуальної ідентичності поряд з іншими вмотивованими соціально значимими ролями.

Яскраві підтвердження теорії Е. Еріксона знаходимо у біографіях видатних особистостей. Як приклад — ранні враження Р. Шумана: «...побувавши з батьком в Карлсбаді (Карлових Варах), Шуман почув гру піаніста Мошелеса, яка справила на нього приголомшливе враження. Тоді-то, вперше, зародилася в нього думка стати музикантом...» [52, 365]. Отже, ми бачимо приклад ототожнення себе з іншим індивідом, його діями, що у майбутньому стали основою його професійної спрямованості. Відбувся складний процес моделювання:

ідентифікація індивідом себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, основою якого є емоційний зв'язок.

Отже, становлення ідентичності є одним із ключових моментів розвитку особистості, особливо майбутнього спеціаліста, характер і зміст роботи якого визначається саме особистісно-професійним контекстом. Адже майбутня *професійна діяльність* — це одна з найбільш значущих сфер буття людини. Саме в ній відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. Важливим компонентом загального процесу розвитку професійної діяльності є професійне становлення особистості. Відтак основною метою вищої освіти в Україні має бути забезпечення психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності.

Проте молоді вчителі не завжди повною мірою підготовлені до тієї професійної реальності, в якій їм доводиться позиціонувати себе. Тому підготовка висококваліфікованих спеціалістів у вищій школі, одному з провідних інститутів соціалізації, має розглядатися крізь призму розвитку особистості. У цьому напрямку поліпшення професійної підготовки студентів у навчально-виховному процесі передбачає підвищення уваги до формування у студентів груп потреб, інтересів, переконань, спрямованих на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення. Наразі однією з центральних проблем підготовки майбутніх фахівців є дослідження професійної ідентичності як визначальної характеристики спеціаліста, що дозволяє людині максимально виявити свої здібності й творчо опанувати професію.

Професійна ідентичність майбутнього педагога розуміється психологами як усвідомлення своєї належності до певної професії, що формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності. Отже, це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

Професійна ідентичність педагога сприяє розвитку «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини, яка займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненості у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (з усіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості.

Важливим компонентом *формування професійної ідентичності* є *емоційно-позитивний фон*, на якому відбувається одержання інформації про професію. На сьогодні більшість наукових досліджень підтверджують наявність тісного зв'язку між типом особистості, яка

формується, й виховним потенціалом родини, оскільки родина характеризується безперервністю та тривалістю виховних стосунків між людьми різного віку, життєвого досвіду, різних особистісних якостей, із різним соціальним статусом у суспільстві.

Дім і родина — це місце спілкування людей, різних за професіями, але однаково захоплених спільними ідеями, мистецтвом, наукою тощо. Проте у даному разі варто наголосити й на *генетичній передумові*, генетичній схильності, що виступає основою результативного розвитку будь-якої здібності, таланту в тій чи іншій галузі. І хоча вона є недостатньою умовою для розвитку ознаки, однак «вона визначає ймовірність її появи» [209, 91].

Як приклад вдалого поєднання родинного виховання та генетичної передумови, наведемо вже згадувану нами сім'ю Косачів.

Високоосвічена мати-наставниця О. Пчілка, батько Петро Косач, який прихильно ставився до літератури, дядько-вчений Михайло Драгоманов, були найпершими вихователями та вчителями дітей. Вони вважали, що вільний дух «Кобзаря» Шевченка, поезії Гете, Гюґо, Байрона, Міцкевича значно краще вплинуть на процес формування свідомості дітей, ніж гімназійна офіційна наука. Особливу увагу приділяли читанню та вивченню іноземних мов. Збереглися відомості, що Леся Українка вивчала та знала французьку, англійську, італійську, німецьку, польську, давньогрецьку, латинську мови. Вона читала багато творів в оригіналі різними мовами і робила вдалі переклади. Саме тому, вже у 18 років, на основі історичних матеріалів і порад дядька Михайла Драгоманова, написала навчальний посібник «Стародавня історія східних народів».

Велика увага у сім'ї приділялася навчанню гри на музичних інструментах (до дітей запрошували вчителів музики). Також значну роль у родинній педагогіці і сімейному вихованні дітей Косачів відігравали народні звичаї, свята, обряди, що виступали як високоемоційні і надзвичайно ефективні джерела народних знань і досвіду. Саме матері завдячує Леся Українка любов'ю до літератури: вона відкрила їй Мавку, дядька Лева, Лукаша, Килину, «змалювала» декорації до драми. О. Пчілка сприяла й літературним спробам інших своїх дітей — Михайла й Ольги (Михайла Обачного й Олесі Зірки). Михайло Косач пізніше напише: «...коли я став тим, чим єсть, коли в мені є що-небудь доброго, то се дякуючи тобі, мамочко» [40, 85].

Отже, правильно змодельований навчально-виховний процес, насамперед у родинному вихованні (оскільки сім'я — це перший інститут соціалізації дитини), а також родинний генетичний код поколінь — умови не лише успішного процесу формування ідентичності особистості, а й моделювання професійної ідентичності, що підтверджується усім процесом розвитку людської цивілізації.

Наразі емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації про професію, позитивне сприйняття себе у якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти; вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність спеціаліста прийняти на себе професійну відповідальність; характер прояву та самоприйняття екзистенційного та функціонального «Я»; мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії — це компоненти, які ми співвідносимо до внутрішніх джерел формування професійної ідентичності.

До зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі навчання співвідносимо інформаційно насичене оточуюче середовище, із якого отримується інформація про об'єкт та суб'єкт праці, цілі та завдання, засоби отримання освіти, вимоги професії до людини та ін. «Народившись, людина постає перед досвідом попередніх поколінь, що в концентрованому вигляді виражений у культурі, соціокультурних цінностях. Інтеріоризація цих цінностей, ідентифікація з соціокультурним оточенням (тобто особистісні становлення й розвиток) — перше й найважливіше, що очікує від людини її соціальне оточення» [88, 21]. Таку стислу і глибоку характеристику системи соціальних стереотипів і норм, очікуваних від індивіда в майбутньому, знаходимо в праці «Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії» філософа і педагога сучасності І. Зязюна. Отже, саме на основі ідентифікації здійснюється прийняття індивідом існуючих у суспільній групі цінностей і норм, рівень взаєморозуміння в процесі комунікації її членів.

У контексті зазначеного професійну ідентичність ми схильні розглядати як почуття неперервності свого буття, як сутності, відмінної від усіх інших, що має певні характеристики: збереження особистістю власної цілісності й нерозривності історії свого життя та наявність стійкого образу «Я», який включає в себе когнітивний компонент творчого потенціалу (образ своїх індивідуальних якостей, здібностей, соціальної значущості) і афективний (самоповагу, самооцінку, естетичне переживання-почуття тощо).

У структурі професійної ідентичності науковці виділяють наступні компоненти: переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; професійної ідентичності (усвідомлення своєї тотожності з професійним образом-Я); професійного образу-Я; Я-концепції та Я-образів (ідеального, нормального, реального); образу-професії [53].

Формування у студентів професійної ідентичності, на думку багатьох науковців [53; 154; 278], включає три основних етапи:

*Перший етап* — адаптаційний (1 курс) — це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента («Я-студент») та очікувань майбутньої професійної ідентичності.

*Другий етап* — стабілізуючий (2-3 курс) — це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я-майбутній спеціаліст»).

*Третій етап* — уточнюючий (4-5 курс) — період, коли на основі усвідомлення спектра ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та період розвитку професійної кар'єри («Я-та моя професія та кар'єра»).

Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, а тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Добре побудований процес професійно-педагогічного навчання створює сприятливі умови не лише для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких набули студенти, ще до вступу у вищий навчальний заклад, а й розвитку і формуванню нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога.

Проте становлення професійної ідентичності студентів-педагогів у вищих навчальних закладах має нерівномірний характер, що може призвести до *професійної кризи*, тобто втрати професійної ідентичності. Змінення професійної самосвідомості породжує феномен *професійного маргіналізму*, який характеризується відчуттям непричетності до виконуваної професійної ролі, втратою особистісної значущості професії. Основою зміни професійної самосвідомості є такі причини:

- «*психологічне виснаження*» (людина вичерпала себе в професії, не досягнувши прогнозованої посади; така людина характеризується недостатніми ресурсами для нової професійної кар'єри і синдромом «професійного вигорання»);
- «*переоцінка цінностей*» (людина на певному етапі професійного розвитку усвідомила, що справа, якою вона займається, дається із труднощами і не приносить задоволення);

- «незадоволена потреба в самореалізації» (людина з особливим типом індивідуалістичної творчої особистості іде з професії, хоча і не вичерпала себе в ній) [8].

Також криза професійної ідентичності пов'язана з невідповідністю її внутрішньої структури, вимогам суспільства, що кардинально змінюється. Багато ваги займають максималістські вимоги до професії вчителя. Проте варто пам'ятати, що як і немає морально досконалої людини, також з урахуванням її професії, від педагогів також не варто очікувати виконання своєї роботи якнайкраще у всі часи і при будь-яких обставинах або бути моделлю безпомилкової поведінки і дії для всіх інших.

Нерідко зміну професійної самосвідомості викликають навчально-виховні програми. Такі протиріччя в освіті можна умовно поділити на дві групи. Перша група — *соціально-педагогічні*: виражають, з одного боку, суспільні очікування і уявлення про цілісний образ фахівця-професіонала (тобто соціальні вимоги до підготовки вчителів згідно з запитами ринку освітніх послуг), його соціальний статус, моральні якості, рівні професійної підготовки, інтелігентність (іншими словами — соціально-громадянсько-ціннісний характер перетворювальної творчої діяльності); з другого боку — реальні можливості педагогічної системи забезпечувати необхідну якість освіти в умовах загальної кризи.

Друга група протиріч в освітній системі — *організаційно-педагогічні*. Вони виникають у процесі організації навчально-професійної діяльності студентів. У теорії і практиці здійснюються перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента, що включає в себе творчу цілеспрямованість, оволодіння стилем педагогічної дії та секретами педагогічної майстерності. Звідси вимога активізації навчальної роботи студентів, навчити їх вчитися (в тому числі використання найновітніших досягнень педагогічної науки в соціально-культурній сфері, культуротворчих освітніх, педагогічних програм), реалізувати принцип активності у професійному самовизначенні.

Отже, виникнення педагогічних протиріч, усвідомлення їх особистістю, яка формується в умовах фахової підготовки, активізує її прагнення до досягнення соціально-професійної ідентичності, тобто протиріччя виступають у якості діалектичних рушійних сил саморозвитку особистості, відтак і формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. Важливо, щоб в процесі підготовки нового покоління педагогів держава зробила акцент на своєчасний розвиток і симбіоз їх духовного й інтелектуального потенціалу, що першочергово пов'язано з цінностями та пріоритетами, які має продукувати передова країна і суспільство в цілому на власну перспективу.



Досліджуючи становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів, можемо зробити такі **висновки**.

В умовах сьогодення актуальною є проблема формування професійної ідентичності майбутнього педагога, його розвиток як гармонійної, цілісної особистості, яка має свій неповторний образ, є суб'єктом педагогічної діяльності, здатним побудувати особистісну траєкторію в навчанні та майбутній професії.

Вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором.

Формування професійної ідентичності майбутніх педагогів — результат усвідомлення ними своєї totoжності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала. Рівень їх професійної спрямованості є показником сформованості його професійної ідентичності.

Питання про розвиток професійної ідентичності включається в коло загальної проблеми становлення професіонала. Це можливо тому, що професійна ідентичність виступає як внутрішнє джерело професійного розвитку й особистісного зростання будь-якого суб'єкта діяльності.

### **3.4. Інноваційна діяльність як чинник загальнокультурного розвитку особистості педагога**

Загалом, системи освіти і педагогічні вчення відповідних епох відображають на собі свій колорит часу, підпорядковуючи окремі цілі виховання якоїсь із них, тій, що досягла гегемонії у культурній свідомості епохи: теократії середньовіччя відповідає релігійна система освіти, інтелектуалізму Просвітництва — інтелектуалістичне виховання [138]. Сучасний етап розвитку національної системи освіти та виховання характеризується істотною трансформацією освітньої парадигми, поширення інноваційних процесів, важливою особливістю яких є реальна варіативність, технологічність. Достатньо у цьому зв'язку згадати упровадження кредитно-модульної та кредитно-трансферної технологій навчання у системі вищої освіти України та досить помітні зрушення у сфері технологізації освіти.

Праця педагога в сучасному глобалізованому просторі — це чисельні локальні і глобальні джерела знань, синтез знань для розуміння

і відображення цілісності світу природи<sup>1</sup>, викладання «без меж» (викладач не прив'язаний до певного вузу, школи чи іншої навчальної установи конкретно, а через Систему Інтернет чи інші засоби масової комунікації, що виконують освітні функції, орієнтується на «глобальний клас», без будь-яких градацій, якому необхідні оприлюднені ним (викладачем) знання).

Підготовка педагога, який володіє науковими основами побудови педагогічного процесу у навчальних закладах, здатний аналізувати освітні системи, робити висновки щодо доцільності навчання за тією чи іншою програмами, усвідомлює необхідність переходу в освітньому процесі від використання окремих методик до комплексних освітніх технологій, — сучасні виклики професійної компетенції.

Отже, нова модель освіти має подвійну природу. З одного боку, вона має бути адаптованою до існуючої соціально-педагогічної ситуації в країні, оскільки базується на традиціях, культурних і національних особливостях, а з другого — вона має бути націлена на майбутнє і відігравати прогностичну функцію. Також вона має бути не тільки детермінованою соціально-економічними, духовно-моральними сторонами життя суспільства, але й детермінувати їх, активно впливаючи на базові основи суспільства [224].

У цьому зв'язку особливого значення набуває загальнокультурна компетенція педагога, що скерована на освоєння способів його фізичного, духовного, інтелектуального саморозвитку. Проте варто зауважити, що сьогодні немає єдиних поглядів на природу феномена «загальнокультурна компетентність». Практика свідчить про те, що несформованість загальнокультурної компетентності гальмує особистісне зростання педагогів і впливає на ефективність усього освітнього процесу. Наразі формування загальнокультурної компетентності як інтеграційної якості особистості педагога, що означає його особистісне зростання, а відтак сприяє вдосконаленню сучасного освітнього процесу, набуває особливої значущості.

Загальнокультурний простір у структурі загальнокультурної компетентності характеризує ступінь орієнтації особистості в джерелах

<sup>1</sup> На важливості інтеграції навчального змісту неодноразово наголошували прогресивні педагоги всіх часів. Спробу здійснити інтеграцію ми знаходимо ще у Аристотеля, Піфагора, Платона та інших античних філософів (нами описано у попередніх розділах). В епоху Відродження вчені, виступаючи проти схоластики у навчанні, говорили про важливість формування у школярів цілісних уявлень про взаємозв'язок природних явищ. Концепція інтеграції в освіті була запропонована і Я. Коменським. Він вважав, що для формування цілісної системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами: «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, має вивчатися в такому ж зв'язку». К. Ушинський зазначав, що «...ніщо не може бути важливішим у світі, ніж уміння бачити предмет з усіх боків і серед тих відносин, в які він поставлений». Тобто знання та ідеї, які повідомляються будь-якими науками, мають органічно поєднуватися у світлий і широкий погляд на світ і життя взагалі. А академік В. Вернадський помітив, що «...зростання наукового знання ХХ століття швидко стирає межі між окремими науками. Воно дедалі спеціалізується не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з другого — охоплювати його з усіх точок зору». Отже, зробити відкриття — це побачити те, що вже є в житті, але було сховане від нас.

духовної і матеріальної культури. Відтак проблема формування загальнокультурної компетентності тісно пов'язана з перетинами в просторі субкультурних і транссубкультурних закладів культури і засобів масової інформації. Володіючи своєю універсальністю ставлення до світу, а відтак ставлення до скарбниць культури — театрів, музеїв, концертних залів — свідчить про необхідність потреби у молоді в нагромадженні естетичних вражень, досвіду оцінювання творів мистецтва, досвіду ціннісно-орієнтаційної діяльності тощо. Для вирішення цього завдання на допомогу сучасному педагогу має прийти геніальний винахід людства — Мережа Інтернет — своєрідна база пізнання нового: онлайн екскурсії музеями світу, можливість слухати і бачити концерти видатних співаків і музикантів тощо.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, зокрема комп'ютерних, мережі Інтернет, змінили навчальне інформаційне середовище всіх навчальних закладів. В умовах компетентнісного підходу до підготовки фахівців з вищою освітою поняття «якість освіти» набуває нового звучання і охоплює не тільки знання, вміння і навички, а й особистісні утворення особистості, рівень оволодіння нею сучасними інформаційними технологіями, що забезпечують їй успіх у подальшій професійній діяльності.

Для використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи виникає нагальна потреба в упорядкуванні методичних знань педагогів, пов'язаних із феноменом інформаційної культури. Відтак, у розрізі загальнокультурної компетентності, виникає проблема інформаційної компетенції педагога. Важливість даного аспекту посилюється ще й тим, що педагог у сучасних умовах є головним суб'єктом інновацій у сфері освіти. За таких умов постає проблема створення цілісної системи формування загальнокультурної компетентності педагога, складовою якої є його методологічна культура відносно застосування сучасних інформаційних технологій.

Нагромаджений емпіричний матеріал з використання інновацій в освіті, який вимагав науково-теоретичного осмислення, призвів до появи нової галузі дослідження — *педагогічної інноватики*, що займається вивченням проблем створення, поширення, засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Основними складовими освітньої інноватики визнаються: теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій [144, 89].

Для освіти термін «інновація» лишається відносно новим. У цьому вбачається одна з причин існування різних його тлумачень. Педагогічні інновації розглядаються одними науковцями як процес створен-

ня, поширення й використання нових засобів (Ю. М. Краснобокий, В. Ф. Мішкурова, М. І. Пашенко, В. М. Лапін, Є. І. Огарьов), іншими — як результат (продукт) діяльності, процес створення нового (А. Васильєв, П. Завлін, Л. Буркова) [186, 306-307]. І. Дичківська стверджує, що є всі підстави розглядати інновацію і як процес, і як продукт (результат). На думку дослідниці, «інновація — це нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [72, 21]. І. Підласий та А. Підласий визначають, що інновації — це ідеї, процеси, засоби, результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [198, 3]. Більшість авторів, даючи визначення педагогічних (освітніх) інновацій як ключову їх ознаку називають істотну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи.

Під *освітньою інновацією* прийнято розуміти «новий підхід до організації народної освіти, пов'язаний з вимогами економічного, соціального, політичного та культурного життя народу, і реформування на цій основі її теоретико-методологічних засад, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання і виховання, методів управління, впровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду» [198, 10].

Інноваційна освіта як нова модель постіндустріального суспільства, стратегічною метою якої є подолання кризи в освіті, а через неї і системної кризи у суспільстві, будується на новому розумінні сутності освіти, по-іншому вибудовує освітній процес, змінює диспозицію учасників навчального процесу — студента і викладача, збагачується культурним змістом. Перехід до інноваційної освіти пов'язується зі зломом стереотипів педагогічного мислення, звичного способу професійної діяльності, в межах якої функція викладача зводиться до трансляції соціокультурного спадку.

*Інноваційні освітні технології* — це технології створення, розповсюдження, впровадження, використання і комерціалізації нових технологій та видів послуг. В освітній сфері існує три типи інноваційних освітніх технологій: радикальні, комбіновані, модифіковані. Інноваційні освітні технології розвиваються за наступними напрямками: пошуки по лінії репродуктивного навчання; пошуки по лінії пізнавально-прикладних (наукових) досліджень; розробка моделей навчальної дискусії; організація навчання на основі ігрових моделей [116, 115].

В умовах інноваційних змін, великого значення у розвитку вищої педагогічної освіти набуває використання різноманітних *інформаційних технологій*.

*Інформаційні освітні технології* — технології навчання, наукових досліджень і управління, засновані на застосуванні обчислювальної та іншої інформаційної техніки, а також спеціального програмного,

інформаційного і методичного забезпечення. Інформаційні технології можуть бути орієнтованими на спеціальні технічні інформаційні засоби, адже сьогодні в системі освіти можуть використовуватися і використовуються наступні інформаційні засоби: електронні підручники, мультимедійні системи; експертні системи; системи автоматичного проектування, банки і бази даних; електронні бібліотечні каталоги та Інтернет (глобальні), національні (регіональні, галузеві і локальні) мережі тощо [2]. Застосування інформаційних технологій педагогом розширює його творчі можливості, стимулює освоєння новітніх досягнень у галузі комп'ютерних технологій, що веде до інтенсифікації процесу навчання.

Ці тенденції свідчать про те, що суспільство переходить у нову стадію — стадію «інформаційного соціуму», який характеризується насамперед різким зростанням ролі інформації, високим рівнем її ефективності, залежності майбутнього від рівня розвитку інформаційного сектору економіки. Отже, індустрія інформаційних технологій органічно ввійшла в усі сфери людської діяльності: людина їх не лише використовує, але й живе, співпрацює і конкурує з ними.

Інформаційний простір нового соціуму стає інструментом формування почуттів, свідомості, поведінки його громадян. Національна безпека більшості країн істотно залежить від забезпечення інформаційної безпеки. Різні аспекти інформаційної експансії спостерігаються практично у всіх державах. Особливу небезпеку становить протиправне застосування спеціальних засобів впливу на індивідуальну, групову і суспільну свідомість. Їх метою є девальвація духовних цінностей і пропаганда зразків масової культури, які ґрунтуються на культурі насильства, що суперечать цінностям, традиційно прийнятним у суспільстві. Комп'ютеризована діяльність людини здатна приводити до зміни мотиваційно-особистісної сфери суб'єкта, що набуває вираженого негативного характеру (патологічне захоплення іграми, програмування злочинних дій тощо).

Не меншу загрозу становить ігнорування медико-біологічних аспектів комп'ютеризації навчання. Мова йде насамперед про вплив інформації на психічні і соматичні структури людини. Так, дистанційне навчання передбачає широке використання глобальної мережі Інтернет. При цьому виникають, щонайменше, дві небезпеки. Одна з них — побудова навчальних курсів на основі сучасних комп'ютерних технологій (мультимедійні навчальні курси, системи віртуальної реальності тощо), що сприяють виникненню в людини інформаційних перевантажень. Небезпека в багато разів зростає при використанні впливу на підсвідомість. Друга проблема — формування мережі Інтернет особливого «кіберпростору» зі своєю субкультурою, під впливом якої відбу-

вається зміна світогляду людини, можуть змінюватися її духовно-моральні позиції і поведінка в реальному житті [250, 64].

Отже, інформаційне середовище нового соціуму — це сфера соціальної діяльності суб'єктів, пов'язана зі створенням, пошуком, збереженням, перетворенням і використанням інформації. Проте інформаційне суспільство породжує і ряд негативних тенденцій, серед яких насамперед слід виділити: «зомбуючий» вплив на суспільство засобів масової інформації, небажане втручання в приватне життя людей і організацій на базі інформаційних технологій; складність адаптацій до середовища інформаційного суспільства. Враховуючи зростаючу глибину проникнення інформаційних технологій у суспільні відносини, питання формування інформаційної культури особистості стає пріоритетним завданням сучасної освітньої діяльності [211]. Відтак невід'ємна характеристика особистості, професіоналізму та компетентності — це інформаційна культура, яка стає все більш визначальною і забезпечує можливості для подальшого і прогресуючого просування по шляху розвитку людства.

Сьогодні існує ряд концептуальних підходів до осмислення сутності феномену інформаційної культури особистості. Основними серед них є: технологічний, імперативний, культурологічний, аксіологічний і креативний підходи.

Технологічний підхід, як правило, реалізується за допомогою науково-технічної підготовленості (комп'ютерної грамотності) і тексто-гносеологічної грамотності.

Імперативний підхід — овоєння людиною регулятивних норм інформаційного суспільства і дотримання правил поведінки в системах людина-машина [36].

Культурологічний підхід наповнюється «заповідями» моралі, які регулювали поведінку людини століттями: «Не убий чужу інформацію. Не вкради чужу програму або дані. Не сотвори собі кумира, тобто відмова від комп'ютерного фанатизму та ін.» [36].

Розуміння інформаційної культури як сукупності засвоєних і створюваних особистістю цінностей характерно для аксіологічного підходу. Отже, аксіологічна культура виступає як соціально значимий спосіб життєдіяльності особистості в інформаційному середовищі, що забезпечує найбільш повну реалізацію її здібностей, потреб і прагнень [159, 116].

В основі креативного підходу лежить розуміння її як діяльності, яка пов'язана з творчим мисленням [159, 116].

Отже, інформаційну культуру варто розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреби людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, збереження, переробки, передачі, подання і використання

інформації, що забезпечує цілісне бачення світу внаслідок моделювання процесу прийняття рішень.

Отже, наявність на ринку праці спеціалістів, здатних до науково-технічної інноваційної діяльності на підставі соціального замовлення, освітнього процесу та професійно-творчої діяльності — основна риса глобалізаційної епохи. Найбільшу актуальність мають інновації у сфері вищої педагогічної освіти, спрямовані на формування особистості педагога-професіонала, його здатності до науково-технічної та інноваційної діяльності на основі соціального замовлення, оновлення змісту освітнього процесу, професійно-творчої діяльності. На жаль, сьогодні існує маса прикладів, коли «...сумлінне виконання обов'язків у навчально-виховній роботі розглядається як інноваційна діяльність. Або ж інший приклад, коли багаторічний педагогічний досвід пропонується розглядати як інноваційний проект» [178, 14]. Отже, культура педагогічної інновації сьогодні — це не лише вміле використання у навчальному процесі інформаційних технологій, нових наукових досягнень, а насамперед — педагог з креативним стилем педагогічної діяльності, який з легкістю сприймає нові ідеї, приймає принципи рішення у навчальному та виховному процесах, а головне — вміє відступати від стереотипів.

Саме готовність педагога до інноваційної діяльності сприятиме конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Сучасний освітній простір побудований таким чином, що педагогу вкрай необхідно не стільки оперувати готовими знаннями, скільки будувати знання відповідно до ситуації. Проте сучасна вітчизняна система підготовки спеціалістів грішить накопиченням знань: знання заважають розуміти і паралізують пошукову діяльність, тому що вони законовідповідні. Сьогодні навіть на міжнародних шкільних олімпіадах з точних дисциплін ціниться знайти ключ до розв'язання, продемонструвати не обширні знання, а комбінаторний стиль мислення, креативність. Що вже говорити про педагога, якому часто доводиться діяти у незаконовідповідній ситуації, суб'єктивно? Для цього необхідно залишити у минулому вузькоспеціалізовану підготовку спеціалістів. В умовах стрімкого збільшення масиву знань освіта має перенести акценти із засвоєння інформації на виховання творчої особистості, яка швидко реагує на зміни, вміє знаходити нетрадиційні рішення. Це означає, що навчання майбутнього викладача має бути спрямоване на поліхроматичне мислення, багатокритеріальність рішень, соціалізованість та ін.

Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені між собою.



*Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності* виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей. Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

*Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності* об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

*Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності* реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності. Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці.

*Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності* характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно відноситися до себе.

**Висновок.** Народження нової парадигми освіти супроводжується розробкою нових цілей та завдань для вищої педагогічної освіти: формування відповідних світоглядних позицій, розуміння інноваційного розвитку в контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, перейман-

ня їх досвіду і досягнень. Наразі пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій.

Інноваційна культура викладача — це системне, багатоаспектне поняття, що включає досягнутий рівень готовності до виконання професійної діяльності, новий стиль мислення, засіб збагачення цілісного наукового світогляду з інформаційних технологій, новий тип інтерактивного спілкування, що відповідає вимогам і умовам інформаційного суспільства. Відтак інноваційна педагогічна діяльність — це ключовий фактор сучасного суспільного перетворення і поступального розвитку, який спрямований на конструювання, створення, апробацію, впровадження чи розповсюдження досягнень науки, технологій, передового досвіду. Принципи інноваційного суспільства дозволяють завоювати і переобладнати світ завдяки не силі, а завдяки ідеям і способу життя.

Мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Основою інноваційної моделі вищої педагогічної освіти мають стати педагогічні інновації, що спрямовані на підвищення якості виховання та освіти студентів; формування гармонійно-розвиненої, інноваційно-мислячої, професійно-підготовленої людини, орієнтованої на загальнолюдські цінності; надання освітньому процесу особистісно-орієнтованого, гуманістичного характеру. Створення інноваційної моделі вищої педагогічної освіти — це оптимальний шлях цивілізаційного розвитку світу в умовах глобалізації, з його інноваційними, культурними і соціальними трансформаціями, становленням нового інформаційного суспільства.

## ПІСЛЯМОВА

Проблеми інтеграції України у світовий та європейський простір породили цілий комплекс складних питань щодо напрямків, змісту і способів політичної, економічної, культурної взаємодії України із ближнім і дальнім зарубіжжям. Структурні зміни в системі педагогічної освіти об'єктивно пов'язані з загальними тенденціями перетворення зовнішнього середовища, що обумовлені досить складними процесами у соціально-економічному, духовному житті суспільства. Відтак інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного педагога-фахівця, здатного вільно орієнтуватися у світі, розуміючи його ціннісний контекст, втілюючи в особистісній позиції гідні зразки цивілізованого сприйняття інших культур. Адаптація молоді до світового середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей мають відбуватися через універсальну складову різних культур, яку інтегрує в собі загальнокультурна підготовка педагога.

Отже, з переходом у XXI століття наша держава висуває нові вимоги до фахівців різних галузей, особливо в освітній сфері. Народження нової парадигми освіти супроводжується розробкою нових цілей та завдань для вищої педагогічної освіти: визначити головні культурологічні детермінанти, які визначають розвиток освітньо-наукового комплексу сучасного світу; формування відповідних світоглядних позицій, розуміння інноваційного розвитку в контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їх досвіду і досягнень. Оскільки зміст вищої освіти — це обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, яка має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, то одним із напрямів реформування освіти визначається підготовка нової генерації педагогів. Їх статус і роль як професіоналів має визначатися теретико-методологічною підготовленістю, яка б втілювала в життя основні принципи перебудови освіти, а саме: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, етнізації, диференціації, індивідуалізації. З огляду на сказане, поняття загальної культури входить у систему координат професійно значущих якостей особистості.

Нові виклики формування національної системи освіти вимагають суттєвих змін у духовному просторі суспільства: осмислення освітніми еволюції власної світоглядної позиції, внесення коректив в освітньо-виховні орієнтири. Наразі загальнокультурний підхід повинен забезпечити оволодіння основами правової, політичної, естетичної,

професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації діяльності і впровадження їх у свою майбутню професійно-творчу діяльність. Засвоєння цих знань відбувається через зміст навчальних предметів, шляхом організації повноцінного включення вихованців у створене освітнє, культурно-виховне середовище. Відтак критично аналізуючи існуючі погляди на еволюцію освітньо-наукового комплексу і використовуючи нові фактологічні бази даних, необхідно виявити нові аспекти в сукупності концептуальних понять у предметному полі дослідження, під новим кутом зору проаналізувати критичні етапи спільної еволюції суспільств і систем освіти, уточнити сучасну когнітивну детермінованість культурологічної підготовки педагогів.

З огляду на зміщення культури в епіцентр сучасного людського буття, загальнокультурний підхід набуває подальшого визнання як методологічний засіб, що ґрунтується на єдності широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знаннях. Варто зауважити, що такий підхід до організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі на початку третього тисячоліття значно розширює дослідницькі та прикладні межі, сприяє розробці панорамного, багатовимірного погляду й полісистемного пояснення сутності культурних проблем, цінностей, компонентів сучасної освіти, допомагає суб'єктам освітньої діяльності визначати інноваційні, якісні, ціннісні знання, стимулює прийняття масштабних творчих рішень.

Ознайомлення з питанням запровадження європейських стандартів освіти в Україні показує — полікультурність є одним з основних стандартів сучасної освіти, що базується на основних цінностях європейського демократичного суспільства: права людини, рівність, мир, соціальна справедливість, демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, плюралізм, культурне розмаїття, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до навколишнього середовища. У даному контексті формування полікультурної компетентності у майбутніх вчителів є важливою умовою забезпечення готовності молодого покоління до повноцінної життєдіяльності в сучасному європейському просторі. Насамперед йдеться про культурну ідентифікацію самого вчителя, його готовність до організації навчання в умовах «багатокультурного» класу з різними цінностями, культурним досвідом, особливими монокультурними установками.

Ці завдання може реалізувати лише вчитель високої культури, глибокої психологічної підготовки. Тому на часі створення навчального середовища, яке б не лише відповідало адекватним потребам сучасного суспільного розвитку, а й дещо випереджало їх, забезпечуючи прогрес. На цьому важливому аспекті наголошував ще А. Дістервег:

«На долю педагогів випало завдання завжди пристосовувати загальну стабільну частину їхнього навчального завдання до певного часу і місця та видозмінювати її, враховуючи різні умови та обставини, щоб людство перебувало в постійному процесі розвитку» [71, 133].

Відтак нові виклики вимагають переосмислення ролі освіти у світі, що швидко змінюється. Комісія ЮНЕСКО з питань освіти виокремила чотири основні компетентнісні принципи освіти: навчитися жити разом, навчитися набувати знань, навчитися працювати, навчитися жити. Наразі підготовка педагога повинна спрямовуватись на формування педагога як людини, здатної до спілкування і плідної співпраці з людьми різних національностей, віросповідань та культур в умовах культурного і національного плюралізму, гуманістичних і демократичних цінностей. Освіту слід розглядати як сферу людинотворення, проектування її майбутнього, як інститут соціалізації людини та її здатності до сприйняття цивілізаційних змін.

Вища педагогічна школа в ідеалі має готувати таку глобальну людину, яка б своєю діяльністю, своїм життям здатна і готова була б забезпечувати буття свого народу, суспільства і держави в усіх її формах, проявах у відповідності до вимог часу. Така цивілізаційна парадигма вищої педагогічної освіти дозволить реалізувати нелінійно-цілісний та інноваційний підходи у її вивченні, виявити взаємодію кроскультурної спрямованості соціальних змін, що відбуваються, з транзитивним потенціалом освіти, розкрити природу освіти як системи, що самоорганізовується. Транзитивність освіти у цьому контексті означає сполучуваність головного — цивілізаційного базису з усіма наступними параметрами освіти в їхньому зв'язку між собою, тобто цивілізаційного і соціокультурного, а далі з інноваційним, гуманістичним, антропологічним, синергетичним параметрами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббібулаєва Г. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. Аббібулаєва // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 1. — С. 75-84.
2. Авдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Авдеев. — М. : Владос, 1994. — 336 с.
3. Агадулін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадулін // Педагогіка і психологія. — 2004. — № 3. — С. 18-29.
4. Агапов О. Д. Метод интерпретации в историческом познании : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / О. Д. Агапов. — Казань, 2000. — 127 с.
5. Айзікова Л. В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору / Л. В. Айзікова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців : зб. наук. ст. — К. : Київський інститут туризму, економіки і права, 2000. — С. 298-308.
6. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Роздуми про освіту. — К., 2004. — С. 516-524.
7. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. — М. : Педагогика, 1988. — 640 с.
8. Антонова Н. В. Особливості професійної ідентичності студентів психологічного факультету / Н. В. Антонова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. — К., 2009. — Т. XI. — Ч. 4. — С. 16-28.
9. Ариарский М. А. Прикладная культурология / М. А. Ариарский. — [2-е изд.]. — СПб. : Изд-во «Эго», 2001. — 288 с.
10. Афоризмы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://od.gum-ped.ru/?&do=gum\\_pedagogika&id=96](http://od.gum-ped.ru/?&do=gum_pedagogika&id=96).
11. Афоризмы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://tehnologi.su/index/0-13>.
12. Афоризмы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.andamento.ru/aforizm\\_obrazov.html](http://www.andamento.ru/aforizm_obrazov.html).
13. Бабенко Т. В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. В. Бабенко. — Кіровоград, 2008. — 22 с.
14. Балл Г. О. Интеллектуальна культура осіб і спільнот у контексті раціоналістичного світогляду / Г. О. Балл // Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі вимог Болонського процесу : Матеріали міжнародної наукової конференції, 21-23 вересня 2009 р. — Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2009. — С. 10-13.
15. Балл Г. О. Категория «культура личности» в анализе гуманизации общей и профессиональной образования / Георгий Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць. — К., 2003. — С. 51-61.
16. Бахтин Л. М. Два способа изучать культуру / Л. М. Бахтин // Вопросы философии. — 1986. — № 12. — С. 104-115.
17. Бекон Ф. О принципах и началах / Френсис Бекон. — М., 1937. — С. 17.
18. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество : опыт социального прогнозирования / Д. Белл. — М. : Academia, 1999. — 949 с.
19. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический аспект / В. Л. Бенин. — Уфа : БГП, 1997. — 200 с.
20. Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский // Педагогіка. — 2007. — № 1. — С. 22-28.
21. Бернацька О. В. Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови [Електронний ресурс] / О. В. Бернацька // Вісник психології і педагогіки : збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (22 листопада, 2012 р., м. Київ) / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки

- Київського університету імені Бориса Грінченка. — К., 2012. — Випуск 10. — Режим доступу : [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук\\_праць\\_-\\_Випуск\\_10](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць_-_Випуск_10).
22. Бех І. Д. Виховання особистості у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. — К. : Либідь, 2003. — 344 с.
  23. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — №1. — С. 127-130.
  24. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. — 2001. — № 12. — С. 24-26.
  25. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. — М. : Политиздат, 1990. — 413 с.
  26. Бим-Бад Б. М. Что такое университет [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. — Режим доступа : <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/>.
  27. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 271 с.
  28. Бобровникова В. К. Педагогические идеи и деятельность М. В. Ломоносова / В. К. Бобровникова ; под. общ. ред. Н. К. Гончарова. — Москва : Из-во АПН РСФСР, 1961. — 182 с.
  29. Богачев К. Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Константин Юрьевич Богачев. — Ростов-на-Дону, 2006. — 22 с.
  30. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенко // Шлях освіти. — 2002. — № 1. — С. 2-6.
  31. Бондар М. В. Інтелектуальна культура студентів економічних спеціальностей та умови її формування / М. В. Бондар // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. — 2010. — Вип. 136. — С. 71-75. — (Серія «Педагогічні науки»).
  32. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-на-Дону : ТЦ «Учитель», 1999. — 560 с.
  33. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2007. — № 6. — С. 3-14.
  34. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Д. Данилюк // Рос. акад. образования, Международ. слав. акад. образования им. Я. Коменкого. — [2-е изд.]. — М., 2006. — 458 с.
  35. Борофски Р. Введение к книге «Осмысливая культурную антропологию» / Р. Борофски // Этнографические обозрения. — 1995. — №1. — С. 3-18.
  36. Бочкин А. Особенности субъективных представлений о работе с компьютером у разных категорий пользователя / А. Бочкин // Вестник Московского ун-та. — 2000. — №3. — С. 82-93. — (Сер. 14. Психология).
  37. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 70-75.
  38. Брок А. Гуманитарное образование / А. Брок // Гермес, иллюстрированный научно-популярный вестник античного мира. — СПб. : Тип. В. Д. Смирнова, 1907. — Том I. — С. 445-450; С. 468-473.
  39. Бутенко Л. Л. Виховання загальної культури старшокласників засобами мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Л. Бутенко. — Харків, 1994. — 14 с.
  40. Бутч І. Леся Українка. Документи і матеріали. 1871-1970 / І. Бутч. — К. : Наукова думка, 1971. — 200 с.
  41. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 15-19.
  42. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головн. ред. В. Т. Бусел. — К.-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
  43. Верховна Рада України; Конституція, Закон від 28.06.1996. — № 254к/96-ВР [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
  44. Видт І. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая пе-



- дагогика, история педагогики и образования» / Ирина Евгеньевна Видт. — Тюмень, 2003. — 50 с.
45. Вильман О. Дидактика, как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования. — Т. 2: Цели образования. Образовательное содержание учебных материалов. Образовательная деятельность. Органы образования / Отто Вильман; перевод с третьего, исправленного автором, немецкого издания А. Дружинина. — Москва : Тихомиров, 1908 V, [4], XVI, 678 лк.
  46. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. — [3-тє вид., допрац. і доп.]. — К. : Знання, 2008. — 568 с.
  47. Вища освіта України / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/vishcha>.
  48. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів ВНЗ / Н. П. Волкова. — К. : Видавничий центр «Академія», 2001 — 576 с.
  49. Волкович В. Друг человечества Н. И. Пирогов. К 100-летию дня рождения 13 ноября 1810-1910 / В. Волкович. — СПб. : Изд. О. В. Богдановой, 1910. — 159 с.
  50. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : АПН РСФСР, 1956. — 511 с.
  51. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Гузель Иншаровна Гайсина. — Москва, 2002. — 37 с.
  52. Галацкая В. Музыкальная литература зарубежных стран / В. Галацкая. — М. : Музыка, 1977. — 558 с.
  53. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными экономическими системами. — 2007. — № 1. — С. 3-14.
  54. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель. — СПб. : Питер, 2007. — 335 с.
  55. Гегель. Философские истории. Сочинения / Гегель. — М., 1974. — Т. 3. — С. 193.
  56. Голик Л. А. Поликультурное образование в современной Украине [Электронный ресурс] / Л. А. Голик. — Режим доступа : <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/USSRpdf/Ukraine%20RUSS.pdf>.
  57. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. — [2 вид., доп. й випр.]. — Рівне : Волинські обереги, 2011. — 552 с.
  58. Гребенюк О. С. Общая педагогика : курс лекций / О. С. Гребенюк // Калинингр. ун-т. — Калининград, 1996. — 107 с.
  59. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. — К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. — С. 122-129; С. 293-294.
  60. Гриньов В. Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04 / Віталій Йосипович Гриньов. — Х., 2002. — 179 с.
  61. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методологічний аспекти) / Валентина Миколаївна Гриньова. — Х. : Основа, 1999. — 300 с.
  62. Гудзь М. В. Загальний курс європеїстики / М. В. Гудзь, П. В. Гудзь. — Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2006. — 273 с.
  63. Гукаленко О. Поликультурное образование: теория и практика : монография / О. Гукаленко. — Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2003. — 510 с.
  64. Гуревич А. Я. Социальная история и историческая наука / А. Я. Гуревич // Вопросы филологии. — 1990. — № 4. — С. 30-31.
  65. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — М. : Логос, 2003. — 248 с.
  66. Давенпорт — Десмин. — СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1893. — Т. 10 (19). — 480 с.
  67. Декларация «Организации объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры» от 09 октября 1998 г. «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века:

- подходы и практические меры» [Электронный ресурс] // Институт трансдисциплинарных технологий. — Режим доступа : <http://www.anoitt.ru/students/deklaracia.php>.
68. Державний стандарт базової й повної середньої освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>.
  69. Джуринский А. Воспитание в многонациональной школе : пособие для учителя / А. Джуринский. — М. : Просвещение, 2007. — 96 с.
  70. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / ред. М. Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.
  71. Дистервег А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. — М., 1956. — 423 с.
  72. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
  73. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. — М. : Народное образование, 1999. — 208 с.
  74. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта: Болонський процес : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвівська, В. Д. Данчук. — К. : Основи, 2006. — 440 с.
  75. Доклад о ходе выполнения ЮНЕСКО программы действий в области культуры мира и о сотрудничестве с ООН в этой области (Париж, 19 апреля 2001 г.). — 161 ЕХ/17.
  76. Доманский В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе : учебное пособие / В. А. Доманский. — М. : Флинта : Наука, 2002. — 368 с.
  77. Дугин А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / А. Г. Дугин. — М. : Арктогея-Центр, 2002. — 418 с.
  78. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских / А. Духнович. — Львов, 1858. — 91 с.
  79. Духнович О. В. Твори в 4-х т. / Гол. ред. М. Ричалка. — Братислава : Словацьке пед. вид., 1962. — Т. 2. — 733 с.
  80. Егоршина Е. В. Интеграция учебной информации как способ формирования общекультурной компетентности учащихся (на материале изучения древнерусской литературы) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Валерьевна Егоршина. — Ярославль, 2003. — 249 с.
  81. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в общеобразовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Т. В. Ежова. — Оренбург, 2003. — 185 с. — РГБ ОД, 61:03-13/1968-3. — Режим доступа : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/107986/html>.
  82. Жигулин А. А. Общекультурные параметры личности [Электронный ресурс] / А. А. Жигулин // Гуманитарные научные исследования. — Март, 2012. — Режим доступа : URL: <http://human.snauka.ru/2012/03/679>.
  83. Загвязинский В. И. О противоречиях становления целостности учебного процесса / В. И. Загвязинский // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. — Волгоград, 1986. — С. 10-11.
  84. Зеленов С. А. Загальнолюдські цінності — основа планетарного виховання студентської молоді [Електронний ресурс] / С. А. Зеленов. — Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/domtp/2009\\_1/Zelenov.p](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2009_1/Zelenov.p).
  85. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
  86. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. — Ростов-н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997. — 480 с.
  87. Зязюн И. А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / И. А. Зязюн // Проблемы постсекундарного профессионального образования / Клуб профессионального образования стран Центральной и Восточной Европы (30 сентября — 2 октября 1996). — К. : Вища шк., 1998. — С. 130-136.
  88. Зязюн І. А. Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії / І. А. Зязюн // П'ята виставка-презентація «Інноватика в сучасній освіті». — К., 2013. — С. 21.
  89. Зязюн І. А. Філософія педагогічної антропології / І. А. Зязюн // Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концеп-

- тосфера педагогічної освіти» / Авт. ідеї і упор. Т. П. Усаєнко — К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. — С. 6-12.
90. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. — Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. — 608 с.
  91. Иванов И. И. Культурная задача грядущего века / И. И. Иванов // Мир Божий : ежемес- сячный литературный и научно-популярный журнал для самообразования. — 1899. — № 2. — Отд. 2. — С. 89-109.
  92. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Ива- нова. — К. : ЦВП, 2005. — 282 с.
  93. Ивлиева И. А. Общекультурное развитие личности в системе непрерывного профессиона- льного образования (концептуальные основы) / И. А. Ивлиева // Человек и образование. — СПб. : Академический вестник ИОВ РАО. — 2010. — № 4. — С. 163-169.
  94. Ігнатів О. До питання про основні категорії інноваційної культури педагога / О. Ігнато- вич // Соціальна психологія. — 2007. — № 4. — С. 142-147.
  95. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. — М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. — 592 с.
  96. Исаев В. Д. Человек в пространстве цивилизации и культуры / В. Д. Исаев. — Луганск : Світлиця, 2003. — 188 с.
  97. История гимназического образования в России XVIII-XIX вв. / И. Алешинцев. — СПб., 1912. — С. 314.
  98. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. — К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. — 766 с.
  99. Историко-филологический факультет Харьковского университета за 100 лет его сущест- вования (1805-1905) / Под ред. Халанского М. Г. и Багалия Д. И. — Харьков : Издание университета, 1908. — 390 с.
  100. І серцем, і душею // Рідна школа. — 2006. — № 6 (квітень).
  101. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методо- логическая система института: теория и практика) : науч.-метод. пособие / В. И. Каган, И. В. Сыченикова. — М. : Высшая шк., 1987. — С. 29-32.
  102. Казютинский В. В. Революции в системе научно-познавательной деятельности / В. В. Ка- зютинский // Научные революции в динамике культуры. — Минск : Изд-во «Университет- ское», 1987. — 383 с.
  103. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
  104. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М., 1982. — 421 с.
  105. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова ; [под общ. ред. Н. Л. Селивановой]. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.
  106. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Ки- рьякова. — Оренбург, 1996. — 190 с.
  107. Класифікація цінностей. Вищі цінності та їх роль у суспільстві / Основи філософсь- ких знань [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http:// subject.com.ua/philosophy/ osnovi/155.html](http://subject.com.ua/philosophy/osnovi/155.html).
  108. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : Ин-т практической пси- хологии; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 400 с.
  109. Князева В. В. Поликультурность и этапы ее развития / В. В. Князева, Ю. А. Карягина // Современные гуманитарные исследования. — 2006. — № 4. — С. 177-183.
  110. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведе- ний / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.
  111. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84-89.

112. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология / Б.Б. Комаровский. — М. : Изд-во «Просвещение», 1969.
113. Коменский Я.А. Великая дидактика. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 1. [Электронный ресурс] / Я.А. Коменский. — Режим доступа : [http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Komensky](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Komensky).
114. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. Оксани Василівни Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
115. Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы : пособие для самообразования / Н.Ю. Конасова. — СПб. : СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2000. — 41 с.
116. Концепція державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки. Схвалення розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12.07.2006 № 396-р. // Вища школа. — 2006. — № 3. — С. 114-119.
117. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. освіти України. — 2002. — № 2. — С. 3-21.
118. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. освіти України. — 2000. — № 22. — С. 7-20.
119. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://sasf.at.ua/load/12-1-0-95>.
120. Корнеев С.С. Эволюция психолого-педагогических парадигм обучения / С.С. Корнеев // Дистанционное обучение. — 2002. — № 12. — С. 33-38.
121. Коршунова Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н.Л. Коршунова // Педагогика, 2002. — № 7. — С. 19-26.
122. Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н.Л. Коршунова // Педагогика. — 2006. — № 8. — С. 11-20.
123. Косиченко А.Г. Влияние глобализации на культуру и ценности человека [Электронный ресурс] / А.Г. Косиченко. — Режим доступа : <http://www.kisi.kz/old/Parts/Globaliz/12-29-01Kosichenko.htm>.
124. Кочергин А.Н. Культура и глобализация / А.Н. Кочергин // Фундаментальные проблемы культурологии. Том VII. Культурное многообразие: теории и стратегии. — М. : Новый хронограф, 2009. — 251 с.
125. Країни світу. Довідник для ерудитів і мандрівників / Укл. Романцова С.О. — Харків, 2006. — 384 с.
126. Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. — 2006. — № 8. — С. 20-24.
127. Краснощок А.В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх правоохоронців у процесі соціально-гуманітарної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Краснощок. — Київ, 2013. — 251 с.
128. Кремень В.Г. Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації / В.Г. Кремень // День. — 2011. — № 42-43. — С. 5.
129. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Кремень. — К. : Грамота, 2007. — 576 с.
130. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2003. — №1 (XXXVIII). — С. 3-11.
131. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посібник / В.Г. Крижко, І.О. Мамасва. — К. : Освіта України, 2005. — 224 с.
132. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского ; сверен и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным ; примеч. Ц.Г. Арзаканяна. — М. : Мысль, 1994. — 591 с.
133. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособие / Ната Борисовна Крылова. — М. : Высш. шк., 1990. — 142 с.
134. Кудин В.А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) / В.А. Кудин. — Киев : ПП «Гамма-Принт», 2007. — 218 с.

135. Кудін В. Педагогічна освіта і сучасність / В. Кудін // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : зб. наук. пр. / За заг. ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. — К. ; Хмельницький, 2008. — С. 262-272.
136. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. — Херсон : РІПО, 2006. — 92 с.
137. Кузьмич Е. Поликультурное образование как путь преодоления проблем взаимодействия иммигрантов и коренного населения / Е. Кузьмич // Интеграционные процессы в контексте поликультурного образования / Под. ред. Р. Авербуха, Ш. Кубеновой, Н. Литвиновой, Г. Палаткиной. — Гатчина : изд-во ЛОИЭФ, 2005. — С. 51-56.
138. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Кумбс. — М. : Мысль, 1970. — 294 с.
139. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека / Д. Кун. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 864 с.
140. Кун Т. Структура научных революций / Т. С. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. — [2 изд.]. — М. : Прогресс, 1977. — 300 с.
141. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; пер. с польск. О. В. Довженко. — М. : Высш. шк., 1986. — 368 с.
142. Лаврентьева О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / О. О. Лаврентьева; за ред. проф. Л. О. Хомич. — Київ : КНТ, 2014. — 456 с.
143. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія / Олександр Лавріненко. — К. : Богдана А. М., 2009. — 328 с.
144. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізацій: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. — К. : Віра інсайт, 2000. — 444 с.
145. Лапин Н. И. Актуальные проблемы исследования нововведений / Н. И. Лапин // Социальные факторы нововведений в организационных системах : труды конференции. — М., 1980.
146. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / М. П. Лещенко. — К., 1995. — 174 с.
147. Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей [Электронный ресурс] / European University Association. — Режим доступа : <http://www.eua.be/Home.aspx>.
148. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. — М. : Прометей, Юрайт, 1998. — 464 с.
149. Личностные ориентации [Электронный ресурс] // Новейший философский словарь, 1999 / Текст словарных статей Грицанов А. А. — Режим доступа : <http://vslovar.ru/fil/1216.html>.
150. Ломоносов М. В. О воспитании и образовании / М. В. Ломоносов ; сост. Т. С. Бутурина. — М. : Педагогика, 1991. — 344 с.
151. Лощенко І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенко // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 1-2. — С. 68-77.
152. Луговой В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговой // Вища освіта України. — 2009. — № 3 (додаток 1). Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — К. : Генезис, 2009. — С. 9-14.
153. Луговой В. И. Феноменология образования и проблема его гуманизации / В. И. Луговой // Вісник Академії педагогічних наук України. — 1993. — № 1. — С. 24-33.
154. Лукіяничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу І-ІІ рівнів акредитації педагогічного профілю / А. М. Лукіяничук. — К., 2010. — 380 с.
155. Львов В. Жизнь Альберта Эйнштейна / В. Львов. — М. : Молодая гвардия, 1959. — 379 с.
156. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Н. А. Лызь // Педагогика. — 2005. — № 8. — С. 16-26.
157. Макаренко А. С. Педагогическая поэма : роман. для ст. школ. возраста / А. С. Макаренко. — К. : Веселка, 1986. — 604 с.

158. Маджорек Ч. Совершенствование преподавания истории педагогики: значение вводной части курса / Ч. Маджорек // История педагогики как учебный предмет (международное исследование). — М. : Мир, 1995. — С. 38-52.
159. Мазур В. М. Формування інформаційної культури у майбутніх педагогів / В. М. Мазур // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. — Випуск 1.32. — С. 113-116. — (Серія «Педагогічні науки»).
160. Малышевский А. Ф. Мир человека : пособие для учителя / А. Ф. Малышевский. — М. : Интерпракс, 1995. — 192 с.
161. Мамардашвили М. К. Философские чтения / М. К. Мамардашвили. — СПб. : Азбука-классика, 2002. — 832 с.
162. Маркарян Э. С. Культура как система: общетеоретические и историко-методологические аспекты проблемы / Э. С. Маркарян // Вопросы философии. — 1984. — № 1. — С. 113-122.
163. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / А.-И. Марру ; пер. с франц. А. И. Любжина. — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. — 427 с.
164. Мартинюк С. Є. Генезис інформаційної цивілізації / С. Є. Мартинюк. — Запоріжжя : Просвіта, 2002. — 150 с.
165. Марченко Т. В. Формування загальнолюдських гуманістичних цінностей як пріоритет сучасної моральності [Електронний ресурс] / Т. В. Марченко. — Режим доступу : <http://intkonf.org/marchenko-tv-formuvannya-zagalnolyudskih-guman...>
166. Меркель потребовала от иммигрантов учить немецкий язык [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://webground.su/topic/2010/10/17/t21>.
167. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Л. А. Микешина. — М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. — 464 с.
168. Миропольский С. И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе / С. И. Миропольский. — СПб. : Изд.-во И. Скороходова, 1890. — 92 с.
169. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова та післяслова Н. Г. Ничкало. — Чернівці : Зелена Буковина, 2006. — 224 с.
170. Моргун В. Ф. Многомерная теория личности и принцип дополнительности деятельности, установки и поступка / Владимир Федорович Моргун // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука : сборник статей, посвященных 80-летию юбилею психологической школы ХНПУ имени Г. С. Сковороды / отв. ред. Т. Б. Хомуленко, М. А. Кузнецов. — Харьков : Изд.-во ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2012. — С. 106-116.
171. Морева О. В. Основы педагогической диатропики : монография / О. В. Морева. — Тюмень : Вектор Бук, 2004. — 187 с.
172. Музальов О. Теоретико-методичні засади формування професійної культури у процесі навчально-виховної діяльності / О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 141-151.
173. Набок Л. И. Педагогика межнационального общения : учеб. пособие для студентов высших учеб. завед. / И. Л. Набок. — М. : Академия, 2010. — 306 с.
174. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002 // Професійно-технічна освіта. — 2002. — № 3. — С. 2-8.
175. Національний склад населення України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Національний\\_склад\\_населення\\_Укр](http://uk.wikipedia.org/wiki/Національний_склад_населення_Укр).
176. Несвірська Т. В. Шляхи формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови / Т. В. Несвірська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2011. — Вип. 57. — С. 135-138.
177. Ничкало Н. Г. Усвідомлення мети: Людина, Родина, Батьківщина, Людство / Н. Г. Ничкало // Аксіологічний підхід — основа формування цілісної особистості майбутнього педагога. — С. 13-23.
178. Ничкало Н. Педевтологічні пошуки: перспективний напрям / Н. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник

- наукових праць / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухо-  
млинського, 2011. — Випуск 1.32. — С. 10-15. — (Серія «Педагогічні науки»).
179. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Мн. : Изд.-во В. М. Скаун, 1998. — 896 с.
  180. Новиков Н. Избранные педагогические сочинения / Н. Новиков. — М., 1959. — 256 с.
  181. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : СИН-ТЕГ, 2007. — 668 с.
  182. Новиков А. М. Понятие «образованность» в постиндустриальном обществе [Электронный ресурс] / А. М. Новиков // Журнал «Специалист». — 2008. — № 3. — Режим доступа : <http://www.anovikov.ru/artikle.htm>.
  183. Новиков А. М. Постиндустриальное образование : публицистическая полемическая монография / Александр Михайлович Новиков. — М. : Эгвес, 2008. — 136 с.
  184. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2000. — 272 с.
  185. Об эффективности уроков толерантности [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://chincit.ru/417/Ob-effektivnosti-urokov-tolerantnosti/>.
  186. Окса М. М. Інновації як передумова зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу / М. М. Окса // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: збірник наукових праць ДонДУУ. — 2009. — Т.Х. — Вип. 115. — 347 с.
  187. Освіта. Україна XXI століття. Державна національна програма [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>.
  188. Осмоловская И. М. О парадигмах в педагогике / И. М. Осмоловская // Инновации в образовании. — 2007. — № 2. — С. 20-29.
  189. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIII в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. — М. : Педагогика, 1987. — 480 с.
  190. Патенты на изобретения — Петропавловский. — СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1898. — Т. 23 (45). — 474 с.
  191. Педагогика / Под ред. Г. Нойера, Ю. К. Бабанского. — М. : Педагогика, 1984. — 368 с.
  192. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Н. Г. Нічкало, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко та ін. — К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. — 234 с.
  193. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського / редкол. : В. І. Вайтко, С. М. Полгородник, Н. П. Калениченко. — К. : Вища школа, 1974.
  194. Перелік ключових компетентностей фахівця, визначених українськими педагогами (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний рівному», 2044 р.) // Хрестоматія з педагогіки вищої школи / укл. : В. І. Лозова, А. В. Трощенко, О. М. Іюнова, С. Т. Золотухіна; за заг. ред. В. І. Лозової. — Х. : Віровець А. П. «Апостроф», 2011. — 408 с.
  195. Петров А. В. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А. В. Петров // Alma mater. — 2004. — № 10. — С. 6-10.
  196. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов-на/Д. : Феникс, 1996. — 509 с.
  197. Петухова Л. Е. Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти / Л. Е. Петухова // Початкова школа. — 2007. — № 3. — С. 1-3.
  198. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. — 1998. — № 12. — С. 3-17.
  199. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. — М., 1985. — С. 29-51.
  200. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. — М. : Педагогика, 1985. — 496 с.
  201. Подольський А. Ю. Історія єврейської освіти в Україні: досвід і перспективи / А. Ю. Подольський // Полікультурна освіта в Україні : збірник статей за матеріалами конференції. — К. : Просвіта, 1999. — С. 27-30.
  202. Половцева М. А. Развитие теоретико-методологических основ дидактики в педагогике России 20-х гг. XX века : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагоги-



- ка, история педагогики и образования» / Марина Анатольевна Половцева. — Хабаровск, 2000. — 46 с.
203. Полонский В. М. Словарь по образованию в педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высш. шк., 2004. — 512 с.
  204. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / Владимир Андреевич Попков, Андрей Вячеславович Коржуев. — М. : Академический Проект, 2004. — 432 с.
  205. Проект Закона про вищу освіту [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. — Режим доступу : [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb\\_n/webproc4\\_1?pf3511=4226](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?pf3511=4226).
  206. Прокопенко І. Ф. Виховання як чинник полікультурної освіти / І. Ф. Прокопенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 35. «Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства». — Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. — С. 67-70.
  207. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. — К., 1996. — 792 с.
  208. Пчілка О. Твори / О. Пчілка. — К. : Дніпро, 1971. — 464 с.
  209. Рабович-Щебро И. В. Психогенетика / И. В. Рабович-Щебро, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 447 с.
  210. Разумова Е. Россия и Европа: образовательные системы сквозь призму стандартизации / Е. Разумова // Народное образование. — 2009. — №8. — С. 9-16.
  211. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури особи — пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності / Ю. С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. — К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2004. — № 8 (1). — С. 19-42.
  212. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя математики — одна з найважливіших цілей його професійної підготовки / Ю. С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наукових праць / Ред. рада. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — № 14. — С. 37-42.
  213. Резниченко М. Г. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов факультета начального образования / М. Г. Резниченко. — Самара : Издательство СГПУ, 2003. — 132 с.
  214. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. — К. : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи ; Чернівці : Технодрук, 2009. — 228 с.
  215. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посібник / Валентин Васильович Рибалка. — К. : ПППО АПН України, 2006. — 530 с.
  216. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикёр ; пер. с фр. и вступит. ст. Ирена Сергеевна Вдовина. — М. : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 2002. — 624 с.
  217. Риктор Т. Л. Глобализация или шаг в рисковость / Т. Л. Риктор // Интелект. Особистість. Цивілізація : тематичний збірник наукових праць із соціально-філософських проблем / Голови. ред. О. О. Шубін. — Донецьк : Дон ДУЕТ, 2005. — Випуск 3. — С. 184-194.
  218. Рогова А. В. Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и русского зарубежья: Вторая половина XIX — первая половина XX вв. : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Антонина Викторовна Рогова. — Санкт-Петербург, 2004. — 41 с.
  219. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси : наук. пр. // за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітologia — науковий напрям інтегрованого пізнання освіти» / авт. кол. : В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. О. Огневюк, 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.
  220. Розов Н. С. Ценности гуманитарного образования / Н. С. Розов // Высшее образование в России. — 1996. — № 1. — С. 81-89.

221. Роме Е. А. «Общество знания» Дисциплинарная структура и роль СГН в процессе социальных трансформаций : учебное пособие / Е. А. Роме. — Ростов-на-Дону, 2008. — С. 9.
222. Рубан Л. М. Популярность ідеї американского педагога Джона Холта (1923-1985) в европейському педагогічному дискурсі / Л. М. Рубан // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / За ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. — Випуск 1.32. — С. 71-74. — (Серія «Педагогічні науки»).
223. Сапунін П. Про мову українського вчителя / П. Сапунін // Шлях освіти. — 1926. — № 10. — С. 113-115.
224. Саранов А. М. Теоретические основы становления и развития инновационных образовательных систем : автореф. дисс. ... док. пед. наук. / А. М. Саранов. — Волгоград, 2000. — 26 с.
225. Саркози: Попытка построить мультикультурное общество во Франции провалилась [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://correspondent.net/world/114999/print>.
226. Семенюк Т. В. Особистість викладача вищої школи як психолога-проектувальника-дослідника / Т. В. Семенюк // Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України : Матеріали VII Міжнар. наук. конф. «Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку», м. Одеса, 29-31 трав. 2007 р. і VIII Міжнар. наук. конф. «Стан і перспективи розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу», м. Судак (Автономна Республіка Крим), 13-16 верес. 2007 р. — К. : ДП Видавничий дім «Персонал», 2008. — С. 203-211.
227. Серета В. Развитие общечеловеческих ценностей [Электронный ресурс] / В. Серета. — Режим доступа : [http://zhurnal.lib.ru/s/sereda\\_wladimir\\_afanasxewich/asrf23.shtml](http://zhurnal.lib.ru/s/sereda_wladimir_afanasxewich/asrf23.shtml).
228. Сірополько С. Історія освіти в Україні / С. Сірополько. — К. : Наук. думка, 2001. — 912 с.
229. Скворцов Н. Недуги нашего ученого дела / Н. Скворцов. — М. : университетская типография, Страстной бульвар. — 1896. — 215 с.
230. Скородумова Т. В. Европейская цивилизация и общечеловеческие ценности / Т. В. Скородумова // Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.); Общечеловеческое и национальное в философии : II международная научно-практическая конференция КРСУ (27-28 мая 2004 г.) : Материалы выступлений / Под общ. ред. И. И. Ивановой. — Бишкек, 2004. — С. 183-187.
231. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
232. Сластенин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин // Советская педагогика. — 1990. — № 7. — С. 82-88.
233. Сластенин В. А. Программно-целевой подход к формированию социально активной личности учителя / В. А. Сластенин // Теория и практика высшего педагогического образования. — М., 1984. — № 1. — С. 3-10.
234. Сластьонин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Сластьонин. — М. : Прометей, 1993. — 177 с.
235. Слепенкова Е. А. Парадигмальный подход как теоретическая основа исследования отечественного педагогического образования / Е. А. Слепенкова // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2009. — Вып. 3, ч. II. — С. 93-99.
236. Словарь античности / Й. Ирмшер, Р. Йоне ; [пер. с нем.]. — М. : Прогресс, 1989. — 704 с.
237. Словник іншомовних слів / За ред. члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука. — К. : Київська книжкова фабрика, 1974. — С. 288.
238. Сноу Ч. П. Две культуры: Сборник публицистических работ / Ч. П. Сноу ; перевод с англ. Ю. С. Родман. — М. : Прогресс, 1973. — 146 с.
239. Современная западная философия : словарь. — [2-е изд., перераб. и дополн.]. — М. : ТОН — Остожье, 1998. — 544 с.
240. Соколов Б. Г. «Феномен» культуры [Электронный ресурс] / Б. Г. Соколов. — Режим доступа : [http://www.spho.ru/media/pdf/\\_original/7/sokolovmyisl4.pdf](http://www.spho.ru/media/pdf/_original/7/sokolovmyisl4.pdf).

241. Стельмахович М.І. Народна педагогіка / М.І. Стельмахович. — К. : Рад. школа, 1985. — 312 с.
242. Степин В.С. Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей [Электронный ресурс] / В.С. Степин. — Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/GlobDinCul.htm>.
243. Степин В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л. Ф. Кузнецова. — М. : ЦОП Института философии РАН, 1994. — 274 с.
244. Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В.С. Степин // Вопросы философии, 1989. — № 10. — С. 3-18.
245. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин ; под ред. проф. Н.А. Константинова. — М. : Изд-во Академии педагогических наук. — 1954. — 399 с.
246. Структура базового блока педагогического образования и технология его диагностики / О.А. Абдуллина. — М., 1992. — Ч. 1. — С. 129-153.
247. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония : (этноды креативной онтологии) / А.И. Субетто. — М. : Логос, 1992. — 202 с.
248. Сухомлинский В. Как любить детей / В.А. Сухомлинский // Избран. произведения в 5-ти т. — Киев, 1980. — Т. 5. — С. 427-668.
249. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. Вибрані твори. В 5-ти т. — К., Рад. школа, 1977. — Т. 3. — 146 с.
250. Теплицький І. Інформаційна безпека як нова складова інформаційної культури / Ілля Теплицький, Сергій Семеріков // Рідна школа. — 2006. — №2. — С. 63-64.
251. Типове положення про атестацію педагогічних працівників : зб. нормативно-правових актів з питань загальної середньої освіти (запровадження 11-річної освіти): педагогічні працівники : у 4 томах. — Т. 4. — С. 24-42.
252. Топіха А.М. Феномен культури в контексті філософії освіти / А.М. Топіха // Вища освіта України — Додаток 3 (Т. 5) — 2007. — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Моніторинг якості освіти» — 440 с.
253. Трансдисциплінарність [Електронний ресурс] // Вікіпедія — вільна енциклопедія. — Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплінарность>.
254. Троянская С.Л. Общественная компетентность: опыт определения и структурирования / С.Л. Троянская // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 2. — С. 19-23.
255. Уайт Л.Э. История, эволюционизм и функционализм как три типа интерпретации культуры / Л.Э. Уайт // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры / Ред. Левит Светлана Яковлевна. — СПб. : Университетская книга, 1997. — Т. 1. — 728 с. — (Серия «Культурология XX века»).
256. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] // Офіційне представництво Президента. — Режим доступа : [www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html](http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html).
257. Ушинский К. Избр. педагог. произв. / К. Ушинский. — М. : АПН РСФСР, УЧПЕДГИЗ. — 1945. — 568 с.
258. Ушинский К. Три элемента школы / К.Д. Ушинский // Вибрані пед. твори : в 2-х т. — К. : Рад. шк., 1983. — Т. 1. — С. 123.
259. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика / Г.Г. Філіпчук. — Чернівці : Зелена Буковина, 2002. — 488 с.
260. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М. : Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.
261. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.
262. Френкель З.Г. Записки о жизненном пути / З.Г. Френкель // Вопросы истории. — 2006. — № 4. — С. 92.
263. Фридрих Адольф Вильгельм Дистерверг [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://ru.wikipedia.org/wiki/Дистерверг,\\_Адольф](http://ru.wikipedia.org/wiki/Дистерверг,_Адольф).

264. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. — М. : Ермак, АСТ, 2005. — 592 с.
265. Фуртвенглер А. Значение гимнастики для греческого искусства / А. Фуртвенглер // Гермес, иллюстрированный научно-популярный вестник античного мира. — Том X. — СПб. : Тип. В. Д. Смирнова, 1912. — С. 116-122; С. 142-148.
266. Ходусов А. Н. Формирование методологической культуры учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Александр Николаевич Ходусов. — М., 1997. — 430 с.
267. Хомич Л. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. — К. : Магістр-S, 1998. — 200 с.
268. Хомич Л. О. Філософсько-методологічні засади вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Гуманітарний вісник : науково-теоретичний збірник. — Переяслав-Хмельницький : ДПУ імені Г. Сковороди, 2006. — С. 501-505.
269. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58-64.
270. Хуторский А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторский. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
271. Ценность [Электронный ресурс] // Новейший философский словарь, 1999 / Текст словарных статей Грицанов А. А. — Режим доступа : <http://vslovar.ru/61867.html>.
272. Чайковский Ю. В. Элементы эволюционной диатропики / Ю. В. Чайковский. — М. : Наука, 1990. — 271 с.
273. Чем чреват отказ европейцев от мультикультурной толерантности? [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bankomet.com.ua/2011/02>.
274. Четова Н. Й. Особливості методики відбору лінгвокраїнознавчого матеріалу для формування соціокультурної компетентності студентів / Н. Й. Четова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. — К. : НПУ, 2011. — Вип. 17. — С. 231-235.
275. Шахрай Т. Теоретичні основи культурного розвитку особистості майбутнього педагога / Т. Шахрай // Культурологічна складова професійного розвитку педагога : зб. наук. праць / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. — Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. — 126 с.
276. Шиманська І. Ф. Леся Українка про освіту та виховання / І. Ф. Шиманська — Київ : Рад. школа, 1973. — 112 с.
277. Шиянов Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. — 2005. — № 9. — С. 17-25.
278. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. — М. : МПСИ ; Воронеж : «МОДЕК», 2004. — 600 с.
279. Шпиталевська Г. Р. Зміст і структура загальнокультурної компетентності молодших школярів / Г. Р. Шпиталевская // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. — Бердянськ : БГПУ, 2012. — С. 302-308. — (Серія «Педагогічні науки»).
280. Шпиталевська Г. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів / Г. Шпиталевська // Витоки педагогічної майстерності. — 2012. — № 10. — С. 335-339.
281. Шукшунув В. Е. Инновационное образование / В. Е. Шукшунув, В. Ф. Взятыхшев, А. Я. Савельев, Л. И. Романков // Высшее образование в России. — 1994. — № 2. — С. 14-24.
282. Щербаков Ф. Воспитание и обучение / Ф. Щербаков // Педагогический листок. — 1889. — № 10-11. — С. 10.
283. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. — М. : Пед. об-во России, 1998. — 250 с.
284. Электронный философский словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://philosophy.polbu.ru/obschechelovecheskie\\_tsennosti.htm](http://philosophy.polbu.ru/obschechelovecheskie_tsennosti.htm).
285. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком-Інтер, 2008. — 1040 с.
286. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. — М. : Изд.-во Группа «Прогресс», 1996. — 396 с.

287. Backer G. Planning and Organizing for Multicultural Instruction / G. Backer // Addison-Wesley Publishing company. — USA, 1994. — 217 p.
288. Beamer L. Intercultural Communication in the global workplace / L. Beamer, I. Varmer. — Boston, Mass. : McGraw-Hill/Irwin, 2001.
289. Berry J. W. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications / J. W. Berry, Y. H. Poortinga, M. H. Segall, P. R. Dasen. — New York : Cambridge University Press, 1992. — 459 p.
290. Capra F. Uncommon Wisdom, Conversations with Remarkable People / F. Capra. — Toronto; N.Y., 1989. — P. 113.
291. Competence-based Approach — Подход, основанный на компетенциях [Электронный ресурс] / Разработан Национальным офисом программы Tempus в России // Глоссарий терминов Болонского процесса. — Режим доступа : <http://www.tempus-russia.ru>.
292. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions / Alfred Louis Kroeber, Clyde Kluckhohn. — New York : Vintage Books, 1952. — 448 p.
293. Edukacja dla interkulturowości / Red. Stanislaw Kaczor, Teresa Z. Sarleja. — Warszawa-Radom, 2009. — S. 24.
294. Hans H. Reich Intercultural education in Germany / H. Hans // Intercultural Education. — 1993. — Vol. 4, Issue 3. — 14-24 p.
295. Nieto Sonia. Affirming diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education / Sonia Nieto. — London, 2000. — P. 305-412.
296. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. — 1997. — P. 11.
297. Jantsch E. The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution / E. Jantsch. — New York : Pergamon Press, 1980. — 342 p.
298. International Dictionary of Education. — Oxford, 1994. — Vol. 7. — P. 3963.
299. International Dictionary of Education. — London, 1977. — P. 273.
300. Marcia J. E. Identity in adolescence / J. E. Marcia // Handbook of adolescent psychology / Ed. by J. Adelson. — N.-Y., 1980. — P. 213-231.
301. Mead M. Culture and Commitment: Natural History Press / Margaret Mead. — N.-Y. : Natural History Press. Doubleday and Co Ins., 1970. — 113 p.
302. Robertson R. Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory / R. Robertson, F. Lechner // Theory, Culture & Society. — 1985. — № 3.
303. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse / J. Spector. — N.-Y. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. — P. 1.
304. Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu Talks with Russ Volckmann // INTEGRAL REVIEW 4, 2007. — P. 77.
305. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lemens und Handelns / A. Thomas // Kulturvergleichende Pssychologie. Eine Einführung. — Göttingen et. al. Hogrefe, 1993. — S. 337-424.

## ДОДАТКИ

*Додаток 1*

### **Загальна схема розподілу навчальних предметів по курсах<sup>1</sup>**

«Я ділю всі предмети інститутського курсу на:

1) Основні предмети: читання латинських і грецьких авторів, по 6 годин на тиждень для всіх курсів; граматики латинська і грецька з письмовими і усними вправами, по 3 години для всіх курсів.

2) Додаткові обов'язкові: філософія (логіка і психологія, історія філософії з педагогікою) — по дві години на 1, 2, 3-х курсах почергово і богослов'я — по 2 години на 4-х курсах; давня історія і російська історія — по 2 години на 1-х курсах; давня історія грецька і римська (власне державна) — по 2 години на 2-х курсах.

3) Додаткові на вибір — відповідно до уподобань студентів».

*Додаток 2*

### **З доповіді А. Брока від 7 жовтня 1907 року в Обществе Классической филологии и педагогики [38]**

*Родной язык и отечественная словесность.* Нужно обратить особенное внимание на тенденцию накопления фактов, которые обременяют нашу память и никакой пользы никому не приносят. Надо в сжатой форме дать историю развития литературы вплоть до конца 18 века, проходя подробно самое ограниченное число ее призываний, и сосредоточить все внимание на литературе классического периода. Учащимся необходимо дать ясное понятие о главнейших литературных течениях второй половины 19 века, чтобы таким образом дать им ключ к пониманию современной жизни.

*История.* Преподавая этот предмет, мы сильно зацикливались на изложении воинов, заучивании династий. А вместо этого будем выяснять развитие основных исторических идей и типичные стадии государственной и общественной жизни и, в духе Карлейля, вникать в характеры великих людей, чтобы контуры их личности возможно более рельефно вырисовывались на фоне той среды, из которой они вышли. Особенное внимание мы уделяем истории античного мира, затем эпохам раннего Ренессанса и расцвета его и 18 веку, освещая попутно все стороны культурной жизни, преимущественно литературу и искусство.

*Латинский язык* в гуманитарном учебном заведении должен уступить место греческому языку. Чтобы наравне с Горацием читали превосходные произведения Лукреция и Катулла, которые писали, вкладывая всю душу в свои произведения. Наравне с риторикой Ли-

<sup>1</sup> *Джерела:* Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (Далі ВДАЧОН), ф. 1105, оп. 1, спр. 805, арк. 24 зв. — 25.

вия будет изучаться пафос Тацита. Проходить же будут философские сочинения Цицерона и Сенеки, письма которого представляют большую ценность.

*Новые языки* — немецкий, французский, английский не могут считаться органически необходимой составной частью системы гуманитарной школы. Конечно, знание одного из этих языков, или лучше, всех трех, всегда будет полезно человеку, но изучение их не должно совершаться ни в ущерб гуманизму, ни здоровью учащихся.

*Естествоведение* не преследует утилитарной цели снабжения учащихся научными сведениями: номенклатура и систематика совершенно отступают на задний план. Детей знакомят с законами природы, существование которых доказывается преподавателем путем ряда опытов, производимых на глазах самих учащихся и при непосредственном деятельном их участии. В старших классах юноши приучаются к обобщению и связыванию фактов. Преподаватель знакомит их с основными положениями биологии, доискивается известной связи, существующей между отдельными отраслями естественных наук, развивает вопросы экологии, симбиоза и паразитизма, взаимные отношения животных и растений, человека и земли. Преподаватель естествоведения в данном случае идет рука об руку с преподавателем психологии, излагает и освещает важные законы и гипотезы физики, химии, ботаники, зоологии, антропологии. Подобная система преподавания венчается подробной всесторонней разработкой самых высших категорий — причинности и целесообразности, и, таким образом, создаются благоприятные условия для более легкого восприятия учащимися метафизики. Подобное преподавание возможно, если в основу кладутся не книги, а естественно-исторические предметы. Гимназия должна иметь в своем распоряжении не только гербарии, скелеты, чучела и спиртовые препараты, но и располагать террариумом, аквариумом, школьным садом. Под выражением «естествознание» я понимаю также географию, космографию, физику, химию, рассматриваемые как отдельные предметы, стоящие вне курса естественных наук. Если нам удастся пробудить в подрастающем поколении любовь к природе и живое понимание вечных законов жизни, то цель естественно-образовательного преподавания можно считать вполне достигнутой.

Чтобы закончить круг наук и увенчать гуманитарное образование, необходимо ввести *философию* в число предметов, проходимых в трех старших классах. Преподавание философии начинается с изучения экспериментальной психологии, так как недопустимо, чтобы человек не имел понятия о процессах возникновения ощущений и представлений. За этим следует краткое изложение аристотелевой и индуктивной логики, а в высшем классе — введение в теорию познания и метафизики.



*Закон Божий* следует поставить на подобающую высоту: отменой балов и экзаменов. На первое место выдвинуть личность Иисуса Христа и христианскую этику.

Необходимо предоставить по одному часу в день *телесным упражнениям и играм*. Для развития зрительных способностей и наблюдательности полезно было бы ввести рисование и лепку в младших и средних классах.

*Цель гуманитарного образования*: путем изучения природы развить способности и облагородить личность человека.

Додаток 3

**Записка «Место колоквиума», как заявление от 24 августа 1922 года о зачислении студентом Центрального института организаторов народного просвещения в Москве (отрывки)<sup>2</sup>**

*Биология* — имею солидные знания: читал Дарвина, Шмидта, Тимирязева.

*Химию* практически не знаю: читал Менделеева, Морозова.

*География*: интересуюсь экономической политикой Австралии и Новой Зеландии.

*История* — любимый предмет: почти на память знаю Ключевского, Покровского, Соловьева<sup>3</sup>; знаком с монографией Костомарова; Грецию знаю после штудирования «Иллиады», «Одиссеи».

*По социологии*: читал Спенсера, Ковалевского.

*Педагогика*: в Учительском институте получил золотую медаль за сочинение «Кризис современной педагогики». Над сочинением работал 6 месяцев. Считаю, что для хорошей школы нужна научно организованная система всех влияний.

*В психологии* самые ценные работы Петражицкого.

*Философия*: изучал Локка «Критика чистого разума», Шопенгауэра, Ницше, Соловьева<sup>4</sup>.

*Люблю читать изящную литературу*: Шекспир, Пушкин, Достоевский; чувствую огромную силу Толстого; не могу терпеть Диккенса.

<sup>2</sup> Музей-заповідник А. С. Макаренка в с. Ковалівка Полтавського району: «Записка «Место колоквиума», как заявление от 24 августа 1922 года о зачислении студентом Центрального института организаторов народного просвещения в Москве».

<sup>3</sup> Соловьев Владимир Сергеевич (1853-1900), русский религиозный философ, поэт, публицист.

<sup>4</sup> Соловьев Сергей Михайлович (1820-1879), русский историк, академик Петербургской АН (1872).

**Внутри ЕС зреет скандал: богатые страны закрываются от бедных<sup>5</sup>**

Великобритания вразрез с важнейшим принципом ЕС о свободном перемещении рабочей силы уже скоро может серьёзно ужесточить миграционную политику.

Популярный лозунг середины двухтысячных – «Welcome to Britain!» (Добро пожаловать в Британию!) — похоже, стал историей. У британского премьера новый «месседж» для трудовых мигрантов из Восточной Европы: «Понаехали тут, мы и без вас обойдёмся!»

«В свободном перемещении по Евросоюзу есть свои преимущества, но не стоит забывать о необходимости жёсткого контроля за миграцией. Мы уже продлили временные ограничения на въезд в страну рабочей силы из Болгарии и Румынии. И я не понимаю, почему предыдущее правительство в своё время не приняло такого же решения в отношении поляков. Ожидалось, что их прибудет не больше 14 тысяч. В итоге приехало 700 тысяч. Это постыдное нарушение служебного долга», — заявил премьер-министр Великобритании Дэвид Кэмерон.

Для совсем новых европейцев, то есть румын и болгар, британские границы по идее должны распахнуться в январе будущего года. Теперь же, похоже, пускать будут избранных, исходя из небольшого списка редких профессий. У правительств новых членов ЕС к массовой эмиграции двойное отношение: с одной стороны, больно терять, как правило, молодых и жадных к работе людей, с другой — эмигранты посылают домой деньги и хоть как-то содержат свои семьи. Отношения между Брюсселем и Лондоном и так не идеальные, а тут появился ещё один повод поругаться.

«Дэвид Кэмерон позвонил мне и сообщил о своих планах относительно ограничений свободы передвижения на территории Евросоюза. В свою очередь я напомнил господину премьер-министру о необходимости свободы передвижения как важнейшего принципа Евросоюза», — сказал президент Еврокомиссии Жозе Мануэл Барозо.

Похоже, Кэмерон настроен серьёзно. И парламент вполне может поддержать его предложения. Отменить пособия для мигрантов в течение первых трех месяцев пребывания в стране. Лишить приезжих права претендовать на помощь в получении субсидированного жилья и, наконец, выдворять тунеядцев, приехавших в Соединённое Королевство жить на щедрые пособия.

Эксперты говорят, что в течение ближайших пяти лет из Румынии и Болгарии в Британию ежегодно будут приезжать около 50 тысяч человек. Хотя болгарские дипломаты в Лондоне уверяют, что исходя

<sup>5</sup> *Джерело:* Внутри ЕС зреет скандал: богатые страны закрываются от бедных: Новости 1tv.ru. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.1tv.ru/news/world/247214>.

не будет, и в Британию на работу приедут не больше восьми-девяти тысяч человек.

С одной стороны Британия без польского строителя или литовского программиста уже не обойдётся. Но при этом с «новыми европейцами» нередко обращаются как с гражданами второго сорта. Болгарин Петко Георгиев лишь через суд восстановился на работе.

«Мой бывший начальник, насмотревшись интервью с британскими политиками, начал говорить мерзости про болгар, румын и других восточных европейцев. Я ему возразил, просто не мог сдержаться. Через четыре дня мне сказали, что у нас сокращения, и я уволен», — рассказывает иммигрант Петко Георгиев.

Судя по опросам, простые британцы склонны поддержать своё правительство. Многие уверены, что иммигранты отнимают у них рабочие места. Через полтора года в стране выборы, и консерваторы Дэвида Кэмерона не упустят шанс набрать очки на борьбе с миграцией.

*Додаток 5*

### **Програма з курсу «Педагогічний практикум»<sup>6</sup>**

Програму з курсу «педпрактикум» побудовано в основному виходячи з постанови ЦБК СРСР про програми та режим у ВИШах і технікумах.

Програма відбиває в собі ті види роботи педпрактики, що мусять бути виконані в час безпосередньої роботи в школі, крім викладання своєї дисципліни, і які пов'язані з попереднім опрацюванням даних питань теоретично в інституті, згідно навчальних планів, та частково з питань, які будуть перероблятися при поверненні студентів з практики.

Провідними з дисциплін, у яких найбільше буде відбиватись поєднання теоретичної роботи з практикою, будуть марксистсько-ленінська педагогіка і педологія, та з методик окремих дисциплін (історія, література, мова тощо), залежно від відділу, на якому вчиться студент.

Виконання програми практикантом буде полягати в тому, що за одним із питань він мусить брати участь у різних видах роботи, яка пов'язана з роботою вчителя взагалі, з тим, щоб, закінчивши її тут, він цілком був би підготовлений до педагогічної діяльності не тільки як викладач політехнічної школи, а й як педагог-організатор, що вміє боротися за побудову і подальший розвиток політехнічної школи на засадах генеральної лінії комуністичної партії, а за іншими мусить дослідити і вивчити певні ділянки педроботи, що підносить його педагогічну майстерність. Перше стосується в основному студентів педпрактикантів III курсів, а друге — інших. Конкретно це буде:

<sup>6</sup> *Джерело:* Програма подана на основі архівних матеріалів Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України (далі: ЦДАВО України) ф. 166, оп. 11, спр. 149, арк. 39-40.

Для всіх педпрактикантів.

1. Брати участь у роботі з вчителями — в боротьбі за чітке, комуністичне виховання, за якість роботи, за політехнічну школу, за марксистсько-ленінську педагогіку (участь і робота на методконференціях, нарадах, зборах дитячих організацій тощо).

2. Уміти викривати антиленінські напрямки в усіх ділянках теорії і практики політехнічної школи і вести боротьбу за правильну постанову шкільної роботи, за генеральну лінію комуністичної партії в педагогіці.

3. Аналізувати зміст і форми дитячого самоврядування на базі постанов, що подані в постанові ЦК ВКП ( б ) з приводу 10-річчя ЮП та органів НКО.

4. Обізнатись з постановою адміністративно-методичного керівництва школою як з боку НКО і місцевих відділів, так і в самій школі та брати участь в засіданнях шкільного комітету і методичних нарад.

5. Вміти дати аналіз шкільного приміщення, меблів та придатності до занять шкільних майстерень і робочої кімнати.

6. Засвоїти політехнічний зміст роботи кожної групи і правильну постанову громадсько-продуктивної роботи дітей та вміти складати угоду школи з виробництвом на основі політехнічного аналізу і можливостей використати його для політехнічного навчання.

7. Повне засвоєння загально-освітнього матеріалу, що подано в програмах політехнічної школи, першу чергу з фахових дисциплін.

8. Знати методику й техніку складання квартального і річного плану групи і школи.

9. Аналізувати декадний і денний розпис занять. Організувати догляд за правильним виконанням режиму дня в школі.

10. Оволодівати методикою й технікою складання конспекту уроку.

11. Уміти використовувати різні прийоми та методи роботи (усна робота, робота з книгою, писемні вправи, демонстрація наочних посібників і т.д.) залежно від матеріалу й конкретних умов школи, оточення.

Пов'язання педпрактики з теоретичним навчанням в інституті немає.

Педпрактика проводиться на II і III курсі протягом 28 декад (14 для II курсу і 14 для III).

Проходження виробничої практики організовано за програмою, але ця програма не виходить з того «щоб кожний ступінь виробничої практики був підкорений проходженню відповідної частини теоретичного курсу» (з ухвали ЦВК), а навпаки, програма складається на основі тієї роботи, яку доводиться студентам виконувати на місці проходження практики.

Така система виробничої практики викликана розпорядженням НКО, що пов'язано з необхідністю заміщати вільні вчительські місця у 18 районах, прикріплених до Житомирського ІСВ. По лінії інституту керує педпрактикою доцент педагогіки т. Гіньківський. Перед посылкою на практику проводиться інструктаж. Облік педпрактики проводиться в кінці семестру на підставі поданих практикантських звітів та відомостей з районів.

12. Вміння регулювати самостійні завдання учити додому.

13. Уміти аналізувати свою роботу й роботу своїх товаришів та практично переробляти й використовувати досвід других.

14. Вміти оцінювати здатність шкільного обладнання та навчальних приладів і зокрема підручників як методологічно, так і педагогічно та обізнатись із засобами (методикою) створення додаткового дидактичного матеріалу (таблиці, схеми, моделі, гербарії, різного типу колекції тощо).

### Дескриптори рівнів національної рамки кваліфікацій<sup>7</sup>

Рівень	Знання	Уміння (когнітивні й практичні)	Комунікація або соціальна компетентність	Здатність до навчання і розвитку	Автономність і відповідальність	Ставлення і судження	Професійна компетентність
0	Елементарні загальні знання про себе та довкілля, основ безпечної поведінки. Розуміння найпростіших причинно-наслідкових та просторово-часових зв'язків	Виконання простих знайомих завдань з використанням найпростіших інструментів. Діяльність у типових знайомих ситуаціях	Взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших	Навчання з опорою на повсякденний досвід під безпосереднім керівництвом інших. Готовність до навчання на наступному рівні	Елементарне самообслуговування. Усвідомлення відповідальності. Виконання завдань під безпосереднім керівництвом інших	Надання переваг комусь/чомусь. Елементарні форми емоційно-ціннісного ставлення, судження	Виконання соціальної ролі школяра
1	Елементарні знання загальноосвітнього характеру. Розуміння найпростіших понять про себе і навколишній світ	Виконання простих стандартних завдань за визначеними правилами з використанням простих інструментів. Діяльність у типових ситуаціях	Взаємодія в колективі (групі) для вирішення спільних завдань під безпосереднім контролем	Усвідомлення нової інформації під безпосереднім керівництвом інших. Готовність до навчання на наступному рівні	Виконання завдань під керівництвом. Обмежена особиста відповідальність	Прості диференційовані форми емоційно-ціннісного ставлення. Формування елементарних суджень	Готовність до успішного навчання на наступному рівні

<sup>7</sup> Джерело: «Освіта України» № 17-18, 4 березня 2011 р.

Рівень	Знання	Уміння (когнітивні й практичні)	Комунікація або соціальна компетентність	Здатність до навчання і розвитку	Автономність і відповідальність	Ставлення і судження	Професійна компетентність
2	<p>Базові знання, здобуті у процесі навчання та/або трудової діяльності.</p> <p>Розуміння основних (загальних) процесів, що відбуваються в освітній та професійній діяльності</p>	<p>Виконання типових складних завдань у стандартних ситуаціях із застосуванням простих правил та інструментів.</p> <p>Оцінювання результатів виконання завдань відповідно до установлених критеріїв</p>	<p>Взаємодія в колективі (групі), інтеграція до соціальних груп</p>	<p>Навчання у структурованому контексті під безпосереднім керівництвом інших з обмеженим рівнем самостійності.</p> <p>Готовність до навчання на наступному рівні та професійного розвитку</p>	<p>Виконання завдань під керівництвом з елементами самостійності.</p> <p>Індивідуальна відповідальність за результати виконання</p>	<p>Диференціальні емоційно-ціннісні ставлення, формулювання аргументованих суджень</p>	<p>Виконання простих завдань з використанням інструментів та механізмів</p>
3	<p>Загальні систематизовані знання у сфері освіти та/або професійної діяльності.</p> <p>Розуміння основних (загальних) принципів, процесів і понять у сфері освіти та/або професійної діяльності</p>	<p>Виконання типових завдань у різних ситуаціях із змінною складністю шляхом вибору і застосування основних методів, інструментів, матеріалів та інформації.</p> <p>Оцінювання результатів виконання</p>	<p>Взаємодія в колективі (команді) для виконання завдань; співробітництво, критика, порада і вказівки</p>	<p>Навчання у структурованому контексті з певним рівнем самостійності.</p> <p>Готовність до навчання на наступних (4, 5, 6) рівнях та подальшого професійного розвитку</p>	<p>Виконання завдань під мінімальним керівництвом.</p> <p>Відповідальність за власні дії та рішення</p>	<p>Структурована система цінностей.</p> <p>Свідоме формулювання аргументованих суджень</p>	<p>Виконання робіт середньої кваліфікації, які потребують розуміння, здатності адаптуватися до технологічних нововведень</p>



Рівень	Знання	Уміння (когнітивні й практичні)	Комунікація або соціальна компетентність	Здатність до навчання і розвитку	Автономність і відповідальність	Ставлення і судження	Професійна компетентність
4	<p>Спеціалізовані фактологічні й теоретичні знання у сфері освіти та/або професійної діяльності.</p> <p>Розуміння принципів, процесів і загальних понять у сфері освіти та/або професійної діяльності</p>	<p>завдань відповідно до критеріїв, які, в основному, заздалегідь обумовлені</p> <p>Виконання різних складних завдань, які передбачають здійснення аналізу й прийняття рішень у ситуаціях, що змінюються, в тому числі в нестандартних</p>	<p>Взаємодія в колективі (команді) для виконання завдань, здійснення навчання, передавання досвіду, професійне спілкування</p>	<p>Професійне навчання у структурованому контексті з високим рівнем самостійності.</p> <p>Готовність до подальшого навчання й професійного розвитку</p>	<p>Самостійне виконання завдань.</p> <p>Відповідальність за результати виконання робіт та, у певних ситуаціях, за роботу інших</p>	<p>Структурована система цінностей, зокрема щодо навчання й роботи.</p> <p>Свідоме і аргумент.</p> <p>Формулювання суджень, виявлення власної позиції</p>	<p>Виконання робіт високої кваліфікації</p>
5	<p>Широкі спеціалізовані фактологічні і теоретичні знання в галузі навчання та/або професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань</p>	<p>Виконання спеціалізованих складних завдань, які передбачають прийняття нестандартних рішень.</p>	<p>Взаємодія, співробітництво з широким колом осіб для здійснення професійної діяльності</p>	<p>Навчання у структурованому контексті з високим рівнем самостійності.</p> <p>Самоуправління і самоконтроль у навчальній діяльності.</p>	<p>Самостійне виконання завдань, певних (окремих) управлінських функцій.</p> <p>Відповідальність за результати виконання робіт та часто за роботу інших</p>	<p>Усвідомлена система цінностей, зокрема щодо навчання й роботи.</p> <p>Формулювання суджень щодо абстрактних проблем</p>	<p>Готовність до професійної діяльності.</p> <p>Виконання технічної роботи.</p>

Рівень	Знання	Уміння (когнітивні й практичні)	Комунікація або соціальна компетентність	Здатність до навчання і розвитку	Автономність і відповідальність	Ставлення і судження	Професійна компетентність
		Уміння планувати, аналізувати, контролювати та оцінювати свою роботу та інших осіб, враховуючи альтернативні напрями діяльності та взаємодію із суміжними сферами		Готовність до професійного розвитку та подальшого навчання на наступному рівні з певним рівнем <i>автономності</i>		з урахуванням наявної інформації	
6	Знання і розуміння в галузі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень. Критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у сфері освіти та/або професійної діяльності	Вирішення комплексних проблем у нестандартних ситуаціях у спеціалізованих сферах професійної діяльності і навчання, яке передбачає вибір методів та інструментальних засобів. Коригування складових професійної діяльності	Донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та властивого досвіду в предметній галузі професійної діяльності	Усвідомлений вибір власної траєкторії навчання та професійного розвитку. Готовність до подальшого навчання на наступному рівні з високим рівнем автономності	Високий рівень самостійності. Відповідальність за прийняття та реалізацію індивідуальних і колективних рішень, у тому числі в непередбачених ситуаціях	Усвідомленість на систему цінностей, що відображає відповідні суспільні, наукові, етичні та інші проблеми. Формування суджень на основі підбору та інтерпретації інформації	Готовність до технологічного рівня проф. діяльності. Виконання технічної роботи, пов'язаної із науковими дослідженнями

Рівень	Знання	Уміння (когнітивні й практичні)	Комунікація або соціальна компетентність	Здатність до навчання і розвитку	Автономність і відповідальність	Ставлення і судження	Професійна компетентність
7	<p>Спеціалізовані передові знання і розуміння в галузі навчання та/або професійної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності.</p> <p>Критичне осмилення основних проблем у галузі навчання (за напрямом підготовки) та/або професійної діяльності, та у суміжних предметних областях</p>	<p>Вирішення спеціалізованих комплексних проблем шляхом дослідницької та/або інноваційної діяльності, в неперервуваних умовах, за недостатньої інформації та суперечливих вимог</p>	<p>Зрозуміле й недовзначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтують, до фахівців і нефхівців, зокрема до осіб, які навчаються</p>	<p>Навчання автономне. Здатність до навчання і професійного розвитку упродовж життя.</p> <p>Готовність до подальшого навчання на наступному рівні у спосіб, який значною мірою є самостійним або автономним</p>	<p>Самостійні фахові та керівні рішення.</p> <p>Лідерство й соціальна відповідальність</p>	<p>Система цінностей відображає усвідомлення особистої відповідальності.</p> <p>Формулювання суджень на основі інтеграції знань</p>	<p>Готовність до інноваційного рівня професійної діяльності (проекткування систем і технологій).</p> <p>Здійснення наукових досліджень для вирішення нових і складних проблем.</p> <p>Збільшення існуючого фонду знань з урахуванням можливих соціальних, економічних і культурних наслідків.</p> <p>Розвиток професійно-важливих якостей команди та її стратегій</p>

**Обозръніе преподаваіа предметовъ и практическихъ занятій въ императорскомъ Харьковскомъ университетѣ на историко-филологическомъ факультетѣ на 1903-1904 акад. годъ<sup>8</sup>.**

**I. Богословіе.**

Часы преподаванія: по вторникамъ, средамъ, и пятницамъ.

**II. Философія.**

Заслуженный ординарный профессор О. А. Зеленогорскій.

- 1) Исторія древней философіи, по 3 часа в недѣлю.
- 2) Исторія новой педагогикѣ съ эпохи возрожденія до настоящаго времени, по 2 часа в недѣлю.
- 3) Практическія занятія по метафизикѣ и теорій познанія: 1 часъ в недѣлю.

*Пособія:*

- 1) Виндельбандтъ, Исторія древней философіи и др.;
- 2) Шмидтъ, Исторія педагогикѣ и др.

Ординарный профессор П. Э. Лейкфельд.

- 1) Психологія (осенью) и логика (весной), по 3 часа в недѣлю.
- 2) Исторія новой философіи, по 2 часа в недѣлю.
- 3) Трактатъ Аристотеля о думѣ, по 1 часу.

*Пособія:* Владиславлевъ, Психологія; Снегиревъ, Психологія; Бень, Психологія; Гефдингъ, Очерки психологіи; Джемсъ, Психологія; Бине, Объ изученіи экспериментальной психологіи; Владиславлевъ, Логика; Минто, Логика; Фалькенбергъ, Исторія новой философіи; Изданіе Тренделебурга трактата о душѣ.

**III. Классическая филологія.**

Ординарный профессоръ, И. В. Нетушиль.

1) Посланія Горация къ Августу и Флору, по 2 часа (весною). Римскія государственныя древности республиканскаго періода (историческое обозръніе, по 2 часа (осенью).

2) Практическія занятія по латинскому языку со студентами перваго курса, по 2 часа.

Занятія будутъ состоять в чтеніи и разборѣ студентами (по очереди) избранныхъ ими сочиненій римскихъ авторовъ, преимущественно историковъ и поэтовъ.

*Пособія:*

- 1) Комментированныя изданія посланій Горация Ore llinis — Mewes, Kiessling, I. Muller.
- 2) Историческое введеніе, пер. подъ редъ. профессора Стоянова.

<sup>8</sup> *Джсерело:* план поданий на основі архивних матеріалів «Обозръніе преподаванія предметовъ и практическихъ занятій въ императорскомъ Харьковскомъ университетѣ на историко-филологическомъ факультетѣ на 1903-1904 акад. годъ». — X. : ХДУ, 1903, — С. 5-11.

Заслуженный профессор Г. Ф. Шульцъ.

- 1) Греческія государственныя древности, по 2 часа.
- 2) Практическія занятія по греческому языку со студентами младшаго отдѣленія общихъ курсовъ, 2 часа.
- 3) Практическія занятія по греческому языку со студентами старшаго отдѣленія общихъ курсовъ, 2 часа.

*Пособія:*

- 1) По древностямъ: реководства Латышева, Бузольта, Schomann-Lipsins, Liebert.
- 2) По Софоклу (для младшаго отдѣленія): изданія Schneidewin-Nauck, Dindorf-Mekler.
- 3) По Аристотелю (для старшаго отдѣленія): изданія Sandus, Vlass.

Ординарный профессор Р. И. Шеркуль.

- 1) Германія Тацита, (осенью) по 2 часа.
- 2) Сагиры Ювенала, (осенью) по 2 часа.
- 3) Исторія римской литературы, (весною) по 4 часа.
- 4) Практическая занятія по латинскому языку со студентами классическаго отдѣленія, по 2 часа.

*Пособія:*

- 1) Для Тацита изданіе Деллена и комментарий Баумшпарка.
- 2) Для сатиръ Ювенала изданіе Гейнриха.
- 3) Для анналовъ Тацита (практ. зан.) изданіе Дрегера.
- 4) Для переводовъ на латинскій языкъ грамматика Нетушила, Стиллистика Негельсбаха и Antibarbarus Кребса.

Экстраординарный профессор Я. А. Денисовъ.

- 1) Переводъ и объясненіе трагедій Еврипида Алкестида, 2 часа.  
Метрика древнихъ фековъ и римлянъ, 2 часа.
- 2) Практическія занятія по греческому со студентами классическаго отдѣленія, 2 часа.

*Пособія:*

- 1) Kirchoff, Euripidis tabulae; Nauck Euripidis tragedies.
- 2) Rossdach u Westphal Theorie der musisshen Kungste; Денисовъ, Основанія метрики и ритмики.

Привать-доцентъ М. А. Масловъ.

- 1) Организація средней школы на западъ и въ Россіи (оба полугодія), по 2 часа въ недѣлю: вторникъ 12-2.
- 2) Трагедія Сенеки (оба полугодія), по 2 часа.

*Пособія:*

- 1) Исаенковъ, Сборник постановлений; Шмидтъ, Энциклопедическій словарь; W Lexis, Die Reform des hoheren Schulwesens.
- 2) Изданія Leo, Richter-Peiper, Bothe; Pais, II teatro di Anneo Seneca (1890).

#### **IV. Сравнительное языкознание и санскрить.**

Ординарный профессор Д. Н. Овсяннико-Куликовский.

- 1) Сравнительная грамматика индоевропейских языковъ, по 3 часа.  
Санскритская грамматика, 2 часа.
- 2) Чтеніе санскритсюхъ текстовъ, 1 часъ.
- 3) Введете въ науку о языке, 1 часъ.
- 4) Ведаизмъ и маздеизмъ (религія древнихъ индусовъ и иранцевъ), 1 часъ.
- 5) Основы художественного творчества, 1 часъ.

*Пособія:*

- 1) Bartholomea, Handbuch der altbulgarischen sprache; Богородицкій, Лекцій.
- 2) Ве. Миллеръ и О. Кнауеръ, Руководство къ изученію санскрита.
- 3) Христоматія при руководствѣ.
- 4) Paul, Principien der Schprachgeschichte; Потебня, Мысль и языкъ.

Привать-доцент П. Г. Риттеръ.

- 1) Санскритъ, по 2 часа.
- 2) Санскритские тексты по 2 часа.

*Пособія:* Руководства Миллеръ-Кнауэръ, Штенцлер-Пишель.

#### **V. Русскій язык и литература.**

Ординарный профессор И. О. Сумиовъ.

- 1) Исторія новой русской литературы (обшій курсъ), 4 часа.
- 2) Русская литература XVII ст. (спец. курсъ), 1 часъ.
- 3) Народная словесность съ прак. Занятіями, 1 часъ.

*Пособія:* Изсльдованія Пекарскаго, Пыгина, Потебни, акад. Веселовскаго, Грота и др.

Ординарный профессор М. Г. Халанскій.

- 1) Исторія русскаго языка, (оба полугодія) 2 часа.
- 2) Чтеніе памятниковъ русскаго языка XI–XVII вв., (оба полугодія) 2 часа.
- 3) Русская діалектологія, (оба подугодія) 1 часъ.
- 4) Исторія романтизма въ русской литературѣ, (осенью) 1 часъ.
- 5) Стилистика, (весною) 1 часъ.

*Пособія:*

- 1) Соболевскій, Лекціи; Шахматовъ, Изсльдованія въ области фонетики; Брандтъ, Лекцій; Потебня, Къ исторіи звуковъ русскаго языка; Колосовъ, Очеркъ объ исторіи звуковъ и формъ русскаго языка.
- 2) Бэнь, Стилистика, переводъ Грузинскаго; Потебня, Изъ лекцій по теоріи словесности; Zima, Figure v nasem narodnem rjesnictvu.

Приватъ-доцентъ А. П. Каллубовскій.

- 1) Исторія русскаго театра въ XVII и XVIII вв., по 2 часа.
- 2) Практическія занятія по исторіи русской повѣствовательной литературѣ, 2 часа.

*Пособія:*

- 1) Морозовъ, Исторіи русскаго театра; Сочиненія Тихомирова; Общіе курсы по исторіи западно-европескихъ и русской литературы.
- 2) Изданія Александры, Римскихъ дьяній, повѣсти о семи мудрецахъ и др.;

Панинъ, Очеркъ литературной исторіи.

## **VI. Славянская филологія и исторія.**

Заслуженный ординарный профессоръ М. С. Дриновъ.

- 1) Грамматика церковно — славянскаго языка, 2 часа.
- 2) Исторія славянъ, 2 часа.
- 3) Чтенія церковно-словянскихъ памятниковъ главныхъ рецензій, 2 часа.

*Пособія:* Лескинъ. Грамматика сторославянскаго языка; Флоринскій, Южные славяне и Византія въ XIV в.; Сочиненія Майпова, Н. Попова и Ковачевена по исторіи Сербовъ и др.

## **VII. Всеобщая исторія.**

Ординарный профессоръ В. П. Бузескула.

Въ первомъ полугодіи:

- 1) Новая исторія, по 4 часа.
- 2) Исторія Греціи, 2 часа.

Во второмъ полугодіи:

- 1) Новая исторія, 2 часа.
- 2) Исторія Востока, 2 часа.
- 3) Исторія Греціи, 2 часа: среда 12-2.

*Пособія:*

- 1) Исторія Греціи Э. Курціуса, Белоха, Аландскаго; Руководства по греч. древностямъ Бузольта и Латышева (3 изд.); Введеніе въ исторію Греціи Бузескула.
- 2) Лекцій по всемірной исторіи Петрова (т. IV); Исторія западной Европы Карьева; Старый порядокъ и революція Токвиля; Происхожденіе современнаго строя во Франціи Тэна; Европа и французская революція Сореля; Исторія франц. революцій Гейссера; Политическая исторія франц. революцій Оляра; Происхожденіе современной демократіи Ковалевскаго.
- 3) Масперо, Исторія древняго востока; Древности вавило-ассирійскія Астафьева; Древнѣйшая исторія Востока Рагозиной.

И. д. Экстраординарнаго профессора А. С. Вязигинъ.

- 1) Общий курсъ средней исторіи (оба полугодія), 4 часа.



2) Культурно-историческое значение западного монашества в средние века (осенью), 2 часа.

3) Практические занятия по истории средних веков (весною), 2 часа.

*Пособия:*

1) Лависс и Рамбо, Всеобщая история; Виноградову Книга для чтения по истории средних веков; Lindner, Weltgeschichte seit der Volkerzanderung; и др.

2) Методы изучения истории; памятники в изданиях Миня, Манзи, Муратория и др.

### **VIII. Русская история.**

Ординарный профессор Д. И. Багальй.

В осеннем семестре: Русская история до Петра Великого, (общий курс) по 6 часов в неделю.

В весеннем полугодии:

1) Историография, по 3 часа.

2) Семинарий по русской истории, по 3 часа.

*Пособия:*

1) Бестужев-Рюминь, Русская история; Иловойский, История России.

2) Труды Бестужева-Рюмина, Иконникова (Очерк русской историографии) Кояловича (История русского самосознания).

Ординарный профессор П. Н. Буцинский.

1) История России в царствование Павла I, Александра I, Николая I, по 4 часа (осенью).

2) История России от Федора Алексеевича до Екатерины II включительно, по 4 часа (весною).

3) Практические занятия по истории России (оба полугодия), 2 часа.

*Пособия:* Соловьев, История России; Богословский, Областная реформа Петра I; Брикмерь, История Екатерины II; Кобеко, Цесаревич Павел Петрович; Шумигорский, Павел I; Надлерь, Александр I; Шильдерь, Александр I; Янковский, Личность императора Николая I и его эпоха; Татищев, Внешняя политика Николая I.

Приват-доцент В. И. Савва.

1) Сьверовосточная Русь в XIV–XV в. в., по 2 часа.

2) Практические занятия по истории сьверовосточной Руси, по 2 часа.

*Пособия:* Соловьев, История России; Сергиевичь, Русские юридические древности; Вешняков, О причинах возвышения Московского княжества; Самоквасов, Происхождение Московского государства; Борзаковский, История Тверского княжества; Никитский, Экономический быт Великого Новгорода; его же, Очерк внутренней истории Пехова; Костоларов, Сьвернорусские народоправства.

Приватъ-доцентъ Е. П. Трифильев.

- 1) Падение крепостного права въ Россіи, по 1 часу: понедельник 10-11.
- 2) Состояніе сословій въ Россіи въ XVIII, по 1 часу.

*Пособія:* Иванюковъ, Падение крѣпостного права; Заблоцкій-Десятовскій, Графъ Киселевъ и его время; Милюковъ, Очерки по исторіи русской культуры; Исаевъ, Паденіе крѣпостного права; Джанийевъ, Эпоха великихъ реформъ; Игнатовичъ, Помещичьи крестьяне; Романовичъ-Словатинскій, Дворянство въ Россіи; Градовскій, Исторія мѣстнаго управленія; Жигачевъ, Задолженность частнаго землевладенія въ Россіи; Дитятинъ, Управление городовъ Россіи и др.

*Пособія:*

- 1) Бестужевъ-Рюминъ, Русская исторія; Иловайскій, Исторія Россіи; Соловьевъ, Исторія Россіи;
- 2) Труды Бестужева-Рюмина, Иконникова (очеркъ русской исторіографіи), Кояловича (Исторія русскаго самосознанія).

Ординарный профессоръ П. Н. Буцинскій.

- 1) Исторія Россіи въ царствованіе Павла I. Александра I и Николая I, по 4 часа (осенью).
- 2) Исторія Россіи отъ Федора Алексѣевича до Екатерины II включительно, по 4 часа (весною): понедельник и вторникъ 10-12.
- 3) Практическія занятія по исторіи Россіи (оба полугодія), 2 часа.

*Пособія:* Соловьевъ, Исторія Россіи; Богословскій, Областная реформа Петра I; Брикмеръ, Исторія Екатерины II; Кобеко, Цесаревичъ Павелъ Петровичъ; Шумигорскій, Павелъ I Соловьевъ, Александръ I; Надлеръ, Алксанлръ I; Шильдеръ, Александръ I; Янковскій, Личность императора Николая I и его эпоха; Тетищевъ, Внѣшняя политика Николая I.

Приватъ-доцентъ В. И. Савва.

- 1) Сѣверовосточная Рускъ XIV–XV вв., по 2 часа.
- 2) Практическія занятія по исторіи сѣверовосточной Руси, по 2 часа.

*Пособія:* Соловьевъ, Исторія Россіи; Сергиевичъ, Русскія юридическія древности; Вешняковъ, О причинахъ возвѣщенія Московскаго княжества; Самоквасовъ, Происхождение Московскаго государства; Исторія тверскаго княжества; Никитскій, Экономически бытъ Великаго Новгорода; его же, Очеркъ внутренней исторіи Пехова; Костомаровъ, Сѣвернорусскія народоправства.

Доцентъ Е. П. Трифильевъ.

- 1) Паденіе крѣпостного права въ Россіи, по 1 часу.
- 2) Состояніе сословій въ Россіи въ XVIII в., по 1 часу.

*Пособія:*

- 1) Иванюковъ, Паленіе крѣпостного права; Заблоцкій, Графъ Киселевъ и его время; Милюковъ, Очерки по исторіи русской куль-

- туры; Исаевъ, Паденіє крѣпостного права; Джангшевъ, Эпоха великихъ реформ, Игнатовичъ, Помещичьи крестьяне;
- 2) Романовичъ-Словатинскій, Дворянство въ Россіи; Градовскій, Исторія мѣстнаго управленія; Жигачевъ, Задолженность частнаго землевладенія въ Россіи; Дитятинъ, Управление городовъ Россіи и др.

Приватъ-доцентъ В. Е. Данилевичъ.

Внешняя исторія древне-русскихъ земель, по 2 часа.

*Пособія:* Соловьевъ, Исторія Россіи; Бестужевъ-Рюминъ, Русская Исторія; Иловайскій, Исторія Россіи; Костомаровъ, Русская исторія; Погодинъ, Изслѣдованія, замечанія и лекціи по русской исторіи.

### **IX. Исторія церкви.**

Заслуженный ординарный профессоръ А. С. Лебедевъ.

Общій курсъ исторіи церкви; въ осеннемъ полугодіи съ IX-го века до послѣдняго времени, по 6 часовъ.

*Пособія:* Арсеній, Лѣтопись церковныхъ событій; Смирновъ, Исторія христіанской церкви; Kurtz, Lehrbuch der Kirchengeschichte; Робертсонъ и Гер-цогъ, Исторія христіанской церкви; Знаменскій, Руководство къ русской церковной исторіи; Макарій, Исторія русской.

И. д. Экстраординарный профессоръ У. А. Бродовичъ.

Общій курсъ исторіи церкви (6).

### **X. Исторія и теорія искусствъ.**

Экстраординарный профессоръ Рыцинъ.

- 1) Исторія древняго искусства, по 2 часа.
- 2) Исторія византийскаго искусства, по 2 часа.
- 3) Практическія занятія по древнему и византийскому искусству, по 2 часа.

### **XI. Исторія западно-европейскихъ литературъ.**

Ординарный профессоръ Л. Ю. Лазаревичъ-Шепелевъ (6)

- 1) Исторія литературы возрожденія и новыхъ временъ, по 3 часа.
- 2) Шиллеръ и его время, по 1 часу.
- 3) Испанскій языкъ, по 1 часу.
- 4) Практическія занятія, по 1 часу.

### **XII. Новые языки.**

Французскій языкъ: по 4 часа.

Итальянскій языкъ: по 2 часа.

Немецкій языкъ: по 6 часовъ.

Английскій языкъ: по 5 часовъ.

Наукове видання

**Лідія Олексіївна Хомич,  
Лейла Юріївна Султанова,  
Тетяна Олексіївна Шахрай**

**ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ  
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА**

Монографія

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*  
Редактори *О. В. Цимбаліст, О. О. Калашник*  
Оформлення обкладинки *К. А. Бобровницька*

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

Підп. до друку 22.12.2014. Формат 60х90/16.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 13,0.  
Замовлення № 2635. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.kr.ua