

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Національна академія педагогічних наук  
Київський університет імені Бориса Грінченка

# **Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси**

Наукове видання

Київ – 2011

УДК 37.013  
ББК 74 в (4 Укр) л О  
Р 64

*Друкується за рішенням Вченої ради  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
протокол № 5 від 24 березня 2011 року*

**Рецензенти:** Савченко О. Я. – доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України.  
Олійник В.В. – доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України.  
Глузман О.В. – доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України.

**Авторський колектив:**

В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. О. Огнев'юк,  
В. М. Ткаченко, П. Ю. Саух, Д. І. Дзвінчук, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова.

**Р Розвиток сучасної освіти:** освітологічні наголоси: Наукове видання /  
За матеріалами першої Всеукр. наук.-практ. конференції «Освітологія –  
науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; Авт. кол.:  
В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. О. Огнев'юк,  
В. М. Ткаченко, П. Ю. Саух, Д. І. Дзвінчук, С. О. Сисоєва,  
І. В. Соколова. – Київ: Видавництво\_\_\_\_\_. 2011. – 162 с.

Наукове видання укладено за матеріалами пленарного засідання першої  
Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітологія – науковий  
напрямок інтегрованого пізнання освіти»; у виданні висвітлюються погляди  
вчених на феномен сучасної освіти; наголошується на ролі освіти як сфери  
людинотворення; розглядаються основні проблеми й суперечності сучасної  
освіти; філософські основи становлення й розвитку освітології в Україні.

Адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам,  
аспірантам, магістрантам, слухачам закладів післядипломної педагогічної  
освіти, вчителям, студентам, всім тим, хто цікавиться проблемами сучасної  
освіти.

**УДК  
ББК**

**ISBN**

© Колектив авторів, 2011  
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011

## ЗМІСТ

<i>Кремень В. Г., Ткаченко В.М.</i> Компетентісний принцип освіти: «навчитися жити разом».....	4
<i>Сухомлинська О. В.</i> Колектив і особистість в контексті філософії освіти.....	33
<i>Бех І. Д.</i> Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище.....	42
<i>Огнев'юк В. О.</i> На шляху до становлення нового наукового напрямку освітології.....	66
<i>Саух П. Ю.</i> Сучасна освіта: портрет без прикрас (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією).....	77
<i>Дзвінчук Д. І.</i> Розвиток освіти як суспільної цінності: історико-філософський дискурс.....	92
<i>Сисоєва С. О.</i> Методологічні концепти освітології.....	147
<i>Соколова І. В.</i> Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу.....	164

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПРИНЦИП ОСВІТИ: «НАВЧИТИСЯ ЖИТИ РАЗОМ»

У так звані «часи застою» в ранг беззаперечної істини підносились ідеологема: «Немає такого питання, на яке б у партії не було відповіді». Такий оптимізм тішив душу та вносив у тіло дозу адреналіну. Однак пройшли два довгих десятиліття, і з вуст праведних Генерального секретаря ЦК КПРС Юрія Андропова прозвучало нове положення: «Ми не знаємо суспільства, у якому живемо». Ці слова прозвучали як заупокійний подзвін перед розпадом Радянського Союзу.

Тим часом після проголошення незалежної України знову постала проблема осмислення світу, цивілізаційної ідентифікації, а також визначення перспектив суспільного розвитку. Знову постали сакраментальні запитання: «Чи знаємо ми суспільство, в якому живемо?»; «Чи є в нас відповідь на виклик часу?»; зрештою «Чи усвідомлюємо ми в повній мірі в чому саме полягає цей виклик?».

Виступаючи на Раді національної безпеки й оборони в листопаді 2010 року, Президент України Віктор Янукович наголосив, що *найбільша загроза національній безпеці України випливає з кризи довіри людей до влади і держави*, а головним завданням є проведення радикальних економічних перетворень за умови збереження соціальної стабільності. Запорукою цьому має бути наявність у влади довгострокової стратегії розвитку держави, яку розуміє й поділяє суспільство.

Не беремося судити про якусь усталену громадську думку щодо наявності такої стратегії, але, як освітяни, хотіли б звернути увагу на ряд проблем, з якими стикається система освіти. Зокрема йдеться про підготовку компетентного молодого покоління України в контексті викликів нинішнього глобалізованого світу.

### *Самовизначитись і утвердитись в світі*

Власне, проблема навчитися «мислити глобально, діяти локально» стосується не лише нас. Наприклад, голова комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жак Делор сформулював це завдання таким чином: у цілому світі «наші сучасники потерпають від запаморочення, розриваючись між процесом глобалізації, прояви якого вони спостерігають і часто підтримують, і пошуками своїх коренів, опори в минулому, належності до тої чи іншої спільноти. Освіта має зайнятися цією проблемою, оскільки більш, ніж будь-коли, вона є учасником процесу зародження нової всесвітньої спільноти та виявилася в самому центрі проблем, пов'язаних з розвитком особистості й різноманітних спільнот. Завдання полягає в тому, щоб надати можливість всім без винятку виявити свої таланти й увесь свій творчий потенціал, що має на увазі можливість реалізації кожним своїх особистих планів. Ця ціль є домінуючою» [1].

Така постановка завдання не розбігалася з українськими освітніми традиціями, зокрема настановою Григорія Сковороди «пізнати себе чи то свою природу, взятись за свою долю і робити своє діло». Однак виникало ще одне питання: чи під силу самій освіті це відповідальне суспільне надзавдання? Тут знову хочеться апелювати до авторитету Жака Делора: «З педагога багато запитується, іноді навіть надто багато, від нього вимагають виправити недоліки інших установ, які теж займаються питаннями освіти і професійної підготовки молоді. Від нього вимагають багато, в той час як зовнішній світ у все більшій мірі проникає в школу, зокрема через засоби інформації та комунікації» [2].

Отож, освітянам було б необачно не зважати на сьогоднішній «зовнішній світ» – хронічну бідність і безпорадність, жорстокість і насильство, помножених на відсутність осмисленого уявлення про вчорашнє минуле, а тим більше про завтрашнє майбутнє. На думку науковців, зазначені характеристики є свідченням того, що людство нині перебуває на перепутті

суспільного розвитку: від одного порядку – через хаотичний рух – до якоїсь нової єдності. Але зовсім немає гарантії того, що цей новий порядок встановиться сам по собі й буде кращим і гуманнішим за попередній. Так, згідно прогнозу одного з видатних американських теоретиків Іммануїла Валлерстайна, у центрі ядра капіталістичної світ-системи панування США нині хилиться до занепаду, вірогідним гегемоном у XXI столітті може стати Японія, а Китай перетвориться у їх спільну напівпериферію. Об'єднана Європа може залишитись на другій позиції в ядрі світ-системи, а її напівпериферією буде Росія. Сумна доля чекає на периферію капіталістичної світ-системи: тут «наново відкритий Китай займе в товарних ланках місце безлічі країн третього світу – від Афганістану та Бангладеш до Алжиру та Замбії. Ті виявляються просто зайвими для функціонування наймогутнішого трикутника накопичення капіталу... Безробітні світового рівня... Вони не мають перспективи ні в якості робочої сили, ні в якості споживачів» [3].

Звідси випливає закономірне питання – яким буде місце України за цього нового порядку, що чекає на наших дітей, і чому ми маємо їх вчити? Те, що Україна нині перебуває на периферії капіталістичної світ-системи, ні для кого не є секретом. Невже їй судилася роль «безробітних світового рівня»?

На жаль, на це питання комісія ЮНЕСКО не дає прямої відповіді. Вона лише обачливо зазначає, що вирішальна роль освіти в справі розвитку особистості впродовж усього життя не є панацеєю, не є ключем для вирішення всіх проблем у світі. Освіта може бути всього лише одним із засобів, який, однак, більш ніж інші служить гармонійному й сутнісному розвитку людини задля подолання злиднів, відторгнення, нерозуміння, пригнічення й війн. Щоправда, у підсумку комісія ЮНЕСКО виокремила чотири основні компетентісні принципи освіти, до яких відносяться: *навчитися жити разом; навчитися набувати знань; навчитися працювати; навчитися жити.*

На нашу думку, запорукою вирішення цих завдань є насамперед адекватність світосприйняття і самовизначення свого місця в світі. Відтак, зазначені принципи комісії ЮНЕСКО є особливо актуальними для нинішньої України, в якій намічаються принципові структурні зрушення в політичній структурі суспільства. Як засвідчили нещодавні вибори до місцевих Рад, центристські помірковані партії втратили свою привабливість, а натомість у суспільстві стали наростати тенденції до радикальної нетерпимості. Дається взнаки криза довіри людей до влади і держави. Знову актуалізувалося національне питання, а тому заклик «навчитися жити разом» стає особливо доречним.

Однак, як на нас, було б легковажно (а то й небезпечно!) звужувати розуміння виклику часу до сфери міжнаціональних відносин. При всій повазі до визнаного українського соціолога Євгена Головахи, навряд чи в повній мірі можна погодитись із таким його положенням: «риторика Ющенко була етнократичною, він постійно наполягав на формуванні етнічної держави. Сучасні ж держави формуються на основі політичної нації. На цьому, до речі, можна й об'єднати наше суспільство» [4].

Протиставлення «етнічної нації», з одного боку, «нації політичній» – з іншого, на нашу думку навряд чи допоможе усім нам «навчитися жити разом». Нині в Україні йде паралельно (але на різному рівні та з різною інтенсивністю) двоєдиний процес формування політичної (громадянської) нації при одночасному посиленні самоідентичності української титульної нації. Так само триває процес ідентифікації представників різноманітних національних меншин і корінних народів. У цьому процесі політичний (громадянський) фактор і фактор етнічний діалектично взаємопов'язані. На думку нині покійного і всіма нами шанованого професора Сергія Кримського, «зараз ми розвиваємося у напрямі утворення політичної нації. Вона в певному розумінні співпадає з поняттям громадянства. Ми – громадяни однієї держави. Політична нація це – український етнос плюс інші етноси, *що визнають базову роль українських цінностей, визнають*

*українську ідею (курсив наш – Авт.)» [5]. «Навчитися жити разом» – це шлях до консолідації нації. За визначенням відомого чеського дослідника Мирослава Гроха, на процес консолідації впливають як об'єктивні показники (економічні, політичні, мовні, культурні, релігійні, географічні, історичні), так і їх суб'єктивні відображення в колективній свідомості. Особливо важливими є три складові: 1) «пам'ять» про спільне минуле, що трактується як «доля» спільноти; 2) насиченість та інтенсивність мовних і культурних зв'язків; 3) концепція рівності всіх членів групи, організованих у громадянське суспільство.*

Важливість цих чинників є неперехідною. В силу обставин, що нині склалися в Україні, нам *хотілось би наголосити на пріоритетності саме третього фактору*. Йдеться насамперед про те, що без поступу в напрямі розбудови громадянського суспільства й демократії всі інші попередньо означені проблеми – як усвідомлення спільності історичної долі, так і забезпечення інтенсивності мовних зв'язків – неминуче будуть вирішуватися в недемократичний спосіб. А в подальшому, в разі суспільної деформації, самі проблеми історії й мовлення врешті-решт стануть тим деструктивним фактором, що неодмінно викликатиме соціальну напруженість.

Що ж стосується нашої вітчизняної історії, то для її виваженого аналізу слід покладатися не лише на власне наукове сумління, але й на документи Ради Європи. У її рекомендаціях від 1996 року зазначається, що «історична освіта має бути вільною від політики. Історія для істориків, а не для політиків та ідеологів». В іншій рекомендації Комітету міністрів Ради Європи від 2001 року зазначається, що «викладання історії не повинно перетворюватися в інструмент ідеологічних маніпуляцій». Натомість викладання історії має переслідувати такі завдання: виховання активних і свідомих громадян; стати вирішальним фактором у примиренні, визнанні, розумінні та взаємній довірі між народами; відігравати основну роль у розповсюдженні основних цінностей, таких як терпимість, права людини та демократія.



Останніми роками в Україні відбулися плідні дискусії щодо вивчення історії на академічному рівні та викладання цього предмету в школі та вищих навчальних закладах. І не слід драматизувати ситуацію, коли історія час від часу переписується. Ми маємо виходити з того, що абсолютної тотожності між поняттям «історична реальність» і поняттям «знання реальності» немає й не може бути. На визнанні цього факту тримається історична наука, яка являє нам події минулого не як раз і назавжди написану «універсальну історію», а як численні версії академічних досліджень історії, які в шкільних підручниках однак мають трансформуватися в якусь тимчасову консолідовану версію, яка відповідає сьогodenному виклику часу і тій фазі суспільного розвитку, яку проходить Україна. Плідні дискусії із зарубіжними вченими, зокрема із сусідніх країн, є звичайною міжнародною практикою. Однак слід зважати на те, що на сьогодні все ще триває процес самовизначення України стосовно Росії, і навпаки – самовизначення Росії стосовно України. До того часу, доки цей процес не визріє, написання спільного підручника України з Росією, на нашу думку, є завданням передчасним.

Ніхто не може претендувати на знання історичної істини в останній інстанції. Історична істина є лише істина певного моменту пізнання, а тому неминуче буде переглядатися за інших обставин. Отож, будемо сподіватися, нові покоління візьмуть на себе відповідальність у пошуку відповіді на ті запитання, які постануть перед ними.

На нашу думку, немає потреби більш детально зупинятися на другому завданні національної консолідації – досягнення насиченості та інтенсивності мовних і культурних зв'язків у процесі освоєння «науки жити разом». Це окрема важлива проблема, яка вимагає ґрунтовного опрацювання та виваженого викладу. На нашу думку, вона досить прискіпливо вивчена професором Вадимом Васютинським в Інституті соціальної та політичної психології НАПН, і, судячи з усього, набула вже значного громадського резонансу [6].

Втім особливу увагу привертають дві тези, які описують ті психологічні бар'єри, які стоять на заваді більш глибокого порозуміння між певними представниками етнічних громад. Перший бар'єр – *«нездатність або небажання частини російськомовних громадян бодай у певному обсязі вдаватися до україномовного спілкування»*. Тут, очевидно, залишається сподіватися, що час і терпіння, а також добра воля людей здолають цю перешкоду, бо немає іншого виходу на шляху утвердження практичної двомовності як вивчити українську мову. Звісно, ще краще знати і якусь третю, приміром, англійську мову. А головне – викорінювати із своєї свідомості будь-які упередження щодо іншого народу, його історії, мови та культури.

Другий бар'єр у викладі Васютинського викликає більшу тривогу: «в українському ментально-культурному просторі відбулася ґрунтовна *деінтелектуалізація україномовних сфер і жанрів та деукраїнізація сфер і жанрів інтелектуальних*». Ця проблема набагато складніша, і тут, очевидно, не обійтися без широкої державної підтримки гуманітарної сфери в цілому. В разі наявності процесу «деінтелектуалізації україномовних сфер і жанрів» відбувається порушення ще одного документу Ради Європи – «Європейської хартії регіональних мов чи мов меншин», де чорним по білому зазначено, що «захист і розвиток регіональних мов і мов національних меншин не повинні здійснюватися на шкоду офіційним мовам і необхідності їх вивчення». Тут ми маємо на увазі те, що національне законодавство України має подбати про забезпечення чіткої, прозорої, зрозумілої мотивації для вивчення української мови. А таку мотивацію може забезпечити лише належне інтелектуальне наповнення україномовних сфер і жанрів.

Отже, третє (але основоположне!) завдання на шляху «навчитися жити разом» – усвідомлення концепції *соціальної рівності всіх членів групи, організованих у громадянське суспільство*. В ідеалі розгалужена мережа громадських організацій повинна виконувати функції зв'язку людини і держави, своєрідного третейського судді у їх відносинах. Без поступу в

напрямі накопичення взаємної довіри між громадянами та державою всі інші проблеми національної консолідації неминуче будуть вирішуватися в недемократичний спосіб.

Ми не можемо закривати очі на те, що переважна більшість населення країни існує в режимі виживання. За даними Національного інституту стратегічних досліджень з 1991 року було запущено довгостроковий механізм падіння життєвого рівня населення. Мав місце не лише тривалий спад виробництва, але й поява справжньої прірви в розшаруванні суспільства: «Якщо у 1990 році середній дохід 10% найзаможніших громадян України у 4 рази перевищував відповідний показник 10% найбідніших, то у 1996 році вже у 67 разів». У той час ми пережили справжній психологічний шок. Щоправда, в подальшому цей розрив дещо скоротився, але, як зазначає в своїй монографії «Макроекономіка» О.М. Базилінська, якщо порівняти окремі країни, то співвідношення доходів багатих і найбільш бідних верств населення в Китаї складає 7:1; у країнах ЄС 5-7:1; у Японії 4,3:1; а в Україні – 30:1 [7].

Звісно, не хлібом єдиним живе людина. Проблема виживання тої чи іншої спільноти є не в меншій мірі проблемою збереження нею базових елементів традиційної гуманітарної культури з усталеними в ній нормами істини, добра та справедливості. Рівень добробуту і рівень соціонормативної культури населення країни – речі взаємно пов'язані. Якщо соціальна нерівність в суспільстві стає досить великою, то сам інститут приватної власності втрачає свою легітимність в громадській думці. Тим більше це стосується етапу становлення незалежності України, коли власність, яка ще донедавна вважалася «загальнонародною», сьогодні вже стала власністю олігархів. *Тут легітимність втрачає вже не лише неправедно нажите багатство, а й та влада, яка потурає олігархам. В очах своїх громадян вона теж стає нелегітимною.*

*Лібералізм і «спільність історичної долі»*

То ж де знайти ключ для вирішення наболілих питань? На початку 90-х років ХХ ст. існуючі на Заході теорії «модернізації» намагалися переконати, що варто лише країні «третього світу» пройти певний шерег «стадій зростання», і будь-яка з них може досягти висот якщо не Сполучених Штатів, то, принаймні, «великої двадцятки». Аргументи на користь цієї тези були забезпечені книгою Френсіса Фукуями «Кінець історії і остання людина», яка вийшла в світ 1992 року. Судження Ф.Фукуями здавалися неспростовними, адже надзвичайно показовою була перемога західних демократій у «холодній війні» проти комуністичної системи. Так само переконливими виглядали й рекомендації видатного економіста Мілтона Фрідмана, який радив лідерам колишнього комуністичного табору «приватизувати, приватизувати і приватизувати». І як це не дивно, вчорашні марксист-ленінці практично без опору сприйняли риторику лібералізму. Виявилося, що паралелей між марксизмом і лібералізмом було більше ніж достатньо.

Так, наприклад, ліберали сповідували цивілізаційний підхід в аналізі способів виробництва, вирізняючи «аграрне», «індустріальне», та «постіндустріальне» суспільства. А «священнослужителі марксової парафії» наполягали на «п'ятичленці» – «первісне», «рабовласницьке», «феодальне», «капіталістичне» та «комуністичне» суспільства. Звісно, в ідеологічному запалі велася й полеміка: навколо кінцевої точки розвитку (чи то ліберально-капіталістична сучасність, чи світле комуністичне майбутнє); навколо визначення оптимального шляху до світлого майбутнього (чи то шлях реформування, чи революції); навколо нормативного розуміння справедливого розподілу політичної влади та багатства (чи то представницька демократія, чи пролетарська диктатура); врешті-решт – йшли дискусії про ту соціальну страту, яка б уособлювала в собі носія справедливості й щонайвищого ступеня прогресу (чи то пошуки «справжнього» пролетаріату, чи навпаки – середнього класу). У підсумку все-таки була зроблена ставка на впровадження принципів лібералізму.

А між тим щоденна українська практика послідовно спростовувала райдушні сподівання на очікуваний прогрес. Так, впродовж перших десяти років незалежності ВВП в Україні знизився до 40,8%, а після наступних дев'яти років зростання ВВП ледь сягнуло лише 74,1% від рівня 1990 року. Після кризи 2008 року ВВП упав аж до 64% проти 1990 року. Тобто, впровадження приватної власності на засоби виробництва не засвідчило зриму перевагу ліберальних цінностей. До того ж, оцінюючи ситуацію в Україні, лауреат Нобелівської премії в галузі економіки Дж. Стігліц вказував на два первородні гріхи української суверенної бюрократії: відсутність верховенства права і погано проведену приватизацію [8].

Як наслідок, нинішні скоробагатки змушені остерігатися за долю своїх мільярдів, а тому намагаються не реінвестувати їх у своїй країні, а швидко перевести за кордон. В контексті політико-правовому головною причиною неефективності суспільних змін в Україні «стала спотворена система політичної влади з домінуванням груп впливу і конкурентною боротьбою між ними, перетворенням державних органів на засіб отримання специфічної ренти», а також вибух корупції, що спровокував фундаментальне руйнування ціннісної структури українського суспільства [9].

Нині наші наставники перших років незалежності – зарубіжні адепти ліберальної демократії – визнають свої помилки щодо «огульного» роздержавлення й масової та неконтрольованої приватизації. Зокрема, М. Фрідман говорить: «Я був неправим. Виявляється, верховенство закону має більш фундаментальне значення, аніж приватизація». Так само й Фукуяма у своїй книжці «Державне будівництво» визнає свої хибні думки щодо всесильності «невидимої руки ринку» й наполягає на розбудові сильної й ефективної держави [10].

За таких умов говорити про торжество цінностей лібералізму на українському ґрунті якось не доводиться. Якщо скористатися жаргоном радянського суспільствознавства, то успіх лібералізму не є «повним і

остаточним», а половинчастим і проміжним. Ситуація навряд чи зміниться найближчим часом. Єдиний безсумнівний успіх лібералізму полягає в тому, що він інституціював самокритику раніше, ніж решта інших ідеологій [11].

Той же Фукуяма визнав, що домінуюча донедавна ліберально-демократична модель потребує суттєвих коректив: лібералізація поза рамками чітко працюючих і сильних державних інститутів найчастіше провалюється: «Знадобилася азійська криза 1997-1998 рр. і проблеми, з якими зіткнулися Росія, Україна та інші посткомуністичні країни, щоб уявлення про ці питання стали змінюватися» [12]. За відсутності ефективних державних інститутів, працездатної політичної системи, необхідного набору базових цінностей результатом самих лише демократичних виборів стає формування зовні легітимних, але абсолютно безпомічних структур. Той «постпомаранчевий» політичний параліч, який ми пережили, є яскравим свідченням сказаного.

Сам Фукуяма нині твердить, що «можна мати багато форм ліберальної демократії з більшою чи меншою роллю держави». Одна із фундаментальних передумов демократії, на його думку, полягає в досягненні певного рівня матеріального добробуту населення. Посилаючись на досвід Південної Кореї й Тайваню, він наголошує на тому, що вони «проводили демократизацію у міру того, як ставали багатшими» [13]. Лише добробут, стверджує Фукуяма, «служує джерелом для виникнення стабільної демократії. Не існує історичного прикладу існування демократичної держави з річним доходом на душу населення понад 6000 доларів, яке б повернулося до авторитарного режиму» [14].

Якщо підходити з цією міркою до України, то, на превеликий жаль, за даними «Credit Suisse Research Institute», у 2010 році середній річний дохід дорослого українця становить лише 2,7 тисячі доларів. За цим показником Україна посідає передостаннє місце серед європейських країн, випереджаючи лише Молдову (2,6 тис. дол.). Для порівняння, в Білорусі цей показник становить 6,1 тисяч доларів, в Росії 10,4 тисячі доларів, а в Естонії – 18,6

тисяч. Що вже говорити про Швейцарію – 372,7 тисяч, Норвегія – 326,5, США – 236, Японія – 201,4, або Німеччина – 164,6 тисяч доларів. Згідно даних заступника міністра праці України Лідії Дроздової, майже 12,5 млн. українців живуть за межею бідності (це відповідно до наших внутрішніх норм споживчої корзинки). А за міжнародними нормами, відповідно до даних ООН, нині межу бідності перетнули вже 78% українських громадян. Втім, на другому полюсі соціального розмежування в Україні нині нараховується як мінімум 35 тисяч мільйонерів і близько 25 мільярдів [15].

Виникає закономірне питання: як за таких умов учитель може переконати учнів у школі щодо торжества ідеї про «спільність історичної долі». До чого б учитель не апелював – чи то до часів княжої Русі, чи до доби Хмельниччини, чи до революційних подій 1917-1921 років, і як би ми їх не трактували – чи то в дусі пролетарського інтернаціоналізму, чи то буржуазного націоналізму – справа для вчителя майже безнадійна, бо за існуючої поляризації суспільства діти не повірять в ідею «спільності історичної долі».

Якщо вже йдеться про те, щоб ідеологія лібералізму була сприйнята суспільством у ранзі всеукраїнської ідеї, то відносини приватної власності мають набути масового характеру і перетворитися на підставу й інструмент вільного прийняття людиною рішень, відповідно до її власного інтересу. Тоді людина буде здатною захистити себе, знайти й визначити своє місце в суспільстві, матеріалізувати свій творчий потенціал. В протилежному разі рано чи пізно спрацює попит на «сильну руку» авторитаризму, яка й навчить нас не лише «жити разом», але й марширувати строем.

### *Глобалізація і суспільний прогрес*

Висловитись проти суспільного прогресу – значить поставити себе тим самим в позицію ретрограда. Однак тут питання полягає в іншому – наскільки згадана вище капіталістична світ-система дійсно второвує шлях суспільному прогресу, а чи навпаки – поступово заганяє суспільний поступ у глухий кут безвиході й відчаю.

Немає ніякого відкриття в тому, що ми живемо в світі нерівності й наростаючої поляризації, де, навіть не дивлячись на абсолютне зростання матеріального благополуччя, представники найбільш забезпечених верств населення зримо відриваються від середнього класу. Тим самим ілюзорною стає триєдина програма лібералів, яка завжди зводилася до реалізації класичного гасла Французької революції «Свобода. Рівність. Братерство». Іронія історії полягає в тому, що якби це гасло послідовно виконувалося, то, на думку Валлерстайна, «капіталістичне світ-господарство перестало б існувати в силу неможливості безкінечного накопичення капіталу. Саме тому програмні установки лібералів (якщо так можна висловитися), були половинчастими або навіть менше того: вони відповідали інтересам приблизно сьомої частини населення світу, того самого знаменитого середнього класу, якому і забезпечувався пристойний рівень життя. І хоча при тому сьома частина (населення світу) отримувала значно більше благ, ніж коли-небудь раніше, її частка виявилася заниженою, а ті шість сьомих, що залишилися, не отримали майже нічого» [16].

Цю ситуацію розуміють лідери як Сходу, так і Заходу. Поступово це розуміння приходить і в Україну, оскільки вже неможливо ігнорувати той факт, що соціальна прірва між тими, кому випадають плоди цивілізації, і всіма іншими, продовжує зростати, причому як у межах окремих держав, так і у світовому масштабі. Як зазначає знаний український професор А. Гальчинський, «плоди глобальної нерівності, перетворилися на центральну проблему XXI ст. Світ, як і раніше, визнає лише сильних, поважає лише тих, хто спроможний до самоствердження, здатний захищати власну свободу та цінності». Ринковий фундаменталізм зробив глобальну капіталістичну систему хворою і недієздатною. Йдеться не лише про економіку. Особливо гнітючим є поширення через відповідні механізми суто ринкових принципів поведінки на всі інші – неекономічні сегменти людського життя. У цій ситуації відбувається відторгнення всієї гами морально-етичних і духовних цінностей, напрацьованих людством у процесі



історичного розвитку. Останні підміняються принципом суто ринкової доцільності. Прагнення утвердити верховенство ринкових цінностей - насамперед над політичним, соціальним та духовним – виливається у специфічну форму «ідеологічного імперіалізму». Зведення мотиву прибутку до рангу етичного принципу є своєрідним збоченням цієї глибоко й безнадійно хибної ідеології [17].

Фінансово-економічна криза, яка струснула світ в 2008 році, актуалізувала проблеми глобалізації, знову поставила на порядок денний проблему рушійних сил суспільного поступу та перспектив виходу з кризи на новому технологічному рівні. На думку академіка М. Згуровського, фундаментальну сутність кризових явищ ХХІ ст. слід розглядати в контексті великих циклів розвитку світової економіки (К-цикли), що їх 80 років тому відкрив російський економіст Микола Кондратьєв. Протягом останніх двох століть К-цикли з періодами 40-50 років відбивали собою певні етапи реального розвитку економіки [18].

Так, наприклад, в минулому ХХ ст. спадаюча фаза третього кондратьєвського циклу знайшла свій вияв, зокрема, у Великій депресії США і першому дефолті долара 1933 року, а також драматичних кризових явищах в Європі. Спад четвертої хвилі К-циклу знайшов свій прояв у другому дефолті долара 1971 року й нафтовій кризі 1973-1975 років, що вилилася у наступну глибоку економічну кризу. Нині ми перебуваємо на спадаючій хвилі п'ятого кондратьєвського циклу, що й знайшло свій вияв у глибокій системній кризі.

Кожна з цих криз дала поштовх до переструктурування економіки й усієї системи міжнародних взаємин. Так, вихід із Великої депресії 1929-1933 років призвів до появи четвертого технологічного укладу: велике машинобудування, цивільна та військова авіація, високотехнологічне будівництво, промислова енергетика. Криза 1971-1975 років підштовхнула до розвитку п'ятого технологічного укладу: мікроелектроніка, комп'ютерна техніка, Інтернет, мобільний зв'язок. Криза цього п'ятого укладу після

двадцятирічного піднесення економіки 1980-2000 років була спричинена вичерпанням потенціалу економічного розвитку і перетіканням капіталу в спекулятивні сфери. Став нарощуватись величезний віртуальний капітал, що відривався від реальних активів. В результаті іпотечна криза 2008 року в США призвела до масового неповернення кредитів, спаду ліквідності й спровокувала фінансово-економічну кризу в світовому масштабі. Практика показує, що спадаючу хвилю п'ятого кондратьєвського циклу неможливо спинити багатомільярдними вливаннями в фінансову сферу – існуюча фінансово-економічна система неминуче відійде в минуле, оскільки є відірваною від реальної економіки і спирається на застарілий технологічний уклад. Нинішня криза реальної економіки та соціальної сфери неминуче має привести до глобального перерозподілу власності за рахунок «спалювання» віртуального капіталу, банкрутства неконкурентоздатних компаній і великих підприємств, дефолту основних валют світу. Тривалий час реальні активи світової економіки будуть скуповуватися сильнішими корпораціями, зменшиться світове енергоспоживання і споживання загалом.

Врешті-решт, у процесі структурної перебудови економіки та виробничих відносин на спадаючій хвилі К-циклу (середньострокова перспектива до 2020 р.) має народитися новий технологічний уклад, основу якого сформує не вуглеводнева енергетика, а біоінженерія, генна інженерія, науки про людину, космічна хімія. У довгостроковій перспективі (2020-2050 рр.) високоосвічений людський капітал стане основною базовою перевагою та головною характеристикою суспільного поступу. І освітологія, як новий науковий напрям інтегрованого пізнання освіти, не може не зважати на ці прогнози, а навпаки – має покласти їх в основу своєї діяльності.

На винесенні проблеми людини на чільне місце акцентував свого часу відомий політолог Збігнев Бжезінський. На його думку, слід добитися консенсусу в світі щодо того, що «демократія і права людини є вихідними точками для політичної організації з деякими формами вільного ринку, з різноманітними ступенями соціальної відповідальності, що ґрунтується на

приватному підприємництві як основі економічної діяльності» [19]. Але найголовнішим є те, що акцент із вивчення соціальної організації людства, на думку З. Бжезінського, має бути перенесений на вивчення людської особистості: «ми перебуваємо на початку великих дебатів щодо особистісного виміру людського життя». Нині в розвинених країнах світу на перше місце винесені політичні дебати стосовно: контролю за народжуваністю, смертністю, продовження тривалості життя, підвищення освітнього рівня, охорона здоров'я, вдосконалення зовнішності, посилення інтелекту, зміна особистості, клонування людини, трансплантація мозку, синтез людського та штучного інтелекту.

Зрозуміла річ, вирішення цих проблем натикається на загострення економічної нерівності в світі, створення все більшого розриву в соціальному становищі людини різних суспільств і регіонів, а це призводить до неможливості самореалізації всіх закладених у людині здібностей і талантів. На думку З. Бжезінського, вже відбувається «революція внутрішніх чинників самого існування, масштаб якої є непередбачуваним, а напрямок непевним», бо вона «відбувається за умов дедалі глибшого вододілу в матеріальному існуванні людства». Так, ХХ століття завершилося поглибленням провалля в економічному становищі людей, що призводить до ще глибшої нерівності в царині науки та освіти. Про це засвідчують, зокрема, деякі прямо таки кричущі дані ООН – особисте багатство трьох найбагатших людей світу перевищує ВВП 48 найменш розвинутих країн світу. Щороку американці витрачають 8 млрд. дол. на косметику, а для надання базової освіти всьому населенню на Землі необхідно щороку витратити 6 млрд. дол. Європейці щороку витрачають 11 млрд. дол. на морозиво, а лише 9 млрд. дол. вистачило б на забезпечення всіх потреб у світі чистою водою й каналізацією. Американці та європейці витрачають 17 млрд. дол. на їжу для хатніх тварин, в той же час збільшення допомоги на 13 млрд. дол. забезпечило б надання основних медичних послуг і продуктів харчування всім, хто цього потребує. Сукупне багатство 225 найзаможніших у світі людей становить 1 трильйон

дол., тим часом як із 4,4 мільярда людей у країнах, що розвиваються, 3/5 не мають доступу до безпечної каналізації, 1/3 – до чистої води, 1/5 – до медичних послуг. А це, наголошує З. Бжезинський, вже не лише проблеми економіки чи політики, але й не в меншій мірі проблеми моральності й гуманізму.

Обрання в 2008 році президентом США Барака Обами відбувалося під знаком очікування змін і переосмислення можливостей збереження однополюсного світу на чолі з США. До цієї події у Вашингтоні було опубліковано доповідь Національної ради з розвідки під назвою «Глобальні тенденції 2025 року: світ що змінився». Такі доповіді готуються раз на чотири роки, і зазвичай вони приурочені до приходу в Білий дім нового президента. Не претендуючи на прогноз, аналітики американської розвідки трактують документ як огляд тих тенденцій у розвитку сучасного світу, які можуть стати вирішальними в наступні два десятиріччя.

Головна тенденція міжнародних відносин – створення багатопольного світу, в якому до 2025 року Китай перетвориться на найбільшу за розмірами економіки державу світу, хоч у військовому плані він ще, вочевидь, поступатиметься Сполученим Штатам. Провідним геополітичним чинником першої чверті XXI ст. стане суперництво за природні ресурси. Прогнозується, що оскільки піку у виробництві вуглеводних ресурсів, насамперед нафти і газу, вже досягнуто, світу доведеться пережити період болісної адаптації до альтернативних джерел енергії. Отже в найближчі 15 років швидко зростатиме роль альтернативної енергетики, створення нових джерел її не викопного походження. Однак практичне застосування цього технологічного прориву виявиться повільним через величезну вартість створення нової інфраструктури та заміни існуючої. Судячи з усього, в цьому випадку йдеться про так звану водневу економіку, в розвиток якої вкладаються мільярди доларів і американськими корпораціями, і урядом.

В умовах зменшення частки нафти та газу в світовій енергетиці такі нафтодобувні країни як Саудівська Аравія, Росія та Іран зіткнуться з

великими бюджетними проблемами, що зможуть призвести до політичних реформ і навіть до зміни режимів, особливо в Ірані. Зростання економіки Росії залишиться досить високим аж до 2017 року завдяки наявності в неї не лише великих запасів викопного палива, але й інших мінеральних ресурсів, передусім, кольорових металів та води. Більше того, зазначається в доповіді, Росія може перетворитися в п'яту за масштабами економіку світу, однак утриматися їй на цьому місці, за прогнозами американських аналітиків, довго не вдасться через кризову демографічну ситуацію.

На відміну від доповіді Національної ради розвідки, яку готували президенту Бушу, в новій доповіді для президента Обама сталися показові зміни в оцінці ситуації. Раніше йшлося про збереження Сполученими Штатами свого домінуючого положення впродовж першої чверті XXI ст. В останній вже йшлося про багатополлярний світ, в якому Китай, Росія, Індія, Бразилія та Іран відіграватимуть усе важливішу роль на міжнародній арені: «Скорочення економічної та військової потужності Сполучених Штатів у наступні півтора-два десятиріччя призведе до низки політичних криз, коли майбутнім адміністраціям доведеться переглядати пріоритети у сфері внутрішньої та зовнішньої політики» [20].

На чому хотілось би акцентувати особливу увагу в контексті пошуку Україною адекватної відповіді на виклик часу, в доповіді передбачається повсюдне поширення в світі державного капіталізму як провідної моделі розвитку. Під цим розуміється система управління економікою, в якій державні інститути відіграють вирішальну роль: «Замість того, щоб копіювати західні моделі політичного та економічного розвитку, все більша кількість країн прагнучиме до повторення альтернативних моделей, що здійснюються в Росії і Китаї» [21]. У світлі вищезазначеного напрошується висновок, що українським політологам (та й освітянам взагалі) слід було б уважніше поставитись до аналізу суспільних процесів не лише в Росії, але й у Білорусі, а також не поспішати з якимись радикальними оцінками становища, що склалося в цих країнах.

На нашу думку, варто звернути увагу й на те, що нинішні висновки з доповіді Національної ради не розбігаються з прогнозами Валлерстайна, даними ще наприкінці ХХ ст. Хоча роль держави за умов глобалізації йде по низхідній, зауважував він у свій час, разом з тим «суверенітет держав – їх здатність самостійно вершити внутрішні та зовнішні справи в рамках міждержавної системи – виступає фундаментальною опорою капіталістичного світ-господарства. Якщо вона буде зруйнована чи хоча б серйозно нахилиться, капіталізм як система виявиться неспроможним... Капіталістичне світ-господарство потребує структури, що складається з держав, функціонуючих в рамках міждержавної системи. Ці держави критично важливі для підприємців насамперед тому, що беруть на себе частину витрат виробництва, гарантують квазімонополіям їх стійкі прибутки і підтримують їх зусилля, спрямовані як на обмеження можливостей трудящих класів захищати свої інтереси, так і на пом'якшення невдоволення народних мас за рахунок часткового перерозподілу додаткової вартості» [22].

Отже, підсумовуючи основні тенденції суспільного поступу, варто акцентувати увагу на тому, що науковий дискурс навколо зазначених проблем не може дати остаточних рецептів щодо вирішення основних цивілізаційних проблем: як подолати прірву між бідністю й багатством, зняти протиріччя між етнічними утвореннями, послабити напруженість у сфері міжконфесійних відносин в сучасному світі, історія якого повна насильства й непорозуміння. Що не викликає сумніву – і це особливо важливо для сучасної України – втрачає свою легітимність традиційне уявлення про романтичну національно-державну ідилію, **замкненого на самого себе** національно-державного простору. У світі складається нова ситуація, в результаті якої стає фікцією уявлення про «національний» продукт, «національну» фірму, «національну» індустрію – і все це спонукає до уважного й виваженого ставлення до прогнозів, ідеологій, парадоксів і, навіть, алармістських настроїв ери глобалізації. Відтак, якщо успадкована нами традиційна модель національної держави має шанс вижити за умов

світового ринку й транснаціональних акторів, то лише за умов, коли процес глобалізації стане наріжним каменем державницької ментальності – «мислити глобально, діяти локально».

### *Освіта і гуманітарна складова безпеки*

Одним із важливих напрямів освітології має бути осмислення гуманітарної складової суспільної безпеки України. Слід враховувати той факт, що за останні роки характер загроз безпеці людини суттєво змінився. Так, в документах ЮНЕСКО акцентується: «По-перше, все частіше конфлікти у світі відбуваються не на міжнародному рівні, а всередині країн, маючи переважним чином соціально-економічні корені. По-друге, більше не існує чіткої межі між національною і міжнародною безпекою. Безпека держави та міжнародна стабільність взаємозалежні. По-третє, з розвитком глобалізації і розпадом біполярної системи світу, воєнний фактор стає лише одним з багатьох факторів світової стабільності, таких як: економічний розвиток, захист навколишнього середовища та збереження природних ресурсів, забезпечення дотримання прав людини, недооцінка значення яких являє собою загрозу безпеці, як окремих країн, так і світу в цілому». Зважаючи на ці принципові зміни, «ЮНЕСКО вважає за доцільне опрацювати нову соціологічну концепцію безпеки, що враховувала б її культурні та соціальні аспекти» [23].

Даючи собі звіт, що поставлене завдання вимагає дослідження різноманітних сфер життєдіяльності людини й мобілізації значних наукових ресурсів, обмежимося лише деякими аспектами гуманітарної складової суспільної безпеки, які безпосередньо стосуються сфери освіти, що і є в компетенції Академії педагогічних наук України. На нашу думку, видається продуктивним вичленити з усього спектру освітніх проблем ряд пріоритетних, вирішення яких могло б суттєво зміцнити ступінь довіри спільноти та держави і тим самим внести свій вклад у нагромадження соціального капіталу.

Чільне місце в національних пріоритетах посідає, безумовно, проблема *здоров'я*. Відтак у цій царині вкрай необхідним є: широке впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес; виховання в дітях культури здорового способу життя; різке посилення боротьби з наркоманією в середовищі учнівської та студентської молоді, з ВІЛ-СНІД інфікуванням; посилена увага до дітей-інвалідів і дітей з обмеженими можливостями здоров'я, створення умов для максимальної їх інтеграції в звичайні освітні заклади.

Другою важливою проблемою є *підготовка молоді до ринку праці*. Тут освітні наукові структури повинні подбати про складання прогнозів щодо потреби в спеціалістах (професіях) на середньо- і довгострокову перспективу, внесення відповідних коректив в передпрофесійну підготовку студентів, а також в діяльність закладів професійної освіти; докласти зусиль для створення спеціалізованих служб працевлаштування молоді та молодих спеціалістів; формування банків даних відповідної інформації.

Третя проблема стосується *комп'ютеризації й інформатизації освіти*. Вона вимагає різкої інтенсифікації роботи по всіх напрямках – від чисто навчальної діяльності (комп'ютерні підручники, комп'ютерні бібліотеки тощо) до комунікації у вільний час з тим, щоб користування комп'ютером і комп'ютерними мережами увійшло у звичку на побутовому рівні.

Четверта пріоритетна проблема – *оволодіння іноземними мовами*, досягнення уже в школі певного рівня вільного оволодіння поряд з українською та російською (чи іншою мовою національних меншин України) хоча б ще однією іноземною мовою, насамперед англійською.

П'ята щонайважливіша проблема – *модернізація змісту освіти*, удосконалення освітніх програм з метою допомогти учню та студенту в їх культурній, громадянській, творчій (трудовій) самоідентифікації, максимально звільнивши їх від набуття знань заради знань на користь набуття навичок до пошуку і засвоєння потрібної інформації, що врешті-



решт забезпечить перехід від уніфікованої до індивідуальної освітньої моделі.

На перший погляд, у кожному із зазначених пунктів немає якоїсь принципової новизни. Але ефективна реалізація сумарного набору зазначених пріоритетів могла б, на нашу думку, призвести до сукупного кумулятивного ефекту, який би чітко окреслив актуальну точку росту, своєрідну зону прориву як важливий елемент втілення соціальної справедливості, нарощування суспільної довіри.

Ще один аспект гуманітарної складової, який безпосередньо стосується фактору соціальної справедливості в сфері освіти, полягає у виборі найбільш доцільної моделі отримання не просто вищої освіти, а освіти впродовж усього життя. В епоху глобалізації на українську систему освіти все більший вплив чинять європейські тенденції освітньої політики. Тут, зокрема, йдеться про протиборство двох концепцій участі держави у сфері вищої освіти: неоліберальної концепції «доходу від освіти» і концепції «соціальної користі». Перша орієнтована на зменшення фінансових зобов'язань перед вищою освітою, оскільки людина з вищою освітою має певні (прямі чи опосередковані) вигоди, іншими словами – «доход від освіти». За час навчання, мовляв, людина набуває культурних і професіональних кваліфікацій, які відрізняють його від людей малокваліфікованих, що й забезпечує їй більш високу продуктивність праці і, відповідно, більш високий прибуток. Звідси робиться висновок, що нібито несправедливо покладати на суспільство основні розходи щодо фінансування освіти, оплачуючи її значною мірою за рахунок тих, хто не отримав вищої освіти.

Така концепція набуття вищої освіти за власний кошт, на нашу думку, могла б призвести до ще більшої соціальної диференціації в українському суспільстві й посиленні й без того гострої соціальної напруженості. Та й проповідувані неолібералами погляди й аргументи викликають також заперечення з боку багатьох економістів. Зокрема йдеться про те, що самі по собі знання не можуть служити підставою для стягнення своєрідного

«податку на освіту», оскільки прибуток від освіти створюється поза самою системою освіти. Він не знаходить свого втілення в процесі підготовки студента, а виявляє себе як: 1) особистий дохід людини з дипломом про вищу освіту, отриманий ним на ринку праці; 2) збільшення продуктивності підприємства чи установи, що прийняли на роботу людину з вищою освітою; 3) збільшення продуктивності праці тих, хто прямо чи опосередковано користується результатами науково-технічного прогресу; 4) збільшення продуктивності праці суспільства в цілому в результаті науково-технічного прогресу і на основі кваліфікації, отриманій конкретним індивідом у вищому навчальному закладі.

Відтак поняття «доходу від освіти» слід замінити концепцією «соціальної користі», яка б відбивала собою опосередковані вигоди всього суспільства від набуття вищої освіти конкретною людиною. Адже підвищення рівня знань, загальної компетентності працівників впливає на темпи економічного росту і конкурентоздатність всієї країни. Більше того – інвестиції, зроблені попередніми поколіннями, неминуче принесуть користь майбутнім поколінням, а підвищення рівня освіти безпосередньо сприятиме розвитку культури, її подальшої демократизації, що дозволить за умов України подолати пережитки тоталітаризму, протистояти сваволі й самодурству.

В цьому нам може посприяти утвердження освіти культури й миру. Хоч система вищої освіти в Україні нині є багатоступеневою, проте своєрідним символом її був і залишається університет. Найбільш фундаментальний виклик університету як освітній інституції було кинуте добою глобалізації – у звичному для нас вигляді університет міг продуктивно функціонувати в епоху вищої освіти, навіть масової. Але чи зуміє він вижити під час переходу до безперервної освіти, яка стає справою багатьох найрізноманітніших структур, організацій та інститутів, що займаються проблемами освіти та перенавчання дорослих?

А між тим університетам доведеться виявити достатню гнучкість з тим, щоб, з одного боку, адаптуватися до викликів глобалізації й прийняти виклик гонитви за постійною новизною постійно змінюваного інноваційного виробництва, а з іншого – не пожертвувати своїми фундаментальними цінностями, що загрожувало б їм перестати бути власне університетами. Щоб виявити здатність обслуговувати освітні запити найбільш висококваліфікованих спеціалістів (а це дорослі люди!), університети змушені будуть рано чи пізно вдатися до серйозної трансформації і реконфігурації. Не виключено, що замість шліфувати моноліт «безперервної чотирьох/п'яти/шести-річної освіти, їм доведеться врешті-решт піти по лінії організації «човникового» руху молодих людей з їх робочих місць у вищий навчальний заклад і назад у виробництво. Поки що, за браком інноваційного виробництва в Україні, ця проблема ще не стала в повній мірі на порядок денний, але в Європі вже з тривогою спостерігають, як щораз збільшується розрив між рівнем освіти, в якому має потребу сучасне виробництво, і тим рівнем знань, який фактично надають вищі навчальні заклади.

Що ж стосується контексту забезпечення суспільної безпеки, то тут потенціал вищої освіти може бути використаний насамперед для вирішення фундаментальних етичних і наукових проблем, з якими нашому суспільству ще доведеться зіткнутися в добу глобалізації. Тут університет може послужити інтегруючим елементом системи освіти в ролі навчальних центрів, які зберігають і збагачують культуру. Масштабність і темпи перетворень у сучасному світі такі, що суспільство у все більшій мірі ґрунтується на знаннях, а відтак вища освіта й наукові дослідження віднині виступають в якості щонайважливіших компонентів культурного, соціально-економічного й екологічно стійкого розвитку людини, співтовариств і націй.

Це насамперед важливо для України, де в політичних верхах віддавна відчувається брак довгострокових програм розвитку суспільства, коли практично кожен з численних урядів за часів незалежності змушений був працювати в режимі «від бюджету до бюджету». *Відтак потенціал і відносна*

*автономія освітян від партійних і вузько корпоративних замовлень покладає на них особливу місію за трактування минулого, неупереджений аналіз сьогодення та побудову концептуального образу майбутнього. І цю роль освітян неможливо переоцінити. У своєму служінні суспільству вища освіта має стати активним учасником вирішення актуальних, невідкладних проблем сучасності: ліквідації злиднів, нетерпимості, жорстокості, неписьменності, голоду, збереження довкілля. За словами Генерального директора ЮНЕСКО Федеріко Майора, «місія вищої освіти виходить далеко за рамки простої передачі знань. Сьогодні вища школа покликана готувати таких громадян, які б уміли самостійно мислити й вбачати в культурних різницях хорошу можливість для плідного діалогу, а не загрозу» [24].*

На нашу думку, в утвердженні системою вищої освіти соціального капіталу довіри й забезпечення суспільної безпеки має спрацьовувати принцип «універсальності вищої освіти», проголошений рядом документів ЮНЕСКО про вищу освіту [25]. Насамперед універсальність вищої освіти в добу глобалізації означає те, що за умов кризи усталеної соціонормативної культури, освіта покликана відігравати спрямовуючу роль в утвердженні етичних норм і моральних цінностей, робити все залежне, щоб служити Істині – діяти відповідно до загально визнаних основних прав людини і громадянина, збереження довкілля та утвердження соціальної справедливості. За умов росту егоїстичних інтересів і заколисуючого релятивізму, вища освіта на весь голос має проголосити принципи соціального солідаризму, в рамках котрих всезагальне «МИ» має превалювати над «Я», а наука і техніка мають служити інтересам всього людства, а не егоїстичним потребам кучки сильних світу сього.

Відтак універсальність вищої освіти має на увазі, що вона покликана не лише давати знання, але в першу чергу виховувати. Не обмежуючись підготовкою, необхідно йти далі, зміцнювати освітню місію у справі розквіту творчих можливостей особистості у всіх її проявах, сприяти підвищенню добробуту людей, утверджувати соціальну справедливість. Головна місія

вищої освіти – підготовка і виховання людей з орієнтацією на довгострокову перспективу, а не на вирішення короткотермінових завдань, пов'язаних з адаптацією робочої сили для потреб ринку. Найвища ціль освіти – розвиток людини та підвищення його вкладу в зростання соціально-економічного добробуту шляхом виховання в душі громадянства і створення умов для навчання впродовж всього життя.

Що особливо важливо для України, універсальність вищої освіти означає, що провідні науково-освітні центри мають взяти на себе функцію вивчати магістральні тенденції майбутнього суспільного розвитку, визначати шляхи його досягнення й альтернативні сценарії реалізації визначених цілей. Лише це й може забезпечити необхідні передумови для вибору оптимального шляху на тій підставі, що наше майбутнє в меншій мірі залежить від технічних можливостей, а в більшій – від можливого і бажаного в соціальному плані.

Універсальність вищої освіти в документах ЮНЕСКО передбачає, що будь-яка здійснювана під його егідою діяльність має сприяти культурі миру і взаєморозуміння, а ця культура починається з поваги й врахування інтересів і побажань іншого. Культура миру, яка й стає запорукою суспільної безпеки, має на увазі участь, причетність, почуття відповідальності, дотримання взятих на себе зобов'язань. Сприяти встановленню культури миру означає широке здійснення необхідних досліджень у цій сфері (вивчення, наприклад, факторів, що призводять до виникнення воєнних і громадянських конфліктів, проявів насилля, безпорядків, розповсюдження ненависті тощо), приділяючи цій проблематиці належне місце в навчальних планах.

Отже, відповідність освіти сучасним вимогам означає здатність забезпечувати стійкий розвиток людства й становлення культури миру. Суспільна безпека й стійкий людський розвиток не може бути забезпечений без утвердження культури миру. Таку культуру неможливо реалізувати в умовах, коли особливі й короткострокові інтереси починають превалювати над сферою наукових досліджень. Однак, не все в цьому житті вирішують

лише фінанси та матеріальні ресурси. Є ще такий фактор як *соціальний капітал*, на значимості якого наголошував ще в 2006 році під час своєї лекції в Києві відомий американський політолог доктор Френсіс Фукуяма.

Поняття «соціальний капітал» у його розумінні є у певній мірі економічною метафорою для означення досить широкого комплексу певних норм і моральних цінностей, що забезпечують ефективність колективних дій в групах населення: це ті «неформальні норми або цінності, які роблять можливими колективні дії у групах людей», що породжують у свою чергу «суспільну довіру» [26]. В діалектиці історичного поступу, зазначав він, суспільна довіра, в тому числі й довіра до влади як прояв дієвості соціального капіталу, є одночасно і причиною, і наслідком, і заporукою успіху нормального функціонування як економіки, так і соціальних аспектів життя. Альтернативою встановлення в країні законності й порядку, обстановки суспільної довіри може бути лише анархічна та безплідна «війна всіх проти всіх», яка виснажує життєвий потенціал, поглиблює розкол між регіонами, провокує стихію формальних претензій одних груп політиків до інших, що доводить до «сутяжницького абсурду» й правового хаосу. А це врешті-решт веде до суспільного паралічу.

Саме тому система освіти України, її навчальні та дослідницькі заклади мають проводити випереджувальну політику в цьому відношенні, 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. В цьому і є одне із важливих покликань освітології, всього гуманітарного потенціалу освіти в забезпеченні суспільної безпеки. Іншого не дано.

### Література

1. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // <http://www.diaghilev.perm.ru/g11/media/sotrud/infl.htm>.

2. Там само.
3. Валерстайн И. Россия и капиталистическая мир-экономика // Свободная мысль. – 1996. – 3%. – С.41-42.
4. Вибори – 2010: чи можливий оптимістичний сценарій // «День», 19-20 лютого. – 2010 р. – С.5.
5. Крымский С. Цель нашего существования – вернуться в цивилизованный мир // Україна шукає свою ідентичність: Збірник статей. – К.: ВБФ «Поступ», 2004. – С.19.
6. Див. Васютинський В.О. Психологічні бар'єри мовної українізації // Мова і культура. – Вип.10. – т.IV(104). – К.: 2008. – С.46-53
7. Базілінська О.Я. Макроекономіка // <http://209.85.135.132/search?q=cache:Ha2sXz7eiYJ:www.library.i...>
8. Цит. по: Княжанський В. Мисливці за рентою. Чи може прийти до влади в Україні популістський диктатор? // «День». – 2006. – 30 травня. – С.4
9. Соціально-економічний стан України: наслідки для народу та держави: національна доповідь / за заг. ред. В.М.Гейця (та ін.). – К.Ж НВЦ НБУВ. – 2009. – С.6.
10. Волошин О. Государство только начинается (о взглядах Ф.Фукуямы) // Эксперт. Украина. – 2006. – 23-29 октября. – С.64-69.
11. Макаренко В.П. Главные идеологии современности. – Ростов-на-Дону. – 1997. – С.42-43.
12. Волошин О. Государство только начинается (о взглядах Ф.Фукуямы) // Эксперт. Украина. – 2006. – 23-29 октября. – С.64-69.
13. Конец, он же начало истории. Интервью Френсиса Фукуямы (<http://gtmarket.ru/laboratoru/publicdok/gtmarket/2006/641>).
14. Фукуяма Ф. Я и общество (<http://gtmarket.ru/laboratoru/expertize/gtmarket/2006/623>).
15. Коноваленко Я. На дне // «Московский комсомолец» в Украине. – 2010. – 3-9 ноября. – С.14.

16. Валлерстайн. И. Конец знакомого мира. Социология XXI века. Пер. с англ. под. ред. В.Л.Иноземцева. – М., Логос, - 2004, – С.98.
17. Див. Гальчинський А. Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти. Наук. вид. – Либідь, 2006. – с.240-267; Удовик С.Л. Глобализация: семиотические подходы. – М.: «Релф-бук». К.: «Ваклер», 2002. – С.288-319.
18. Згуровський М. Болісне одужання через кризу // День, №47, 13 грудня 2008 р. – С.3.
19. Бжезінський З. Виклики XXI століття: філософська збентеженість, релігійна непевність // День, №150, 17 серпня 1999 р. – С.4.
20. Світ, який змінився // День, №214, 25 листопада 2008 р. – С.7.
21. Там само.
22. Валлерстайн. И. Конец знакомого мира. Социология XXI века... - С.103
23. Программа ЮНЕСКО в области прав человека // <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/serhio23032005175949.php>.
24. Стратегические ориентиры развития высшего образования [http://charko.narod.ru/text/an8/1\\_1.htm](http://charko.narod.ru/text/an8/1_1.htm).
25. Там само.
26. Фукуяма Ф. Що таке соціальний капітал? // День. – 2006. – 17 жовтня. – №177. – С.4.



## **КОЛЕКТИВ І ОСОБИСТІТЬ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**

У темі, винесеній у моєму виступі на обговорення, є три ключових слова: філософія освіти, колектив, особистість, які мають далеко не однозначне тлумачення, багато прочитань. Тому перш за все означу, яке значення вкладається в їхній зміст.

Спершу звернемось до визначення «філософія освіти», яке серед інших є ключовим, головним. І хоча в пошуковій системі Google сьогодні є близько 349 000 посилань на поняття «філософія освіти», воно з'явилося в західно-європейській науковій літературі нещодавно – у другій половині ХХ ст., але ще у ХІХ ст. такі вітчизняні мислителі як К. Ушинський, М. Пирогов, П. Редкін, Л. Толстой починають обговорювати головні філософсько-освітні поняття. Цей факт відзначив російський філософ В. Розанов у праці «Сутінки освіти» («Сумерки просвещения», 1899), де піддав науково-теоретичному аналізу педагогічну практику і говорив про вплив загальнофілософського мислення на сферу освіти.

Філософія освіти як поняття, як дисципліна, як науковий напрям, як наукова спеціалізація присутня у вітчизняному науковому просторі достатній відрізок часу – уже 20 років, але до сьогодні не вироблено єдиної точки зору не лише на її статус і завдання, але й на предмет цієї науки. Найбільш широковідомими є позиції Б. Гершунського і В. Розіна.

Так, Б. Гершунський вважає, що філософія освіти – це інтегративна наука, що визначає політику в освітній сфері, оптимальні шляхи досягнення виховних і освітніх цілей суспільства. Завдання філософії освіти – обґрунтовувати й маркувати найперспективніші напрями міждисциплінарних досліджень, шляхи координації їхніх результатів та практичних досліджень в педагогіці (Див.: Гершунський Б.С. Философия образования для ХХІ века. М., 1997).

Інший сучасний дослідник В. Розін вважає, що філософія освіти – це і не філософія, і не наука, а рефлексія над освітою та педагогікою. Вона являє собою загальнотеоретичний аналіз кризових явищ сучасної освіти через врахування особливостей сьогodнішньої культурної ситуації (Див.: Розін В.М., Булдаков С.К. Философия образования. Кострома, 1998).

Ми в своїх міркуваннях схиляємося до останнього визначення філософії освіти, розглядаючи її через світоглядні, парадигмальні засади побудови і діяльності всього освітньо-виховного процесу, причому не тільки під час його кризових станів, які, звичайно, найяскравіше виявляють сутність парадигми, а й, якщо можна так сказати, під час спокійних станів у розвитку системи та науки, але крізь призму їх концептуальних, теоретико-методологічних засад.

Наступне поняття – «колектив», може, найбільш вживане, найбільш «радянське» слово, похідне від слова колективізм, що в соціально-філософському сенсі означає включеність людини, групи, великої кількості індивідів у спільноту на основі різного роду діяльності, що спирається на чітко визначену систему залежностей і підпорядкувань. Організаційний бік у цій системі виступає головним, навіть більш важливим й значущим, ніж сама діяльність. Організація взаємодії і спільної діяльності колективу виявляється у свідомому підпорядкуванні особистісних інтересів загальним, що стоять перед колективом.

Навіть зайве підкреслювати, що колективізм і колектив виступали характерними рисами соціалістичних й «комуністичних» суспільних відносин, головним принципом «комуністичної моралі». На їх основі розбудовувалось радянське суспільство. Найпослідовнішим прихильником і захисником колективізму й колективу є марксизм-ленінізм, який у свій спосіб намагався на практиці зреалізувати в Радянському Союзі теоретичні постулати марксизму.

Колективізм історично протистоїть індивідуалізму, який підкреслює автономію особистості, її незалежність і самостійну цінність. Марксизм

завжди підкреслював і протиставляв у поляризованому протистоянні ці два принципи – колективізм й індивідуалізм та, відповідно, колектив і особистість.

Поняття «особистість» в педагогічній науці, відображаючи соціальну природу людини, її соціокультурну сутність, тлумачиться як суб'єкт індивідуального начала, тобто інтереси, потреби, цінності, здібності, устремління, самосвідомість тощо, які формуються педагогічними засобами як стійкі властивості та якості.

Розглянемо тепер ці два поняття – колектив і особистість – крізь призму філософії освіти як певні маркери, що можуть розкрити нам сутність засад, що лежать в основі організації й функціонування системи освіти.

Мої міркування будуть спиратися на парадигмальний аналіз, метод бінарних опозицій, мережевий аналіз і, звичайно, історико-генетичний підхід.

Отже, колектив і особистість – поняття, складові, які формують каркасну систему навчально-виховного процесу в будь-якому типі закладів, і від того, у якому співвідношенні, у якому підпорядкуванні, у яких взаємозалежностях вони знаходяться, ми можемо визначити педагогічну парадигму, тобто світоглядні, філософські засади її побудови й функціонування.

Ще раз підкреслимо, що оскільки радянська система освіти була відображенням, віддзеркаленням ідеології й соціального устрою суспільства, ідеї колективізму та ідеї про колектив були наріжним каменем її діяльності.

Проте в початковий період існування СРСР його освітня парадигма ще тільки визначалась, вона не мала чітко визначених меж, і тому бінарна опозиція – колектив і особистість – ще не протиставлялася, а взаємодоповнювалась. В перших документах про школу, в працях її ідеологів Н. Крупської, А. Луначарського (Росія), Г. Гринька, Я. Ряппо, О. Попова (Україна) декларувалися ідеї як колективізму, так і індивідуального,

особистісного підходу до дитини з метою формування «нової людини – борця», «особистості», «революціонера», «колективіста» (А. Луначарський).

«Нова людина» мала жити в колективістичному суспільстві. Ця ідеологія була ще декларативною фразеологією, великою мірою пустотною, не заповненою ні ідеологічним, ні тим більше педагогічним змістом. В ці роки освітньо-виховна парадигма носила великою мірою анархо-утопічний, ідеалістичний характер. Ідеї трудової школи педоцентричного спрямування лежали в основі діяльності загальної освіти.

Що ж до сутності її світоглядних засад – матеріалістично-прагматичних і партійно-класових, – то вони практично були незмінними з часу започаткування радянської освіти й до її завершального етапу. Так, у «Кодексі законів про народну освіту в УСРР» (1922) зазначалось: «Через величезне значення науки у справі організації життя і діяльності майбутнього соціалістичного суспільства Радянська держава ставить своїм завданням планомірну організацію науково-дослідницької роботи, яка веде до перемоги людини над матерією, часом і простором і до проникнення в закони суспільного розвитку. Оволодіння методами наукового дослідження повинно одночасно вести до вироблення цільного науково-матеріалістичного світогляду, що поєднує у вищому синтезі математичні, природничі й суспільні науки, спрямованого на пізнання світу теорії і спрямовану на перебудову світу революційну практику» (Кодекс законів о народном просвещении УССР. – В кн.: Антология педагогической мысли в Украинской ССР. – М., Педагогика, 1988. – С.312).

Отже, зв'язок з життям, з практикою соціалістичного будівництва, соціологізм й ідеологізація – такі характерні ознаки світоглядної парадигми радянської освіти, де остання набирала з року в рік все більшої ваги.

Соціологізм як базова, головна засада освітньої системи її світоглядної засади, виховної складової, як метод організації навчального процесу в радянській парадигмі з року в рік посилювався й укорінювався, перетворювався поступово, з роками в соціоцентризм як головний маркер,

показник освітньо-виховної парадигми. І в цій парадигмі колектив і особистість починають виступати у вигляді бінарних опозицій, коли колектив утверджував соціоорієнтовану парадигму, а особистість – індивідуалізовану, тобто певною мірою протилежну, опозиційну або ж принаймні підпорядковану.

Найбільш яскраво ця бінарна опозиційність як структура педагогічного дискурсу і як соціоцентрична складова світоглядних засад проявилася в діяльності А. Макаренка. Хоча така позиція не з'явилася з повітря, над її аргументацією в 20-ті рр. працювала вся радянська психолого-педагогічна наука, тобто педологія, яка вивчала, перш за все, особистість, але все більше уваги приділяла дитячому колективу (О. Залужний, С. Моложавий, Г. Фортунатов). Але методологічні засади цього вивчення, її дослідницька парадигма – рефлексологічна й педологічна – на початок 30-х рр. почала не влаштовувати ідеологів, керівників радянської держави, які побачили в такому напрямі розитку науки самостійність мислення, опертя на природничі, а не соціальні науки, близькість до західноєвропейської гуманітарної думки. Тому таке експериментування було різко перекреслено новою контр-реформою, яка закріпила соціоцентричну модель освіти, поставивши колективізм і колектив на перше місце. Яскравим виразником цієї парадигми став А. Макаренко, ідеї і концепція якого вийшли далеко за рамки педагогічної науки, стали підвалиною і методологічною основою для психології. А. Петровський, зокрема, у своїх працях підкреслював цей факт. (Див.: А.В. Петровский. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. – М., 1984, С. 148-149). Ідея А. Макаренка про те, що «Колектив – це вільна група трудящих, об'єднаних єдиною метою, єдиною дією, організована, оснащена органами самоврядування, дисципліни і відповідальності. Колектив – це соціальний організм в здоровому людському суспільстві» (Макаренко А. О личности и обществе. соч. в 7-ми т. Т.7. – С.13) стали альфою і омегою радянської філософії освіти.

Така соціоцентрична концепція колективістичного виховання лежала в основі діяльності радянської освіти практично до кінця 60-х рр., перебуваючи в дихотомічному протиставленні до особистості. Але поступово, з розвитком теорії навчання, розвитком змісту освіти, який, залишаючись сцієнтистським й агресивно матеріалістичним («партійним» матеріалізмом), однак змушений був включати до навчальних планів і програм все більше дійсних і реальних здобутків науки. Особливо процес навчання почав змінюватися у 1960-х роках, коли в процесі реформування змісту освіти в загальноосвітній школі почали розроблятися ідеї розвивального навчання, диференційованого й індивідуалізованого підходу. Об'єктом і суб'єктом навчального процесу все частіше виступала особистість, що вступало в протиріччя з соціоцентричною, навіть соціологізаторською теорією і практикою виховного процесу.

В ці ж роки в рамках загальної соціоцентричної парадигми була висунута концепція розвитку і виховання всебічно розвиненої гуманної і моральної особистості як головної мети діяльності всієї освітньо-виховної системи. Особистість була поставлена попереду колективу (В. Сухомлинський), що викликало додаткові аргументи щодо дихотомічного протиставлення цих двох категорій педагогічної науки і велику гуманітарну дискусію в радянському суспільстві (Див.: Педагогические апокрифы. Этюды о Сухомлинском. – Харків, 2008).

Теоретичні постулати щодо колективізму все більше розходилися з практикою, схематизувалися й вульгаризувалися, несли в собі надлишкове ідеологізоване смислове навантаження і в кінцевому рахунку почали сприйматися як штамп. До того ж праці з педагогіки щодо колективу й колективізму (Л. Гордін, В. Коротов, Б. Ліхачов) носили характер інтерпретаційних підходів, висунутих ще у 30-40 рр.

Така ситуація в науці, а також зміни в освітній парадигмі, для якої стала притаманна дисубстанціоналізація, тобто втрата єдиної сутності (єдиної істини, єдиної правди), кардинальні зміни в суспільстві призвели до того, що в останні 25 років питання колективізму та колективу, як такі, що в

радянський час несли в собі негативний, перенасичений ідеологічний і політичний підтекст, взагалі перестали досліджуватись в педагогічній науці, що складає, на нашу думку, велику і невинуватену прогалину в концептуально-парадигмальному вимірі усього нашого освітнього простору.

Переважає увага зосереджена на особистості, індивідуальності, побудові навколо неї навчально-виховних інноваційних технологій, де колектив і колективність як просоціальна спрямованість, не розглядаються.

Таким чином, сучасна концепція філософії освіти в достатньо виокремленій і артикульованій формі розкриває комплекс особистісних характеристик, що реалізується, як правило, в процесі індивідуальної діяльності, а не колективної.

Незважаючи на те, що колективізм традиційно відносять до радянської системи освіти, а індивідуалізм – до західних освітніх систем, проте на Заході педагоги, психологи, соціологи вже досить давно розробляють актуальні питання соціалізації дитини через спільну групову діяльність. Тут можна провести ціле дослідження щодо розвитку концепцій соціалізації дитини та дитячих угруповань (груп), починаючи з 20-х рр. ХХ ст. і закінчуючи сьогоднішнім. Тоді б ми назвали Е. Дюркгейма, Ч. Кулі, У. Мак-Дугалла, праці яких виступили інтерпретаційними джерелами для українських педологів і особливо Олександра Залужного, піонера в рефлексологічному обґрунтуванні теорії колективу; Л. Кольберга, який вивчав закономірності соціалізації групи крізь призму морального розвитку дитини, її соціальної мотивації; К. Левіна, чий праці присвячені характеру взаємодії групи й індивіда і так далі.

І коли ми звернемося до сьогоднішньої ситуації, то побачимо, що на відміну від нашої байдужості й невизначеності щодо цієї концептуальної проблематики, західна гуманітарна думка продовжує пошуки в цьому напрямі, бо «колектив і особистість» – не надумана проблема, а одна із складових філософії освіти. Так, вона розглядається: 1) в контексті крос-культурних досліджень (між західноєвропейською і східною культурою);

2) в теорії і практиці комунітаризму, що досліджує і спирається на маленькі незалежні від держави спільноти, які разом вирішують спільні проблеми; 3) в концепції, що носить назву «соціальний капітал, що спирається на довіру» відомого американського дослідника Ф.Фукіями, який стверджує: «Довіра – це виникле у членів спільноти очікування того, що інші її члени будуть поводити себе більш чи менш передбачливо, чесно і з увагою до потреб оточуючих... Соціальний капітал – це певний потенціал суспільства або його частини, що виникає як результат наявності довіри між його членами. Він може бути втілений і в найдрібнішому базовому соціальному колективі – сім'ї, і у всіх колективах, що існують у проміжку між ними. Соціальний капітал відрізняється від інших форм людського капіталу тим, що зазвичай він створюється і передається посередництвом культурних механізмів таких, як релігія, традиції, звичай». Членами колективів, об'єднаних загальними етичними цінностями, не потрібна контрактно-правова регламентація їхніх відносин, тому що існуючий між ними моральний консенсус є базисом для взаємної довіри (Ф. Фукіяма. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М., 2004. – С.27).

Такі сучасні рефлексії не можуть проходити осторонь фахівців, які займаються соціальними, психологічними й педагогічними проблемами, філософією освіти особливо зараз, коли світоглядні аргументації щодо побудови змісту освіти в боротьбі, протистоянні й протиріччях виходять за рамки сцієнтистсько-матеріалістичного бачення, до нього включаються й інші світоглядні позиції, протилежні традиційним, притаманним нашому суспільству. Тому толерантність, визнання іншого цінністю, довіра, консенсус мають стати характерними не лише для особистості, а й для групи, колективу.

З цього міркування випливає і наступна думка про розведення у науковому плані методології дослідження цих двох феноменів «колектив» і «особистість». У педагогіці вони не розведені, ця бінарна опозиція явно або латентно присутня в дослідницькому дискурсі. Натомість в психологічній



науці, найбільш близькій до педагогіки, ця дихотомія розводиться в різні напрями науки – «психології груп» і «психології особистості».

Ідеї про такий підхід уже виникали, особливо в кризові періоди переходу науки на нові теоретико-методологічні засади, нову парадигму. Так, в 1927 р. відомий український теоретик колективу Олександр Залужний писав: «Безперечно, що наша педагогіка все більше й більше набиратиме характеру педагогіки колективістичної. Ми стоїмо на шляху диференціації загальної педагогіки. Педагогіка індивіда і педагогіка колективу – це ті перші наукові дисципліни, що, напевне, в недалекому майбутньому виллються в окремі відділи соціальної педагогіки. Або навіть в окремі дисципліни, що відрізнятимуться одна від одної об'єктом та методикою дослідження» (О. Залужний. *Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)*. – Київ, 1927. – с.ІІІ). Через припинення в 30-х рр. творчого розвитку науки, винищення рефлексологів, педологів та педології ця ідея не отримала розвитку.

Але зараз в ній є потреба, потреба для освіти, для обґрунтування її філософії, для усвідомленого розуміння, що колективізм – не лише знеособлення і деперсоналізація особистості, а й її збагачення, як і обмеження ізоляціоністських установок щодо особистості.

## ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ЯВИЩЕ

Сучасний освітньо-виховний процес через свій зміст має забезпечити перетворення основних цінностей життя та культури на власні цінності юної особистості. Такими гуманістичними цінностями передусім є планета Земля, людство і кожна окрема людина, Вітчизна, праця, сім'я, матеріальні й духовні надбання, створені людьми. Осягнення всіх цих людських надбань можливе за умови функціонування моделі освітньо-виховного процесу, який передбачає формування у вихованців єдності знань, переживання та практичної дії. Ця модель утверджує орієнтацію на створення навколо вихованця розвивального соціокультурного середовища і гуманної психологічної атмосфери. Одним із ключових положень має також бути обов'язковість індивідуального підходу до вихованця, врахування його особистісних особливостей і властивостей, що передбачає цілеспрямовану роботу з педагогічного конструювання різних виховних технологій.

*Виховний процес у вимірі філософії освіти.* Виховний процес у своєму історичному поступі завжди певним чином був пов'язаний з філософською проблематикою, спрямованою на осмислення ставлення людини до світу, сутності культури, вихідних цінностей буття людини у світі, співвідношення її свободи і відповідальності, форм і типів людського менталітету. Характер розв'язання цих проблем визначав і типи виховних процесів, на основі яких формувалась і розвивалась особистість.

Для сучасної філософської культури, в межах якої розвивається філософія освіти, характерною є критико-рефлексивна позиція стосовно наявних теорій виховання. Така позиція спростовує ілюзію їхньої безальтернативності, непохитності й розглядає їх як певні відносні історично перехідні, «кінцеві» способи трансляції культурного досвіду.

Звичайно, нові виховні підходи огульно не заперечують раніше створеного, а діалектично утримують його, нарощуючи прогресивні наукові ідеї.

У такому методологічному ключі здійснимо теоретичний аналіз основних позицій особистісно орієнтованої моделі виховання.

*Виховання як духовно-практичний феномен.* Щоб розкрити сутнісні ознаки виховного процесу, доцільно поняття виховання розглядати у зв'язку з поняттям освіта, коли в процесі навчання й виховання особистість розкриває в собі розумові, морально-духовні та фізичні сили.

Як категорія педагогіки, поняття освіти від самого початку розвивалося в контексті антропології та філософії. Відповідно до такого підходу сили особистості мають «освічуватись», орієнтуючись на певний образ людини. Цей образ може ототожнюватися зі всебічно розвиненою особистістю або (як у християнській етиці) орієнтуватися на досконалість, що дорівнює Абсолюту, чи на набуття людиною образу людського в часі історії і просторі культури.

Таким чином, освіта завжди пов'язана з особистістю. Проте, хоч вона й має за передумову свого існування зовнішні моменти, що справляють на неї певний вплив, цей процес освоєння світу відбувається в межах особистості, в просторі світовідчуття суб'єкта. Водночас освіта є внутрішнім процесом, який розвивається під впливом внутрішніх спонук та інтересів особистості. Зовнішнє коло явищ може лише підготувати процес набуття освіти, а безпосередній освітній розвиток відбувається в межах суб'єкта і завдяки його особистісним зусиллям.

Освітній процес завжди пов'язаний із самовизначенням особистості. Це постійний, важкий і тернистий шлях, що веде від цілковитого підкорення чужій думці до самовизначення. Завдяки освіті індивід перетворюється на цілісну особистість. Отже, є всі підстави визначити феномен виховання як перетворювальну діяльність педагогів-вихователів, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню та

вдосконаленню. Цілі виховання — це очікувані в результаті реалізації системи виховних дій зміни особистості.

Урахування світового соціально-історичного досвіду дає можливість визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати та примножувати його цінності. Цілі виховання визначають його зміст, методи та засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат.

Виховання — багатофакторний процес, який залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних слід віднести соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийняту в ній систему освіти; до суб'єктивних — особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу. Критеріями вихованості людини можуть бути:

- ступінь її сходження до загальнолюдських і національних гуманістичних морально-духовних цінностей, що становлять основу відповідних учинків, і повнота оволодіння ними;
- рівень та ієрархія якостей особистості, набутих у процесі виховання.

Як двобічний процес (вихователь — суб'єкт виховання) виховання передбачає зміщення акцентів ініціативи від вихователя через партнерство до вихованця, коли набуває дієвості його ініціатива, що стає можливим завдяки актові самовиховання.

Виховання — поліспрямований процес, де кожна конкретна мета зумовлює відповідний зміст і методи. Напрямок виховання визначається єдністю мети й змісту. У педагогічній науці традиційно виокремлюють моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання, кожне з яких нині доповнюється громадянсько-патріотичним, правовим, економічним та

екологічним аспектами. Процес виховання загалом і в межах певного напрямку може бути реалізований на різних рівнях: на рівні соціуму, соціальних інституцій, окремих соціальних груп, інтерперсональному (міжособистісному) та інтраперсональному (самовиховання).

Становлення цивілізації зумовило новий тип виховання, детермінований соціальною та економічною нерівністю, розподілом праці, а відтак, різними педагогічними завданнями. Історична багатоманітність моделей виховання залежить від особливостей локальної цивілізації, типології культур, національної специфіки певного народу.

Східний тип культури визначив східний тип виховання, що ґрунтується на приматі суспільства над особистістю, суворому дотриманні традицій і канонів, обмеженні незалежності мислення та індивідуальної свободи. Водночас педагогічна традиція Сходу розглядає людину як осередок емоцій, волі й розуму, які, однак, підпорядковуються суспільним та релігійним нормам.

Західний тип культури, започаткований в античну епоху, став прототипом сучасної європейської культури, породив педагогічні традиції, які значно відрізняються від східних і можуть бути визначальними для західного типу виховання. Найхарактернішими його рисами є: орієнтація на розвиток людської волі та розуму, утвердження індивідуального і творчого начал у людині, гармонізація відносин особистості й суспільства. Всі ці риси визначають цілі, спрямованість та ціннісно-раціональні підходи до розв'язання виховних проблем.

Традиції українського виховання склалися під впливом західної культури, нашаровуючись на національні особливості.

Виховні завдання вирішуються за допомогою певних методів, які становлять інструментарій педагогів-вихователів.

В організації процесу виховання та вивченні його проблем великого значення набувають умови його реалізації, з-поміж яких важливе місце

посідають так звані виховні простори — особливі соціокультурні утворення.

Виховний простір можна схарактеризувати за такими параметрами:

- педагогічний потенціал оцінюється наявним у ньому багатством духовної та матеріальної культури;
- міра розвитку визначається часткою молодого покоління, охопленого освітньо-виховною системою, а також ефективністю функціонування інших компонентів;
- керованістю простору.

Вагому роль у виховному просторі відіграють умови функціонування — демографічні, національні, соціально-економічні, природні. Є кілька видів виховних просторів.

*Загальнолюдські та національні цінності в освітньому процесі.*

Проблема поєднання загальнолюдських і національних культурних пріоритетів, наявних у виховному просторі, завжди перебуває в центрі дослідницької уваги, оскільки від її науково обґрунтованого розв'язання залежить загальний рівень культурного розвитку суб'єкта виховного впливу. Так, визначальним для процесу та змісту виховання, на думку І. Фіхте, є спосіб оволодіння національною, а через неї і загальнолюдською культурою. І. Кант вбачав у вихованні таємницю вдосконалення природи. На його думку, обов'язковими передумовами моральності є ідея свободи, Бога, безсмертя людини. Висунутий філософом «категоричний імператив» ґрунтується на понятті обов'язку. Ці ідеї І. Канта глибоко співзвучні історичному розвитку європейських народів, їхній культурі за доби Просвітництва, найбільша заслуга якої — піднесення культури, яку розуміли як «історію духу».

Ідеал національної освіти обґрунтував К. Ушинський. Провідну роль у його реалізації педагог відводив національній системі виховання, яка складається в історичному процесі становлення конкретної нації. У контексті педагогічної антропології К. Ушинський розглядав і проблему

свободи людини. Він виходив із розуміння того, що вродженою якістю людини є прагнення до свободи, а людську діяльність пов'язував із цим прагненням. Що більше розширюється така діяльність, — вважав Ушинський, — то більше розширюється і свобода. На його думку, це «поєднання діяльності й прагнення свободи є поживою людської душі й основою людської гідності»<sup>1</sup>. В проекції на інформаційне суспільство зазначені ідеї К. Ушинського підводять до розуміння того, в якому напрямі має розвиватися сучасна педагогічна думка, якими засобами слід нині здійснювати виховання особистості та вирішувати проблеми національного виховання. Педагог зауважував, що виховання, яке дбає винятково про освіту розуму, робить велику помилку, оскільки людина виявляє себе більше як людина в тому, як вона переживає, ніж у тому, як вона розмірковує.

В. О. Сухомлинський пов'язував процес народження громадянина із залученням дитини до національних святинь, які глибоко просвітлюють її душу.

Людина входить у людство через національну індивідуальність, як національна людина, оскільки без національності людство було б мертвим, логічно абстрактним. Тому кожний індивід має здобувати освіту як гідний представник свого рідного етносу в смисловому полі цінностей, властивих його рідному народові. Це означає, що через освіту та виховання, культуру, часткою якої він є, виявляється і здійснюється соціальне самовідтворення етносу.

Позанаціональне не може бути народним. Шкільну освіту, що втрачає національне коріння, рано чи пізно заперечує народ. Народна освіта нерозривно пов'язана з національним ґрунтом, але не замкнена лише в ньому. Школа покликана формувати та зберігати, національну культуру,

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии) // Собр. соч.: В 11 т. - М., 1950. - Т. 2. - С. 483.

збагачуючи національне загальнолюдським і загальнолюдське національним.

Національна школа — це школа, яка виховує дітей на основі духовних багатств національної культури, традицій, національного способу життя й діяльності свого етносу. Національна школа розвивається разом із нацією, завдяки нації і для нації. Отже, вона втілює в собі душу нації, її глибинні прагнення. Національна школа і за структурою, і за змістом є відображенням національного життя.

Особливість національної школи полягає ще й у тому, що вона передає молодому поколінню культуру етносу в найширшому розумінні цього слова. Традиції, фольклор, національний епос, музика й живопис, художні ремесла, етнопедагогіка та народна медицина, філософія й релігія — все це тією чи іншою мірою є складовою змісту освіти, відображається в програмах національної школи. Таким чином, школа, якщо вона справді національна, має вже з перших днів перебування дитини в її стінах залучати її до національної культури, народних ідеалів і мистецтва, до системи національних цінностей.

Велике мистецтво педагога має виявлятися в тому, щоб забезпечити переживання кожним школярем почуття задоволення від цього дотику, відчуття співпереживання разом з однокласниками і, нарешті, дати йому можливість виявити себе, досягти успіху в реалізації цінностей національної культури.

Прагнення національної самоідентифікації має супроводжувати повага до інших культур, сприйняття цих культур у всій їхній самоцінності й унікальності. А це можливо лише шляхом культивування національної культури.

Загальнолюдські цінності залишаються цінностями на перетині всіх національних культур. Однак це не наднаціональні цінності, а саме національні, загальні. Тому, якщо зміст освіти будується на загальнолюдських цінностях як наднаціональних, то вони будуть



безплідними, оскільки невідоме їхнє походження. Якщо ж загальнолюдські цінності розглядаються як спільні для різних національних культур, то в цьому разі вони визначатимуть зміст освіти і обов'язково будуть засвоєні як вираження частини національної культури, властивої їй іншим культурам.

І. Ільїн наголошував, що «кожний народ по-своєму вступає в шлюб, народжує, хворіє й помирає; по-своєму лікується, працює, господарює й відпочиває; по-своєму тужить, плаче, ображається; по-своєму розмовляє, декламує й ораторствує; по-своєму спостерігає і створює живопис; по-своєму зводить будинки й храми, по-своєму молиться й героїствує... Він по-своєму підноситься й падає духом; по-своєму організовується. У кожного своє ставлення до права й справедливості; свій характер; своя дисципліна; своя політична мрія; свій державний інстинкт...»<sup>2</sup>.

В основу національного покладено особливий духовний шлях. Бути патріотом, любити Батьківщину означає не просто любити національний характер свого народу, а й духовність цього національного характеру і водночас характер його духу. Для того, щоб бути патріотом, любити Батьківщину та зливатися з нею почуттями, волею та життям, потрібно відчувати духовне життя народу і творчо зміцнювати себе як його частку, тобто прийняти, наприклад, українську мову, українську історію, Українську державу, українську пісню, українське історичне світосприйняття як свої власні.

Лише сягнувши вершин національної культури, людина може розкрити для себе загальнолюдські цінності. Тільки зміцнившись у національній духовності, вона отримає доступ до витворів чужого національного духу. Справжній патріот не здатний зневажати інші народи, адже він бачить їхню духовну силу та духовні надбання. Він любить і поважає духовність їхньої національної культури. Кожний народ покликаний мати своє самобутнє, національно-духовне обличчя.

---

<sup>2</sup> Ильин И. А. Путь и очевидность. — М, 1993. — С. 229.

*Сутнісно-цільові характеристики особистісно орієнтованого виховання.* Пошук ефективних шляхів виховання морально й духовно досконалої особистості нині є доленосною справою. Річ у тім, що культура насильства істотно впливає сьогодні на функціонування культури людської гідності. У зв'язку з цим постає питання: чому цивілізація не спроможна зруйнувати цю антигуманну культуру? Слід констатувати, що головна причина розвитку насильства криється в самій людині: їй властиві внутрішні еґо-сили, які спричинюють зростання насильства. Щоб знищити насильство, потрібно нейтралізувати ці сили. Але, як відомо, з самого початку доступної для нашого пізнання історії цивілізація не в змозі була блокувати спонуки до насильства в душі людини; насильство завжди розвивалося паралельно з культурою гідності. Більше того, за певних умов насильство може розвиватися швидше за культуру людської гідності. Це дуже небезпечний для сучасної цивілізації симптом: якщо вчасно не вжити відповідних заходів, культура насильства може загальмувати її прогресивний розвиток.

У цьому контексті значні морально-духовні розвивальні можливості має особистісно орієнтована модель виховання. У річищі цієї виховної моделі утверджується культурологічний підхід до освіти, яка розглядається як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес залучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передання багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій. При цьому ключовим принципом виховання є принцип ціннісної орієнтації, реалізація якого передбачає залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісного ставлення до цього світу з позицій сучасної культури,

Особистісно орієнтоване виховання — не система організованих, жорстко нормованих впливів педагога на дитину, що ігнорують її

волевиявлення і призводять до психологічного тиску на неї. В основі цієї виховної моделі — педагогічна дія заклику до особистісної взаємодії, заклику, який ґрунтується на милосердному ставленні вихователя до вихованця. Саме в цій взаємодії має розгортатися процес спрямованості дитини на її добродійну поведінку.

Відповідно до засад особистісно орієнтованого виховання, все, що пов'язано з духовністю, може здійснюватися тільки з наукових педагогічних позицій, які охоплюють і протиставлення за якимись ознаками однієї дитини іншій, і саму можливість використання будь-яких ірраціональних засобів впливу. Основним завданням духовного виховання особистості має стати залучення її до світу культури, науки й мистецтва, яке ґрунтується тільки на раціональній основі й може розкрити кожному вихованцеві велич пізнавальної і трудової діяльності людини, незрівнянне почуття душевності особистості, співпричетності з іншими людьми, винятковість і неповторність кожної людини. Залучення підростаючої особистості до великої культури, науки стане основою для її творчої самореалізації та самовиховання.

Особистісно орієнтований виховний процес — це повноцінне емоційно насичене і суспільно значуще, спільне творче життя педагога й вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам.

На відміну від значної частини дорослих, діти вкладають у поняття виховання не стільки якісь заходи, позакласні справи, скільки ставлення до них учителів: емпатію, вміння вислухати, зрозуміти, поспілкуватися на будь-які теми, запропонувати спільну цікаву справу. Розуміючи, що неможливо обійтися без настанов, порад, діти щиро бажають, щоб усе це застосовувалося в помірнішій, ніж у реальній практиці, кількості.

Результати опитувань засвідчують: 30 % учнів розуміють корисність виховання для себе; 31 % вважає, що виховання потрібне для розвитку суспільства; 39 % усвідомлюють, що з вихованими людьми легше спілкуватися,

встановлювати ділові й міжособистісні контакти, тобто розуміють необхідність виховання й готові брати участь у цьому процесі.

Морально-духовна творчість вихованця є головним психологічним механізмом його розвитку як особистості в умовах особистісно орієнтованого виховання. Цей тип творчості має об'єктивні засади. Перша з них випливає з унікальності життя кожної людини, що виявляється в непередбачуваності умов, у яких воно здійснюється, постійній ситуації його невизначеності та неповторності, де закладено значний потенціал для вияву творчості й індивідуальності. Друга засада творчості ґрунтується на багатоманітності й мінливості життєвого простору. Довколишній світ являє собою велике поле різних цінностей і вимог, які нерідко суперечать одна одній. Сам факт існування цього різноманіття потребує активності особистості стосовно не тільки вибору тих конкретних цінностей, які є для неї найближчими, а й їх творчого співвіднесення, гармонізації.

Особистісно орієнтоване виховання є дієвим засобом формування такого типу особистості, якій притаманне почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбність, щира увага до чужого горя, душевна щедрість, почуття вдячності, порядність, чесність, справедливість, потреба в добродійності. Виховання цих морально-духовних якостей є умовою підготовки молодого покоління до зміцнення Української держави.

Сьогодення потребує виховання вільної, відповідальної особистості, яка усвідомлює себе, не підкоряється тискові зовнішніх сил — нехай то буде інерція буденної свідомості, авторитет традиції, суворий ідеологічний чи соціальний диктат. Саме у відповідальності за власну духовно просвітлену свідомість, за формування гуманістичного ставлення особистості до світу І. Кант вбачав сутність освіти. Характеризуючи девіз Просвітництва, він писав: «Освіта — це вихід людини зі стану свого неповноліття... Неповноліття полягає в нездатності користуватися своїм розумом без

управління з боку когось Іншого. Май мужність користуватися власним розумом!»<sup>3</sup>.

Мужність користуватися власним розумом, брати на себе всю повноту відповідальності за свою ідейну позицію, яка передбачає культуру користування розумом, без чого мужність перетворюється на агресивність як форму самоутвердження, і стає безумовною цінністю, що має бути вихована в юної особистості.

Образ досконалої особистості, формувати яку повинен вихователь-інноватор — це передусім міцно й органічно засвоєні національні та загальнолюдські цінності, це влада над собою, стратегія побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення нових, важчих, ніж раніше, задумів, результати яких потрібні не тільки самій людині. Це також створення самою людиною середовища для свого розвитку, активне творче відображення дійсності; це самовіддача, вміння мобілізувати себе на подолання труднощів, прогнозувати наслідки своїх учинків; це щирість, прагнення до об'єктивності та здатність приймати рішення — обмірковані чи інтуїтивні — незалежно від думки оточення. Така особистість не тільки вміє обстоювати власні інтереси, а й дбає про загальне благо.

Власна модель такої особистості складається в людини під впливом кількох чинників: стану здоров'я, рівня розвитку моральної свідомості й самосвідомості (моральної чутливості щодо себе та відповідальності перед собою), багатства морально-громадянських та професійних зразків і прикладів у близькому та віддаленому оточенні, ступеня підтримки її прагнень, домагань і діяльності з боку людей, які оточують її.

*Виховання в сучасній соціально-освітній ситуації.* Процес виховання особистості – явище багатомірне; воно визначається впливами різного ступеня широти — від найзагальніших, соціальних чинників до індивідуальних, вузькоспрямованих. Неможливо науково обґрунтовано організувати виховання особистості дитини, не маючи глибоких знань про

---

<sup>3</sup> Кант И. Сочинения: В 6 т. - М., 1966. - Т. 1. - С. 27.

сутність цих чинників, їх специфіку на цьому етапі суспільного розвитку. Відомо, що соціальні чинники, якщо вони конструктивні, позитивно впливають на становлення особистості, значно полегшуючи спрямований виховний процес. Однак вони можуть справляти істотний негативний вплив на нього, внаслідок чого постають додаткові проблеми, які має розв'язувати педагог.

Схарактеризуймо нинішні соціальні та освітні чинники, в межах яких здійснюється виховний процес, набуваючи, поряд з усталеними тенденціями, своєї самобутності.

Одним із визначальних соціальних чинників є відношення «людина – влада». Тривалий відтинок нашої недавньої історії характеризувався тотальною вірою людей до влади. Це зумовило масовий трудовий ентузіазм і ширше — трудову мораль, авансовану світлим майбутнім. Відтак, людина свідомо чи несвідомо применшувала для себе значущість свого теперішнього соціального буття, обмежуючи коло своїх прагнень і потреб, а натомість перебільшувала вагу обіцяної радісної перспективи. Підрастаюче покоління виховувалось у цій ситуації.

Унаслідок докорінних соціально-економічних, політичних, світоглядно-культурних змін у нашій державі знижується довіра народу до влади; відбувається падіння моралі. Людина стає ненадійною ланкою соціальної системи, особливо якщо вона наділена владою над іншими людьми. Різко знизилася виховна дія громадської думки та національних традицій.

Такий стан можна характеризувати як стійку соціально-психологічну кризу суспільства.

Не сприяє поліпшенню справи національного виховання молоді новоявлена тенденція, сутність якої полягає в розриві з теперішнім заради майбутнього, яке вбачається переважно в його «вестернізованому» варіанті. Байдуже, в чому проявляється ця тенденція — у великій кількості англійських вивісок, в імпортованих релігійних конфесіях чи в примноженні шоу, шлягерів, конкурсів краси, відповідної теле- та

кінопродукції — основою її залишається сучасний західний струмінь антиінтелектуального футуризму, розрив із культурними традиціями минулого, яке огульно заперечується.

Велика кількість людей, вибираючи своє місце в суспільстві, орієнтується на спрощений, примітивізований у їхніх очах соціальний світ. Багатовікові досягнення культури не беруться до уваги. На зміну скомпрометованому і зраженому колективізму приходить зоологічний індивідуалізм.

Цілком логічним було б вказати педагогам на ключові суперечності соціально-психологічного буття сучасника, щоб і він сам, і його вихованці могли вибрати певний спосіб їх вирішення і тим самим «закласти» відповідний характер поведінки своїх вихованців у соціумі.

Чи не найглибшою суперечністю сучасного соціального життя є суперечність між переважним визнанням людини (і себе самої, й інших людей) як самоцінності та переважним ставленням до неї як до засобу, що задовольняє лише вузькі індивідуальні потреби іншої людини.

Розпалося багато компонентів і структур виховного процесу. Керівники шкіл швидко відмовилися не тільки від ідеологізованих піонерської та комсомольської організацій, а й взагалі від більшості дитячих самодіяльних об'єднань. А найгірше, що зруйновано позицію відповідального ставлення дорослого співтовариства до дитинства. Зведені до мінімуму особистісні контакти дорослих і дітей. Батьківське піклування проявляється переважно в тому, щоб одягнути, нагодувати дитину, влаштувати її до престижної школи, тобто піклування має місце лише на споживацькому рівні.

Сьогодні позиція дорослих позначена відчуженістю і безпорадністю; з одного боку, батьки, вчителі не можуть дати раду дітям, з іншого — усе стало дозволено. Звичайно, подібний стан не є повсюдним. Дорослі — не однорідна група. Але загалом у дорослому соціумі бракує ефективної дієвої

системи моральних норм, яка встановлюється дорослим співтовариством стосовно дитинства. Все це згубно позначилося на розвитку дитинства.

Відбулася інтенсивна примітивізація свідомості дітей. Спостерігається зростання цинізму, егоїзму, брутальності, жорстокості, агресивності. Саме ці негативні явища викликають сьогодні особливе занепокоєння. Широкі маси підлітків і юнаків охопила відверто накопичувальна, хижацька ідеологія. Отримання капіталу за будь-яку ціну стало для великої кількості людей визначальним мотивом їхньої діяльності. Певною мірою сприяють цьому ЗМІ, підводячи під це явище ідеологічну базу: такі, мовляв, ринкові закони.

Це лише один полюс у громадській психології сучасної молоді. Другий, протилежний, представляють молоді люди, які через відразу до накопичувальної ідеології взагалі відсторонюються від будь-якої активної соціальної діяльності. Звідси — скептична відмова від пошуку смислу життя, від входження у справжнє доросле життя, основою якого є праця та особиста відповідальність.

Проблема гуманізації виховання, що постала як гостро актуальна, виявилася доволі складною щодо її здійснення. Педагогічна спільнота загалом розуміє значення гуманізації, проте й досі не вироблено чіткої технологічної системи педагогічного розв'язання цієї проблеми. Як показало емпіричне вивчення суперечностей гуманізації виховання, у школи ще немає чітких уявлень про саму можливість гуманізації процесу освіти та шляхів його здійснення. Це засвідчує аналіз виховної роботи школи, способи управління її життєдіяльністю, характер взаємин педагогів, учнів, батьків школярів. У свідомості багатьох учителів збережені старі стереотипи соціометричного підходу до дитини, старі настанови й шаблони, за якими педагоги багато років навчали, виховували та оцінювали учнів. Виникають суперечності між абстрактною усвідомленістю потреби в гуманізації і реальною готовністю, розумінням і можливостями реалізації цієї ідеї.



Якою вбачаємо ми особистість молодого людини в сучасних умовах? Передусім це особистість соціально відповідальна. Ця стрижнева риса визначає спрямованість усієї її життєдіяльності і є критерієм її соціальної зрілості.

Із соціальною відповідальністю особистості пов'язане визначення молодого людиною свого місця в суспільстві, а це означає — прийняття на себе особистої відповідальності перед суспільством за себе, за справу на рівні дорослої людини. Основною виховною метою у зв'язку з цим є формування в кожного вихованця уявлення про себе не просто як про громадянина, який підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну взяти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу.

У психологічній структурі соціально-відповідальної особистості мають домінувати риси, які характерні для її гуманістичної спрямованості, оскільки егоїстична зорієнтованість не сумісна з розвиненою соціальною зрілістю людини. Розкриємо зміст основних напрямів досягнення зазначеної виховної мети.

#### *Напрямок 1. Виховання фундаментальних цінностей*

Суспільство перетворювальний на потенціал гуманітарної сфери значною мірою визначається вищими моральними цінностями, які мають бути домінантними.

Нинішні ціннісні пріоритети потрібно пов'язувати з гуманістичною перебудовою всіх сфер життя суспільства. Таким чином, головною освітньою проблемою є реалізація людяності кожною людиною як стосовно самої себе, так і стосовно людської спільноти, світу загалом.

Людяність має виступити як практична реалізація гуманізму, духовності в її світському розумінні, з одного боку, та передумовою формування гуманістичного світогляду — з іншого. Людяність — це джерело, мета і критерій істинності гуманістичного світогляду. Йдеться про особистісну якість людини, яка має знайти вияв у відповідальності за

себе перед своєю совістю, у прагненні допомагати, а не шкодити іншій людині, у свідомому виконанні обов'язку збереження людського життя і природи, яка залучається людством у свою життєдіяльність.

У досягненні цього ідеалу доцільною є така послідовність:

1. Первісна стихійна практика гуманістичної етики. На цьому етапі чинником саморозвитку особистості в гуманістичному напрямі має бути взаємна людяність — спочатку стосовно самої особистості та людей, які оточують її, — а не взаємна жорстокість. Отже, оптимальним механізмом моральної вихованості особистості слід вважати виховання людяності людяністю, як співучасть людей у саморозвитку одне одного.

2. Усвідомлення практики гуманістичної етики до рівня створення людиною гуманістичної картини світу з відповідними етичними висновками з неї. Тут розвивальною стратегією має стати розвиток в особистості стійкого свідомого переконання у необхідності взаємної безкорисності, довіри, допомоги, взаємолюдності;

3. Свідоме втілення гуманістичного світогляду у власному способі життя, в міжособистісному спілкуванні, у взаємодії особистості з усім навколишнім світом. Реальний шлях втілення людяності в способі життя особистості — не стільки її формування, скільки саморозвиток. Повноцінне виховання полягає в сприянні морально-духовному саморозвитку особистості.

Моральна вимога, яка не враховує специфіки внутрішнього світу суб'єкта, його власної активності не є ефективним виховним засобом. Те, що здобуто в результаті пошуку, психічного напруження, стає справжнім особистісним надбанням. Такі психологічні умови є найсприятливішими для засвоєння вищих моральних цінностей, вироблення світогляду.

Розвинена людяність — це перетворення її на сутність, етичний закон способу життя особистості, на його емоційно-мотиваційний фундамент, механізм, що визначає поведінку особистості на рівні гуманістичного

світогляду. Вищий рівень людяності, таким чином, реалізується через совість, відповідальність, мудрість, само-проектування.

*Напрямок 2. Проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу*

Ідеї гуманізму нині потрібно пов'язувати з проектуванням особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу. Стратегічними орієнтирами проектування такого за якістю освітнього процесу є:

- створення умов для різнобічної життєдіяльності, життєтворчості молодшої людини;
- забезпечення успішності юної особистості в освоєнні соціально-моральних норм, її самоутвердження, захищеності й підтримки;
- створення ситуацій позитивних емоційних переживань суб'єкта в предметній, комунікативній діяльності, а також у діяльності, спрямованій на суспільно значуще професійне та особистісне самовизначення, на його інтелектуально-моральний розвиток;
- створення умов для вияву суб'єктом життєвої активності найвищого порядку, тобто його смислотворчості; настановлення на позитивний суб'єктний досвід вихованця (досвід самовизначення, досвід творчості, досвід комунікації як кооперації, настановлення на іншого);
- створення «духу» школи на основі різнопланового недирективного, неформального, морального особистісного спілкування як специфічної форми людських взаємин. Для таких взаємин характерні діалогічна доброзичливість, співтворчість педагога й дитини. Подібні взаємини передбачають духовну атмосферу, в якій «розлиті» смисло-життєві цінності, які своєю чергою потребують розумного вибору як вільної діяльності вихованця. Тут має бути також наявним просування його у своєму розвитку та саморозвитку; поєднання розумного утилітаризму та морально-духовних устремлінь;
- утвердження позиції школяра як рівноправного учасника педагогічного процесу і виникнення внаслідок цього неформального,

доброзичливого мікроклімату в педагогічній спільноті, інтересу педагогів до опанування гуманістичними технологіями, в основу яких покладено втілення «єдності життя і виховання дитини»;

- створення стимулювального й розвивального середовища.

Отже, середовище, діяльність, взаємини є основою проектування особистісно орієнтованої освіти.

*Напрямок 3. Практично-діяльнісний підхід як основа виховної роботи з молоддю*

Неконструктивну роль у теорії і практиці суспільного виховання відіграє нині надмірна ідеологізація певних наукових категорій і концепцій, які за ними стоять, або й некритичне заперечення їх. Це насамперед стосується категорії колективу та відповідної форми виховання особистості. Часто-густо термін «колектив» зовсім обходять, підмінюючи невизначеними «спільність», «спільнота».

Слід розрізняти колектив соціального типу й особистісний колектив. Сила й згуртованість соціального колективу визначається подібністю його членів один до одного («незамінних людей немає!»), а в колективі особистісному кожний є унікальним і незамінним, тому всі відчують потребу один в одному. В соціальному колективі його члени розглядаються стосовно корисності їх для колективу, і навіть можуть бути виведені кількісні оцінки цієї корисності. В колективі особистісному кожний є самоцінним, індивідуальним.

Сучасний стан справ у суспільстві ставить вихованця (дитину, підлітка, юнака) перед необхідністю визначати свої життєві цілі, долучатися до спільної діяльності, і тільки від нього залежить, якою мірою він сприйматиме себе й інших як неповторних особистостей, а якою мірою вбачатиме в них засоби для роз'язання певних завдань. Максимум, що може зробити вихователь, — це на практиці переконати молоду людину, що тільки особистість як суб'єкт вільної та морально відповідальної дії, вчинку й особистісні стосунки є сферою вищих суспільних цінностей, і ставити

особистість у позицію засобу досягнення зовнішніх для неї цілей може тільки вона сама.

Досягти цього педагогові вдається, зокрема, залученням особистості до спільної, добровільно нею прийнятої діяльності високого рівня колективності. Ця діяльність спрямована на досягнення цілей, які виходять за межі групових цінностей, вона передбачає участь усіх без винятку в самоуправлінні і з погляду мотивації зорієнтована на свій процес та на свій результат.

Таку діяльність доцільно кваліфікувати як педагогічно організовану соціально актуальну. Мірою зростання кооперації в організації і змісті цієї діяльності зростає і ступінь її впливу на особистість вихованця, визначаючи провідні риси його соціальної відповідальності.

Основним предметом виховних зусиль педагога як організатора соціально актуальної діяльності має стати переведення виховної мети в перспективу життя вихованців. Визначена педагогом виховна мета мусить бути прийнята колективом вихованців. В іншому разі він не зможе реалізувати її. Коли вихованець приймає мету, вона стає особистісно значущою, перспективною, включається в систему його власних цілей.

Наведемо умови успішного переведення вихованих цілей у перспективу життєдіяльності вихованців.

*Послідовна орієнтація педагога у сфері управління розвитком особистості вихованця на перспективу.* Річ у тім, що перспективу своєї корисності в діяльності для суспільства сьогоднішній вихованець вбачає в збагаченні власної індивідуальності. Тому, організуючи спільну просоціальну діяльність дорослих і дітей, педагоги мусять особливу увагу звертати на створення взаємин, за яких творча індивідуальність вихованців, їхня діяльність стають цінністю для колективу однолітків і дорослих, оскільки саме в цих умовах самоутвердження супроводжується зазвичай зростанням суспільної спрямованості особистості вихованця.

Адже якщо колектив цінує кожну творчу особистість, то й особистість відчуває колектив як арену свого самоутвердження і прагне розвинути свої здібності, знання не лише заради власних індивідуальних цілей, а й для інших, водночас формуючи свою суспільну спрямованість. Звідси важливість проведення педагогом тривалої, цілеспрямованої роботи з вивчення і показу колективу творчих можливостей вихованців, добору для кожного з них відповідних його схильностям, здібностям видів соціально визнаної та соціально схвалюваної діяльності.

*Програмно-цільовий педагогічний вплив на вихованців, відповідно до їхніх нових особистісних утворень.* За такого виховного впливу дії педагога мають випереджальний характер, зумовлені не наявною ситуацією, а його цілями, розробленою програмою дій; ситуація створюється як результат постановки мети та розроблення програми. Успіх такої педагогічної тактики гарантований тим, що перетворення об'єктивних педагогічних впливів на внутрішній план особистості вихованця безпосередньо залежить від ступеня адекватності виховних дій педагога внутрішній позиції, новим особистісним утворенням вихованця.

*Творча самодіяльність вихованців.* Творча самодіяльність — це діяльність суспільного значення, яка здійснюється під впливом внутрішніх потреб і постійно діючих ззовні сил. Самодіяльність є відображенням ступеня свідомості вихованця в його конкретних діях і вчинках, це можливість самопізнання, самоутвердження й самореалізації. До творчої самодіяльності в усіх її видах і формах вихованця потрібно послідовно й наполегливо готувати. Усвідомлюючи це, педагоги мусять сформувати у вихованців уміння й навички самоорганізації життєдіяльності.

*Орієнтація педагога на виховання успіхом.* Виховання успіхом — це одна з важливих умов розвитку особистості. Неможливо сформувати позитивну особистість у діяльності, в якій вона постійно зазнає невдач. Тільки успіх формує в молодій людини віру в себе і на цій основі прагнення стати кращою. Виховання успіхом, надання допомоги в прагненні

вихованця задовольнити потребу в гідному місці в колективі однолітків — шлях створення довірчих стосунків творчої співдружності дорослих і дітей. Лише за таких умов у зростаючої особистості виробляється готовність до сприйняття виховних впливів і до правильного реагування на них.

#### *Напрямок 4. Формування нової педагогічної свідомості*

З позиції досягнення в достатньому обсязі сучасних освітніх цілей потрібно усунути в педагога суперечність між традиційно трансляційним, імперативним і гуманістично орієнтованим мисленням.

Нове педагогічне мислення охоплює: безумовне прийняття педагогом природи дитини такою, якою вона є; опертя на діалогічне спілкування зі школярами, піклування про їхнє фізичне і моральне здоро'я; створення атмосфери педагогічної комфортності та «аури добра»; прагнення педагогів до самовдосконалення — загалом усе те, що сприяє вивільненню сутнісних сил і дитини, і самого вчителя для розвитку й самоактуалізації їхніх особистостей.

Трансформація педагогічної свідомості в напрямі її гуманізації має відбуватися в процесі поглибленого опрацювання педагогічної та психологічної літератури, складання прогностично-організаційних програм.

Умовами формування в педагогів мотивації до інноваційних педагогічних цінностей є врахування досвіду, що позитивно переживається; вихід на єдиний смисловий педагогічний простір (єдність професійного світогляду всіх учасників навчально-виховного процесу); конкретизація педагогічних (гуманістичних) цінностей у практичній діяльності (зокрема, у створенні різноманітних освітніх інформаційних, прикладних та інших програм); забезпечення кожному педагогові успіху в його пошуках, спробі трансформації стосовно гуманістичної парадигми наявних уявлень у педагогічну реальність (емоційне стимулювання).

Досвід переконує в тому, що організація роботи з педагогом як особистістю найефективніша тоді, коли він розв'язує професійні завдання під

кутом зору ідеології особистісно орієнтованого освітнього процесу (настанова на наскрізне цілепокладання, розроблення адекватних цілям методик; створення освітніх програм з конкретного навчального предмета; створення системи творчих завдань тощо).

Під час реалізації особистісно орієнтованого підходу до освітнього процесу з усією очевидністю виявляється й те, що зазнати змін мусить не стільки професійний досвід педагога, скільки його внутрішній світ — система особистісних цінностей.

Щоб це сталося, йому потрібна допомога з боку всього педагогічного колективу та його керівництва. Вчителю слід допомогти визначити шляхи до самовдосконалення, вселити в нього впевненість у власному потенціалі. Тоді він не боїтиметься зізнатися у своїх сумнівах, вбачатиме джерело цих сумнівів передусім у собі, а це глобальний шлях до самоподолання і самовизначення.

Самопрезентація педагога в процесі творчих звітів наприкінці семестру перед батьками й дітьми значно просуватиме його у професійній рефлексії.

Особливий аспект нової педагогічної свідомості — стосунки вчителя з батьками вихованців. Педагоги повинні розуміти, що мають справу не стільки з суб'єктивним досвідом дітей, скільки з суб'єктивним досвідом родини. Батьки як представники дорослого світу і безпосередні учасники педагогічного процесу потребують з боку педагога стимулювання особистої перспективної рефлексії в процесі проживання разом із дитиною шкільної реальності.

Від повчання, менторства педагоги мають прямувати до індивідуальної — рефлексивної — взаємодії з батьками, в процесі якої їм доводиться брати на себе доволі складну місію спонукання дорослої людини до добра, істини, краси.

Учитель у контексті особистісно орієнтованого підходу є не пасивним виконавцем чужих педагогічних чи методичних рецептів, а яскравою



творчою індивідуальністю, яка реалізує в діалозі з учнем власний світогляд і світорозуміння, здатна розробити свою педагогічну концепцію, програму чи технологію.

У зв'язку з філософським переосмисленням сутності освіти великої ваги набувають питання університетської підготовки фахівців, спроможних здійснити глибинні якісні зміни у своїй діяльності на основі діалектичної єдності традицій і новаторства.

Сучасна соціокультурна ситуація в нашій державі характеризується природною для перехідного періоду переоцінкою цінностей. Надзвичайно важливо запобігти тотальній дискредитації їх і вчасно переосмислити великий культурний досвід відповідності новим потребам людини і суспільства. Таку критично-продуктивну роботу мають здійснити насамперед теоретична і практична педагогіка з метою доцільної модернізації системи освіти й виховання. Адже саме тут закладаються основи логіки мислення і морально-естетичних імперативів розвитку людини, а отже, і всього суспільства.

## ОСВІТОЛОГІЯ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ФЕНОМЕНУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В історії цивілізації освіта, у найбільш широкому сенсі цього слова, є одним з найважливіших чинників її творення. Історіософське значення слова «цивілізація» передбачає його розуміння в контексті єдності історичного процесу, сукупності матеріально-технічних, науково-технологічних і духовних досягнень людства. Філософ та історик Единбургського університету Адам Фергюсон, який першим ввів у науковий вжиток поняття «цивілізація», розумів під ним певну стадію розвитку людського суспільства – наявність суспільних класів, міст, письменність. Поняття «письменність», що використовувалося у 18 ст., тотожне сучасному розумінню «освіченості». Відтак парадигма цивілізаційного розвитку Фергюсона передбачала нерозривний зв'язок розвитку суспільства з рівнем освіченості людини та високим рівнем її культури. Таку закономірність добре розуміли філософи освіти ХХ століття, зокрема, відомий український педагог радянського періоду В. Сухомлинський, вважав, що: «Освіченість, яку ми даємо молодому поколінню вимагає... великої людської культури»<sup>4</sup>. Цивілізація ж приростає культурою, але парадокс полягає в тому, що будучи складовою культури, сучасна освіта водночас є і її способом існування, оскільки надбання культури не змогли б зберігатися та передаватися у спадок майбутнім поколінням, якби не існувало створеного суспільством інституту освіти. Загалом розуміння сутності освіти є невіддільним від сутності людини, поява людини та освіти взаємозумовлені: людина створила освіту, а освіта творила людину.

---

<sup>4</sup> Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. / В. О. Сухомлинський. – К.: "Рад. школа", 1976. – С. 203.

Ідея освіти є найбільш давньою та продуктивною ідеєю людини, вона невіддільна від її сутності, оскільки людина, за Аристотелем, – це жива істота, яка має *logos*. Грецькому слову «*logos*» властива полісемія, що передбачає широкі смислові значення та різноманітні способи вживання. Для розкриття сутності людини Аристотель обрав одне з найбільш багатозначних слів, що розкриває людську сутність через мову, розум, мислення, прагнення до знання, мораль та пошук смислу майбутнього, адже «тільки людині дано *logos*, щоб відкрити одна одній, що корисне, а що шкідливе, що справедливе, а що ні, що є добро і зло». Аналізуючи ці висловлювання Аристотеля, видатний мислитель другої половини ХХ століття, яскравий представник «філософської герменевтики» Г.- Г. Гадамер вважав, що визначення людини, яке дав Аристотель, «здавна забезпечувало феноменові мови в роздумах про суть людини привілейоване місце»<sup>5</sup>.

За своєю сутністю людина є розумною істотою, яка потенційно наділена здібностями до мовлення, пізнання світу, вияву духовності, але ці здібності виявляються лише за умов, що сприяють розкриттю генетично закладеного потенціалу. Визначальною умовою цього процесу є життя в суспільстві, оскільки людина як істота суспільна, відтворюється у процесі міжлюдської взаємодії. Така взаємодія відбувається в різних формах, а її наслідком завжди є фізичний, психічний, інтелектуальний та духовний розвиток особистості, що в сукупності називаємо освітою, маючи на увазі освіту як результат. Власне ідея освіти виходить з потреби цивілізаційного самовідтворення людини. Первісна сім'я, здійснюючи залучення своїх новонароджених членів до різних форм життєдіяльності, не усвідомлюючи усього значення цього процесу, сформувала засади розвитку феномену освіти.

Відтак освіту, насамперед, слід розглядати як сферу людинотворення, проектування її майбутнього, як інститут соціалізації, інтелектуалізації та розвитку людини, введення її у сакральну-духовний вимір людського життя,

---

<sup>5</sup> Гадамер, Ганс – Георг. Істина і метод: Пер. з нім. / Ганс – Георг Гадамер. – К.: Юніверс, 2000. Т.ІІ : Герменевтика II: Доповнення і покажчики. – 478с. - С.133.

а також як механізм гармонізації суспільної свідомості та її здатності до сприйняття цивілізаційних змін. Швидкозмінність і швидкоплинність глобальних процесів суспільного розвитку висувають освіту на одне з пріоритетних місць у державній політиці кожної країни, надають їй статусу гаранта незалежності й національної безпеки, рушійної сили динамічного розвитку економіки та сукупного інтелекту нації. Луї Пастер вже у ХІХ ст. наголошував, що серед усіх народів першим завжди буде той, що випередить інші у сфері думки та розумової діяльності. Двадцять століття повністю підтвердило цю тезу відомого дослідника, адже в минулому столітті:

- набуття освіти стало обов'язковою вимогою суспільства до кожного громадянина: від обов'язкової початкової освіти – до концепції освіти упродовж життя;
- зріс рівень інтелектуалізації праці та економіки;
- освіта стала важливим чинником боротьби з бідністю та забезпечення рівних стартових можливостей;
- успішність людини в суспільстві переважною мірою стала визначатися рівнем її освіти;
- посилилася взаємозалежність між розвитком суспільства та розвитком освіти;
- глобалізація посилила чинники комунікації та взаємозв'язків, що зумовило нову роль освіти як інтегратора світової спільноти;
- освітню політику віднесли до найважливіших державних пріоритетів;
- освіта розглядається як невід'ємна складова національної безпеки держави;
- освіта належить до найважливіших чинників у системі цінностей сталого людського розвитку та переходу до інноваційної економічної моделі.

Аналіз місця України в контексті відповідності освітньої системи вимогам інноваційних суспільних змін свідчить, що наша держава значно відстає за цим показником від розвинених країн. Зокрема, за рівнем сприйняття інновацій спостерігається відставання України на 1,2 бала порівняно зі США, 1,4 бала – з Фінляндією, 1,5 бала – із Сінгапуром. Крім

того, Україна, як одна з 26 країн з «перехідною економікою», належить до аутсайдерів цієї групи.

Основними причинами такого стану є:

- невідповідність проголошених пріоритетів та засобів їх досягнення;
- непослідовність освітньої політики;
- неефективне управління та використання наявних ресурсів;
- розрив між наукою та практикою.

Цілком очевидно, що без докорінної модернізації освіти в Україні, ми не можемо вести мови про її цивілізаційний поступ, відтак вироблення сучасної, науково обґрунтованої стратегії розвитку освіти – одне з найважливіших завдань українського суспільства. З одного боку, це вимагає нових дослідницьких підходів до осмислення сутності сучасної освіти як сфери зі складною внутрішньою ієрархією різних нелінійних систем, здатних до самоорганізації, а з іншого – експлікації науково-теоретичних узагальнень в практичну діяльність навчальних закладів та установ освіти.

Модернізація сучасної освіти є закономірною потребою, пов'язаною з необхідністю зміни освітньої моделі, що сформувалася в умовах індустріальної культури та вступила в протиріччя з культурними реаліями постіндустріального суспільства, що виокремлює проблему взаємної зумовленості розвитку освіти і суспільства. Удосконалення в будь-якій сфері зважаючи на нові історичні умови, в тому числі у сфері освіти, починається з продукування нових філософських ідей, формування прообразів нової культури. Разом з тим, варто звернути увагу на те, що нові ідеї, задовго до їх проникнення в широкий суспільний загал, формуються в процесі навчання і виховання. Навчальний процес, особливо той, що супроводжується креативною діяльністю, спонукає до появи нових ідей. Проте вироблення нових філософських концепцій є результатом тривалого наукового пошуку. На сучасному етапі цивілізаційного розвитку цей пошук увінчався філософією і культурою постмодерну. У контексті цієї філософії і культури ідея модернізації сучасної освіти спрямована не тільки на оновлення змісту,

форм і методів освітньої діяльності, а, насамперед, на розуміння сутності сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, що має вплив на всі складові суспільного життя і є внутрішньою спонукою розвитку суспільства.

Упродовж останніх десятиліть розвиток освіти став об'єктом спеціальних досліджень різних галузей знання. Здійснюються всебічні й системні дослідження сфери освіти на основі інтеграції та поєднання зусиль різних наук, спрямованих на прогнозування розвитку освіти не тільки на найближчу, а й на далеку перспективу.

Якщо проаналізувати внесок сучасної філософії освіти, педагогіки й психології в дослідження сфери освіти, то можна стверджувати, що здійснювані філософією освіти дослідження піднесли ідею освіти до рівня вселюдського феномену, а педагогіка з психологією, розкриваючи закономірності навчання, виховання, розвитку й соціалізації людини, піднесли особистість до найвищої суспільної цінності. Разом з тим, ні предмет філософії освіти, ні предмет педагогіки, який на сьогоднішній день є дуже розlegлим, не можуть охопити всю складну архітектоніку сфери освіти, врахувати її багатомірність та синергетичність розвитку. І. Пригожин, «аналізуючи стан освіти в цілому», писав: «в ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки»<sup>6</sup>. Тим самим, на думку В. Лутая, він убачав головний недолік і освіти, і науки в розривах між їхніми основними елементами<sup>7</sup>.

І справді, нині бракує досліджень, у рамках яких, сфера освіти вивчалася б цілісно в сукупності усіх чинників, що мають на неї вплив та упосліджений вплив на освіту. З цієї причини, в ряді країн світу, починаючи із середини 20 століття, розвивається новий науковий напрям едукологія (educology). Як вказує у своєму дослідженні О. Кузьменко (Див. статтю у збірнику), вперше

---

<sup>6</sup> Пригожин И. Делать не физику бога, а физику человека // Известия. – 1993. – 24 июля.

<sup>7</sup> Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики // Вища освіта України. – 2009. - №1. – С. 33-35

науковий сенс поняттю «едукологія» («educology») було розгорнуто у праці Массіа Елізабет Штайнер «Логіка навчання і едукологія» (1964), що і дало поштовх розвитку нового наукового напрямку.

Усвідомлення науковою спільнотою потреби комплексного підходу до вивчення освіти підштовхнуло російських науковців до розробки власних концепцій едукології, або «образованиеведения». На думку А.І. Субетто, лише інтегрований підхід дозволить едукології сформуватися як науці, що «розкриває направленість у бік набуття нею функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, що відповідає за випереджальний розвиток якості людей, якості суспільного інтелекту і якості самих освітніх систем у суспільства»<sup>8</sup>.

Проте, як це часто буває, ідея хоч і знайшла своїх послідовників, але загальної концепції «едукології» вироблено не було.

В Україні ідея такого наукового напрямку, що базується на інтеграції ряду наук, з'явилася у 1995 році і дістала назву «освітологія»<sup>9</sup>. На думку психолога Анатолія Фурмана, цей термін вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, ... збагачує його ... мовленнєвий етикет<sup>10</sup>. За А. Фурманом, освітологія, як суспільно-гуманітарна наука, має розв'язати суперечність між формальною і неформальною освітами. Дослідження у межах освітології, які проводить його авторська наукова школа, спрямовані на розробку теорії освітньої діяльності, вітакультурної методології, інноваційної оргтехнології модульно-розвивального навчання та масового соціально-психологічного експерименту.

---

<sup>8</sup> Субетто А.И. Принципы, законы и структура науки об образовании образованиеведения. Императив Неклассического синтеза / А.И. Субетто // Академия Тринитаризма. – 2003.

<sup>9</sup> Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В.О. Огнев'юк / Виховуємо громадянина. – К., 1995. – С. 10.

<sup>10</sup> Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об'єкта, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 5.

На потребі всебічного підходу до вивчення освіти наголошує Президент НАПН України Кремень В.Г.: «Освіта в цілому зазначає він це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом ...»<sup>11</sup>.

Спираючись на цю думку, вважаємо, що освітологія має формуватися як наука, що розкриває спрямованість еволюції самого інституту освіти у напрямі набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, відповідального за випереджальне формування якостей людини, суспільного інтелекту та якості самих освітніх систем.

Необхідність розвитку освітології в Україні підсилюється двома групами чинників. Перша група відображена посиленням впливу освіти на рівень цивілізаційного розвитку суспільства, зокрема українського, у ХХ столітті, що приводився вище.

Друга група становить собою чинники-наслідки, які розкривають вплив сучасного стану розвитку цивілізації на освіту. До них відносимо:

- необхідність розмежування та окреслення поля наукових досліджень між філософією освіти, педагогікою та іншими науками;
- потребу осягнення наукового спадку представників різних галузей наукових знання та громадсько-політичних діячів про освіту, як особливу сферу людської діяльності та суспільний інститут, що виокремлює науку про освіту як самостійну галузь знання;
- врахування переходу до масової освіти, не тільки загальної середньої, а й вищої;
- продукування актуальної освітньої політики, принципів та стратегічних напрямів її розвитку;
- зародження нових економічних механізмів освіти в самій сфері освіти.

---

<sup>11</sup> Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина, Освіта. Соціум.К.: Грамота, 2007, - 576с.



Розгортаючи дослідження з освітології, ми дійшли висновку, що як науковий напрям, освітологія повинна обґрунтувати свій науковий інструментарій з урахуванням здобутків філософії освіти, педагогіки, психології, соціології, історії та інших дотичних до сфери освіти наук.

Освітологія покликана зосередитися на дослідженні сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинниках, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти й науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – людини освіченої.

Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології та культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія покликана досліджувати освіту в процесі її динамічного розвитку. Але на відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія має формуватися як наука, що досліджує освіту як сферу зі складною структурою самоорганізованих систем.



Відтак об'єктом дослідження освітології є сама сфера освіти, а предметом – домінанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем та підсистем освіти.

Ми вважаємо, що розвиток освітології як самостійної науки, потребує розв'язання наступних завдань:

- цілісного дослідження сфери освіти в різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку;

- аналізування процесів, що відбувалися, відбуваються і будуть відбуватися в освіті з метою виявлення «точок біфуркації» та найбільш важливих чинників впливу на освіту з метою футурологічного прогнозування;

- опису та співставлення різних освітніх систем з метою виділення загальних характеристик та притаманних їм особливостей;

- прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики;

- окреслення категорій наукового апарату;

- розвитку методологічної бази для фундаментальних та прикладних досліджень у сфері освіти.

Розуміючи, що у ХХІ столітті роль освіти в житті сучасної цивілізації стала визначальною, філософія та освітологія мають звернути увагу на процес еволюційного формування людини нового типу – «homo educatus» (людини освіченої). Поява homo educatus це, насамперед, результат інтелектуально-духовного розвитку сучасної людини, що вирізняє її серед своїх попередників в еволюційному ряді. Звісно, що це не виключає впливу природних, біологічних та соціальних чинників, але чинники інтелектуально-духовного змісту в появі homo educatus є визначальними. До найбільш важливих із них варто віднести:

- усвідомлення біологічно-духовної сутності людини;

- розгортання процесу пізнання через самопізнання;

- володіння системними знаннями про цілісність та єдність світу;
- вироблення системи цінностей на основі якої розгортається власна світоглядна та життєва позиція;
- розуміння своєї відповідальності за світову гармонію.

Особлива місія *homo educatus* полягає в тому, що вона покликана гармонізувати своє буття і свою духовну сферу з буттям світу, що вигідно відрізняє її від *homo sapiens*.

У різні часи освіта концептуально розумілася по-різному, відтак науковцям, на рубежі ХХ і ХХІ століть, необхідно переосмислити феномен сучасної освіти, той величезний потенціал, який несе освіта для людини та сталого розвитку суспільства. Як ми знаємо, Указом Президента України Януковича В.Ф. «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» 2011 рік проголошено Роком освіти та інформаційного суспільства, що ще раз засвідчує сталу усвідомленість значення освіти для розвитку українського суспільства. Відтак, вироблення стратегії досліджень з освітології може стати адекватним доробком у Рік освіти. Така стратегія покликана врахувати сучасні демографічні процеси, ситуацію на ринку праці, ті зміни, які відбулися і відбуваються у самій системі освіти, та чинники, які впливають на її розвиток.

За влучним висловом Г. Уельса кожної миті саме освіта визначає результат змагання між цивілізацією та катастрофою! А наша діяльність може стати запорукою цивілізаційного поступу України та гідним внеском у розвиток сучасної цивілізації, як цивілізації «*homo educatus*».

### **Література**

1. Гадамер, Ганс – Георг. Істина і метод: Пер. з нім. / Ганс – Георг Гадамер. – К.: Юніверс, 2000. Т.ІІ : Герменевтика ІІ: Доповнення і покажчики. – 478с. - С.133.
2. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина, Освіта. Соціум.К.: Грамота, 2007, - 576с.

3. Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики // Вища освіта України. – 2009. - №1. – С. 33-35
4. Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В. О. Огнев'юк / Виховуємо громадянина. – К., 1995. – С. 10.
5. Пригожин И. Делать не физику бога, а физику человека // Известия. – 1993. – 24 июля.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. / В. О. Сухомлинський. – К.: «Рад. школа», 1976. – С. 203.
7. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об'єкта, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 5.
8. Субетто А. И. Принцип, законы и структура науки об образовании образованиеведения. Императив Неклассического синтеза [Електронний ресурс] / А. И. Субетто // Академия Тринитаризма. – 2003. – Режим доступу до журн.:

<http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>

## СУЧАСНА ОСВІТА: ПОРТРЕТ БЕЗ ПРИКРАС

### (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією)

Головною характеристикою сучасної української освіти є *вичерпаність* основної педагогічної парадигми, яка поспішно доповнюється скороспілими й експериментально неперевіреними ідеями та окремими елементами європейських освітніх технологій. У зв'язку з цим, стан нашої освіти можна назвати *кризою різноманітності*, що пов'язана з відсутністю однозначного та зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначення педагога, оскільки не ясно, які продукти має створювати освіта. А спонтанна креативність ідей нашої педагогічної спільноти, яку я б назвав «негативною креативністю», сліпе копіювання західних стандартів, безсистемність й неадекватність дій освітянських управлінських структур усіх рівнів, направлених на модернізацію освіти ведуть до руйнації власної «педагогічної матриці», роблять її заручницею західних проектів, вибудовуючи модель непродуктивної «схрещеної» освіти. Історичні надбання втрачаємо, якісно нового не створюємо.

Ми маємо зрозуміти, що інтеграція вітчизняної культури в міжнародний простір, об'єктивно спричинена глобалізаційними процесами, передбачає не уніфікацію, а *гармонізацію* освітніх систем з метою розширення відповідності й сумісності інтересів усіх учасників освітнього процесу на основі збереження різноманітності та поваги до інших культурних традицій. А це означає, що європейська інтеграція в освіті має розглядатись як діалог, взаємне збагачення освітніх систем. Болонський процес не є тотожним модернізації української системи освіти. Він виступає лише механізмом взаєморозуміння й оптимізації відносин між країнами й освітніми системами, що модернізуються. Тому, ані ізоляція від Болонського

процесу, ані бездумне нав'язування зовнішніх стандартів українській освіті не можуть мати соціокультурної перспективи.

Не заперечуючи позитивних зрушень у галузі державної політики відносно освіти, важко не помітити тих серйозних втрат, яких зазнали внаслідок розгорнутого реформування. Пов'язані вони з хиткістю й недостатнім опрацюванням філософських основ освітніх стратегій, ігноруванням феномену «тектонічних зрушень» в сучасних науці й освіті, невмінням гармонізувати «своє» і «чуже» та ставкою на пишномовні доктрини та програми, які позбавлені як справжніх оригінальних модернізаційних ідей, так і дієвих у наших умовах механізмів їх реалізацій. Не випадково усе це призвело до руйнації старої системи і не сприяло підвищенню якості освіти ні в загальноосвітній, ні у вищій школі, не стимулювало ні зацікавленості в навчанні школярів і студентів, ані зростанню професійної кваліфікації педагогів. Наші реформаторські ініціативи виявились націленими не стільки на плюралізацію освітніх проектів, скільки на посилення однолінійності навчального процесу, масових форм загального знання, на підготовку користувачів, а не творців знання. Реформування освіти здійснювалося механістично в напрямі жорсткої стандартизації, що суперечить освітологічним концепціям модернізації, які передбачають становлення і розвиток освіченої людини, здатної до творчості, саморозвитку й самоорганізації.

Сьогодні займати роль лідера у світі може лише така система освіти, яка вчить дітей «як думати», а не «що думати», яка забезпечує їм рівні можливості, а не рівність, яка допомагає оволодіти найсучаснішими знаннями, а не примушує зубрити і відтворювати вчорашнє. Така система пронизана ідеєю освіти протягом життя. Лише така система здатна не просто вгамувати «знанневий голод» готовою рибою, а озброїти учня (студента) вудкою. Але хто може переконливо сказати, що усе це можна вирішити красивими ідеями «розвиваючого навчання», «формування творчого мислення», «технології повного засвоєння», «управління якістю освіти» або

«модульно-рейтингового оцінювання»? Для усього, перерахованого й неперерахованого, характерне унікальне поєднання бездоганного теоретичного обґрунтування з рано чи пізно виявленою практичною безплідністю в масовому педагогічному процесі. На цій основі можна отримати одне – імітовану, удавану освіченість, що лежить як за межами власної традиційної освітянської системи, так і за межами Болонського процесу й мало пов'язану з проблемою якості освіти. Й не лише тому, що кожна з цих ідей мала б пройти відкриту професіональну експертизу й експериментальне підтвердження, а тому, що в основі усіх цих «інновацій» лежить безсистемність і концептуальна неузгодженість. Освіта це складна синергетична система, де вища школа – верхня частина айсбергу, сутність якої визначається його набагато потужнішою підводною частиною (від дошкільної освіти до середньої школи). До того ж, освіта тісно пов'язана з «тектонічними зсувами» в сучасній науці. Вона вимагає системних ідей і системних дій. Частковий, дрібний, косметичний «ремонт» вітчизняної системи освіти міг призвести лише до того, що ми сьогодні маємо: коли більшість «приватних» педагогічних інновацій та державних програм («Школа майбутнього», «Вчитель», «Обдаровані діти», «Інформатизація освіти», «Наука і університет» тощо) або не дали очікуваного результату, або так і залишаються нереалізованими.

Не дивлячись на те, що 57–60% наших випускників шкіл непогано орієнтуються в навчальному матеріалі, лише 24% з них вміють застосовувати (переносити) засвоєні знання з предмета на нестандартні (непередбачувані програмою) ситуації. Знання більшості учнів носять фрагментарний характер. Третина учнів не вміє співставляти, аналізувати, шукати, екстраполювати знання з однієї сфери в іншу. Майже 60% учнів мають серйозні проблеми у навчанні (для порівняння з 80-ми рр. минулого століття їх було трохи більше 10%). Педагогіка з розвиваючої перетворюється на корекційну (Л. Бадалян, С. Лябедевський). Шкільні підручники зорієнтовані на просте відтворення матеріалу, переобтяжені надмірною й неоправданою

складністю подачі матеріалу, не враховують міждисциплінарні зв'язки, не спонукають міркувати над інформацією, зіставляти різні погляди на проблему (1, с. 103–104; 109). Забезпеченість загальноосвітніх навчальних закладів сучасними засобами навчання складає 28,4% від загальної потреби, а укомплектованість лабораторним обладнанням предметних кабінетів фізики, біології, хімії становить лише 10–15%, що не може не впливати на якість проведення лабораторно-практичних робіт з дисциплін природничого циклу, де використання обладнання займає понад 50% навчального часу (2, с. 65–66). Незважаючи на певний прорив, здійснений в інформатизації, механічне забезпечення шкіл комп'ютерною технікою привело до її неефективного використання, яке обумовлене відсутністю ліцензійного базового та навчального програмного забезпечення. Зкладами освіти в багатьох випадках використовуються програмні продукти закордонного виробництва, які не відповідають чинним в Україні затвердженим навчальним програмам і підручникам.

Сучасна шкільна освіта в Україні перевантажує інформацією, не забезпечуючи чіткого її сприйняття та засвоєння. Вона, на жаль, не навчає школярів приймати самостійні рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, нелінійно мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці тощо. Зміст освіти не відповідає потребам суспільства та ринку праці, не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. Ті ж зміни, які відбуваються в галузі освіти, лише поглиблюють переобтяження навчальних програм та підручників фактичним матеріалом, не «знімають», а розширюють дублювання, що робить навчальний процес нецікавим. Тривожність в школі збільшилась за останні п'ять років у два рази. Кожен третій п'ятикласник і кожен другий старшокласник страждає неврозом (3, с. 71). Освіта, належно не впливаючи на учнів, втрачає свій авторитет і престиж. Відбуваються дивні речі: якщо 86% дошкільнят чекають не дочекаються, коли переступлять поріг школи, то в п'ятому-шостому класі майже поголовно не хочуть ходити до школи; якщо



першокласники обожають своїх вчителів, то у випускних класах їх зневажають; якщо 30 % першокласників приходять до школи практично здоровими, то на час закінчення школи їх залишається 5,5 %. Лише один із десяти випускників школи вважається відносно здоровим (1, с. 121-122; 2, с. 112; 4, с. 13). Соціально-психологічні дослідження свідчать, що 27 % дітей віком 10-17 років іноді втрачають бажання жити, 18 % вважають, що нікому немає до них справи, 25,5 % – не завжди можуть розраховувати на допомогу близької людини, а 52 % – не стримуються у конфліктній ситуації (2, с.112).

Не більш привабливим є й «портрет» вищої школи, яка залишається в «міцних обіймах» Міністерства та інших управлінських структур, має катастрофічну нестачу можливостей для створення умов розвитку науки, де відсутня практика застосування об'єктивних світових критеріїв оцінки кінцевого продукту як у навчанні, так і в дослідницькій роботі, й де не існує прозорих заохочувальних програм зростання перспективної студентської молоді. Тут і досі продовжують домінувати формальні вимоги до рівня знань, а навчання здійснюється без належного врахування різноманітних соціально-культурних і духовних запитів молоді. Рівень знань і рівень мотивації, не без допомоги популістської системи пільг та недосконалої системи зовнішнього незалежного оцінювання знань падає, а університети, ставши аналогом Червоного Хреста, ще більше знижують рівень і статус вищої освіти в державі. Вища освіта перетворюється в інструмент реалізації насамперед *соціальних*, а не *спеціально-професійних* запитів. Виникає дисбаланс між потребами економіки та хаотичною й структурно непродуманою системою підготовки фахівців. В результаті наша молодь виявляється не готовою до життя, втрачає перспективи кар'єрного зростання. Понад 47 % молодих людей обирають професію за порадою інших, обдумано та впевнено роблять свій професійний вибір і цілком налаштовані на професіоналізм у майбутньому лише 25 %. Майже половина абітурієнтів та студентів важливим вважає факт отримання диплома про вищу освіту й лише 30 %,

отримавши вищу освіту, працюють за фахом, що є нічим іншим як повною «деформацією освітнього поля» (П. Бурдьє) (5, с. 105-106; 6, с. 211)

Тобто стверджувати сьогодні, що потрібно будь-що зберігати стару, традиційну освіту, як і розмірковувати про «успішність» наших реформ було б нечесно. Настала нова доба – доба інноваційного суспільства, яка вимагає радикальної системної перебудови освіти і її функцій, а головне – якісно нових результатів.

Нині настав час зупинитися в нашому коловороті «реформаторських подій», оглянутися на те, що ми мали й що було зроблено не так, як мало б бути. Це вкрай важливо, адже неважко помітити, що протягом усіх років незалежності на усіх рівнях управлінської ієрархії в освіті більшість рішень приймалось *по-перше*, неадекватно, без незалежного вивчення освітянських реалій і залучення до цього процесу професіоналів-практиків, без широкого громадського обговорення проблем початкової, середньої і вищої школи. Тому й розпочали реформування не з обґрунтування нової освітянської стратегії, яка передбачала б модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу, а з перейменування професійно-технічних училищ і шкіл в коледжі, ліцеї та зміни вивісок на фасадах вищих навчальних закладів з приставкою «національних». *По-друге* – авторитарно й безсистемно. Головним і визначальним стало гасло чиновника від освіти. В залежності від нього, «реформи» набували характеру фрагментарності, напускного формалізму та радикалізму. І в усіх випадках з безапеляційним переконанням, що глибинні зміни відбудуться шляхом прийняття нового закону або тих чи інших доповнень до нього. В результаті отримуємо ігнорування «вказівок» зверху, формальне рапортування про «вжиті заходи» і «досягнуті результати». *По-третє*, кулуарно, без широкого громадського обговорення поспішно вигаданих або запозичених «інновацій» близьких до «царського трону» педагогічних авторитетів, без відкритої професійної експертизи різноманітних доктрин, програм і проектів. Провідним актором модернізаційних процесів виступає держава, а освітня політика України

стала моносуб'єктивною, яка не спирається на суспільні механізми управління освітою та обмежує умови для свободи вибору освітніх технологій, методів і методик. Не дивлячись на «імітовану активність» на рівні держави в нашої освіти немає компаса, справжні актори освітянської сцени позбавлені свободи та відчуття власної гідності.

Сучасна українська освіта має дати відповідь, принаймні, на чотири найважливіші виклики часу. *Перший*, здійснити радикальний перехід до *особистісно-орієнтованого навчання*, яке б заохочувало «запитувальність», орієнтувало на те як думати, а не що думати, результатом якого стали б «школа розуміння» і висока культура інноваційного мислення. Це, звісно, вимагає нової освітянської стратегії, яка передбачає модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників як *відкритість, самоорганізація, саморозвиток, самокерування, нелінійність й креативність мислення*. Зазначені чинники мають визначити вибір *принципів* (розуміння, нелінійність, інноваційність, самоорганізація), що повинні бути покладеними в основу розробки технологій навчальної діяльності та забезпечувати нестандартні підходи до навчання та оцінювання; повноту та високу якість предметних знань; професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з врахуванням їх міждисциплінарних зв'язків. І розпочинати цей перехід слід було б, не в останню чергу, з боротьби із *списуванням та системою «інтернетівського клонування»* дипломних, магістерських і курсових робіт, яка нами ведеться жартома і яка серйозно не обговорюється, а, насправді, є загальнонаціональною проблемою.

*Другий*, подолати «освітній песимізм», здійснивши необхідні реформи в соціальній політиці і в освіті, вибудувавши, а точніше, відродивши *систему соціальних ліфтів*, тобто механізмів, які б дозволяли піднімати соціально-економічний статус і обумовлювали кар'єрне зростання не в залежності від походження та багатства батьків, а від здібностей молодих людей. В протилежному випадку суспільству загрожує тотальна апатія (ми вже близькі

до цього: Україна за показником залежності статку і «просування» дітей від соціально-економічного стану їх батьків посідає перше місце у світі), яка призведе до руйнації державності (7, с. 3).

Поряд з цим, слід здійснити критичне переосмислення традиційної парадигми педагогіки, яка констатує, що «виховання – це одна з функцій навчання». Враховуючи загострення протиріччя між *лінійною* системою навчального процесу (який зорієнтований на кінцеві знання) й *нелінійним* характером виховання (яке передбачає відкритість людини світу) здійснити перехід до нової концепції *синергії навчання і виховання*, що розглядає ці взаємопов'язані процеси як відносно самостійні, а отже вимагає нетрадиційних форм і методів інтеграції навчального і виховного процесів в умовах інформаційного суспільства. Але, *саме тут*, потрібні загальнодержавні підходи до формування морально-етичних цінностей суспільства, молоді, розробка державної програми виховання, які об'єднали б зусилля сім'ї, суспільства та держави. Утопічним епізодом «християнської етики» цю проблему не вирішити.

*Третій*, впровадити ефективне *процесо-орієнтоване* управління освітою, яке передбачало б *керівництво не людьми, а процесами*. У нинішній жорстко централізованій системі освіти принцип загальності панує над педагогічною громадськістю та освітянськими інституціями, сковує їх ініціативу, а політики, які визначають характер реформування, бояться її децентралізації – основного шляху її урізноманітнення. В нових умовах Міністерство освіти і науки (сьогодні Міністерство освіти і науки, молоді і спорту) має стати таким, яким воно має бути – *урядовим інститутом* (а не завідуючим великим господарством і державним методичним центром), що визначає політику країни в освітянській діяльності суспільства. Здійснюючи безперервний моніторинг ситуації на ринку праці та в сфері освітянських послуг, воно має вилити на ці процеси, зосереджуючи бюджетні ресурси на стратегічно важливі освітянські проекти й програми; утримувати баланс між потребами економіки та підготовкою фахівців; підтримувати обдаровану

молодь і надавати адресну допомогу в доступі до освіти малозабезпеченим прошаркам населення тощо. Освітня політика має стати *полісуб'єктивною* і передбачати відкритість освіти як державно-суспільної системи, сприяти переходу від патерналістської моделі до моделі взаємної відповідальності у сфері освіти. Лише за цієї умови виникне реальна можливість досягти саморегуляції освітньої системи (не на основі «додатків» перстом позначених навчальних закладів, а за результатами здорової конкуренції), лише тоді виникне можливість оволодіти сучасними методами навігації в освітній реальності, що постійно ускладнюється.

У зв'язку з цим, ми маємо подолати так званий «ком'юніті-розрив», той соціально-психологічний бар'єр, який пов'язаний з жорсткою демаркацією державного і громадського управління освітою, чого, між іншим, вимагає вітчизняна законодавча основа розвитку системи органів самоврядування в освіті (ст. 16 Закону України «Про освіту»), де йдеться про перехід від державної до державно-громадської і громадсько-державної форм управління освітою. Це означає, справа освіти і виховання молодого покоління має стати турботою всього суспільства.

І нарешті, *четвертий* (це, швидше, не виклик часу, а мудрість, якою ми маємо керуватися у всіх наших реформах!). Ми мусимо спиратися на нашу багату педагогічну спадщину й досить якісну, в недалекому минулому, систему освіти, яку міжнародні експерти Світового банку на зорі нашої незалежності (1991 р.) визначили «досить привабливою, порівняно з рештою країн Європи». Висловлюючись словами відомого американського педагога Джеральда Брейсі «ми мусимо сто разів подумати, перш ніж напартачити в нашій освіті», знехтувавши досвідом української наукової природодоцільної педагогіки та організації навчально-виховного процесу. Адаптуючи нашу освіту до нових умов постісторії й до рівня кращих світових стандартів, ми повинні відмовитись від сліпого наслідування, дбайливо розвивати власну освітянську традицію, зберігати й обстоювати «педагогічний алгоритм»

української освіти, не лише запозичувати нове, а й вводити наші надбання у європейський і світовий освітній простір.

Але найважливішим є, на мою думку, те, що за нинішньої системи освіти, *яка балансує між класичною і некласичною моделями*, вирішити жодну з цих та інших проблем неможливо. Як відомо, пріоритетом класичної (професійної) моделі є те, *чого* вчимо, а некласичної (ліберальної) – *кого* навчаємо. У першому випадку провідну роль відіграє об'єкт вивчення, у другому – суб'єкт навчання. Класична модель вимагає засвоєння і збереження отриманих знань, має переважно репродуктивний характер і спирається на авторитарну педагогіку. Їй властивий бюрократичний стиль управління. Навчання тут відбувається як процес накопичення інформації, форма занять бере верх над змістом. Безперечно, ця модель стимулює виробленню послідовності, логічності мислення, забезпечує повноту отримуваних знань, плекає професіоналізм людини. Але при усіх позитивах вона звужує масштаб мислення людини, робить його *лінійним*. Вона формує людину-функціонера, що діє в ехоматичному полі наявних знань і уявлень про світ. З цією моделлю *пов'язані як успіхи української освіти в недалекому минулому, так і її нинішні проблеми*. В результаті, образно кажучи, ми можемо зустріти тисячі фахівців, які готові взятися за будівництво єгипетських пірамід і жодного, хто міг би розібратися, а чи потрібно їх будувати. Виключно професіональний, надмірно інтелектуалізований підхід до освіти призвів до нівелювання особистості, вихолостив з навчання «запал дитинства і фантазії». Тому поряд з класичною моделлю, яка ще й досі є характерною для сучасної української освіти, все ширше практикується вихід на особистісне навчання, в центр якого ставиться індивідуальний підхід до учнів, творче ставлення до матеріалу, його відбору і методів донесення до учнів тощо. Навчання тут спрямовується не від минулого до сучасного, а від бажаного до необхідності перетворення сучасного, а пізнання і мислення виступають як занурення в таємничий світ ірраціональності свідомості і світопереживань. Така орієнтація справді сприяє розвитку творчого хисту,

фантазії, виробленню оригінальних і сміливих рішень. Освіта зосереджується на пошукові нестандартних розв'язків, набуває характеру гри, у яку втягнуті як викладач, так і учні (студенти). Цю модель освіти називають неklasичною або ліберальною. Продуктом її стає фахівець, який уміє швидко пристосуватись до будь-яких змін, гнучкий, здатний працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності.

Однак, це була лише одна сторона медалі (ліберальної, «людиноцентричної», «дитиноцентричної») моделі. Некласична модель, як виявилось, продукує людину, яка характеризується небезпечним невтримним активізмом, що часто замішаний не лише на реальності, а й на романтизмі та утопізмі. Вона має яскраво виражені риси суб'єктивізму не лише щодо особистісного процесу пізнання, а й у сенсі зниження професіоналізму, підмінює об'єктивне знання індивідуальною думкою, сприяє зниженню вимогливості до себе, знецінюючи загальнозначущі істини та імперативи. Останні підмінюються цинізмом і безвідповідальністю в досягненні своїх індивідуальних цілей. Знання прагматизуються до рівня забезпечення мислення на найближчу конкретну потребу дня. Це, у свою чергу, не сприяє дисципліні навчання та мислення як педагога, так і учня, розпорошує та нівелює їхні уявлення про світ і самих себе, відходить від універсальності і систематизованості знань, надає їм утилітарного та фрагментарного характеру. Учень (студент) тут не лише світ сприймає як незавершений, невизначений, хаотичний і частковий, а й самого себе як такого, що не досягає власної цілісності та не має іншого сенсу життя, окрім руху в поточному моменті. «В голові у нього виникає «каша», фундаментальних знань – нуль, але при цьому він уявляє себе академіком, якому не потрібно поглиблювати свої знання, оскільки він уміє з апломбом розмірковувати на будь-яку тему. У підсумку отримуємо «салонного ідіота» (8, с.16). Звідси й сучасна людина – малознаюча й самовпевнена, яка в гонитві за грошима стала одновимірною істотою, для якої життя фактично втрачає сенс. Ідея її

безмежної могутності, яка формувалася класичною моделлю освіти і класичною наукою, породила ідеологію експансіонізму, прагматизму й егоцентризму, викликала не лише віртуальні соціальні фантазії і марення, а й намагання будь-що втілити їх у життя навіть ціною бунтів, революцій, воєн, геноциду, знищення цілих народів, культур і політичних систем в ім'я володарювання й «демократії» тих, хто це придумав.

В нинішніх умовах стає усе очевиднішим, що балансування освіти між класичною і некласичною моделями вичерпало себе. Як у класичній, так і у некласичній практиці поза увагою залишаються *ціннісні аспекти навчання*, оскільки педагог і учень з самого початку перебувають тут у межах цілепокладання щодо провідної ролі або об'єкта, або суб'єкта. З навчального процесу усувається динаміка ціннісних орієнтацій, пов'язана з постійною зміною суб'єкт-об'єктних відносин. Звісно, сьогодні йдеться не про заперечення класичної і некласичної моделей освіти. Ситуація вимагає іншого, подолання однобічності класичного фундаменталізму та некласичної фрагментарності в освіті. Сьогодні, коли вплив людини на світ та освіти на людину втрачає свою автономність, між цими потоками відбувається «замикання», і вони перестають бути незалежними. В цьому відношенні, дійсною реальністю є не людина, яка впливає на зовнішні об'єкти та системи, і не середовище, що її оточує – яке визначає буття, а *єдність того й іншого*. Тобто мова йде вже не про людиновимірну, а про людиносвітну цілісність, в якій людина постає у всій багатогранності існування і динаміці життя. Цілісна людина постійно відчуває рух різних можливостей і пов'язаних з ними плинних межових ситуацій, в яких сконцентрована доля цілого. Вона здатна змінювати усталені концепти, піддавати сумніву абсолютність і беззастережну істинність попередніх висновків і технологій, впевнено шукати нові. Людина такої нової світоглядної орієнтації здатна керувати подіями шляхом впливу на їх критичні точки, постійно контролювати та змінювати співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєння нових знань, навичок, умінь, уподобань, норм поведінки тощо) та



потенційних можливостей, які існують в її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів, неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і прогнозів у відповідності з контекстом подій. Цій людині властива висока інноваційність мислення. У той же час, це «запитувальна людина». Вона постійно запитує з позицій «себе-іншої», як істоти парсичної (носія нових можливостей) і шукає відповіді на них з позицій майбутнього «оптимального збереження тотальності» за умов здійснення назрілих змін її окремих елементів (9, с.169). Постнекласична людина відчуває проблеми, тенденції, протиріччя задовго до того, як вони стали незворотніми, прораховуючи варіанти змін. Сьогодні важливо не лише те, щоб бути проникнутим процесами інноваційності, оперативно включалися в хаос безконтрольності (й тим самим, розгойдувати її аж до критичної межі), а факт холістичного мислення та розуміння наслідків власної діяльності. А для цього, як справедливо зауважує В. Кізіма, необхідна модернізована світоглядна орієнтація, запліднена постнекласичною методологією. (9, с.165-166). Не дивлячись на те, що нашою метою дійсно повинна стати людська самореалізація, але самореалізація не як така (не будь-якою ціною), а як синергія, саморозвиток людини і середовища, що її оточує.

Усе це вимагає нової освітянської стратегії, побудованої на постнекласичній моделі, яка передбачає кардинальну модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників як самоорганізація, саморозвиток, нелінійність й інноваційність мислення. Постнекласична модель освіти ставить проблему не лише спеціалізації різних галузей знань (і відповідно диференціації освіти), а й паралельно – їх синтезу в пізнавально-духовний простір. Головним критерієм доцільності чи недоцільності будь-яких новацій тут має стати імператив збереження й розвиток індивідуального і родового життя людини, яка несе відповідальність за власну діяльність. У зв'язку з цим, пильної уваги потребують філософські та гуманітарні дисципліни, які спроможні подолати

існуючі тенденції неоправдано вузької спеціалізації знань. Постнекласична модель освіти передбачає також нові методологічні підходи в освітянській діяльності (переструктурування змісту навчального процесу, переосмислення його стрижневих складових, нових програм і методик, використання інтерактивних засобів і рефлексивних механізмів), які б забезпечували єдність учня з навчальними ситуаціями та життєвим контекстом, оперативно реагували на його поведінку й рішення. Лише за цієї умови можливо подолати професійну замкненість і культурну обмеженість, вийти на шлях формування широко освіченої та гармонійної особистості. Сьогодні висувається вимога не просто транслювати інформацію, а навчити узагальнених, універсальних засобів діяльності і масштабного мислення. Необхідно докорінно змінити принципи побудови навчальних предметів, щоб їх засвоєння було одночасним з формуванням здатності до творчого, інноваційного мислення. Освіта має передбачати роботу людини, направлену на саму себе. Шлях у світ є водночас і шляхом до себе, відкриття себе («вислуховування» власної природи, відтворення нових сил, здібностей, відчуттів, переживань). Цей творчий акт має завершуватись переструктуруванням наявного досвіду людини. Системна, постнекласична освіта покликана розвивати в цілісності всі здібності сприйняття людиною світу – емоційного, образного, чуттєвого, ритмічного і лише наприкінці – вербального та науково оформленого. А пронизані вони мають бути системним вихованням любові до праці та простим життєвим імперативом: до минулого – вдячність, до сьогочасного – дія, до майбутнього – відповідальність.

Нова постнекласична модель освіти, іншими словами, має стати засобом забезпечення свободи саморозвитку людини і суспільства на основі їх гармонії та історичного самозбереження. Незважаючи на те, що її домінуючою функцією має бути функція професіоналізації, основними орієнтирами нової освіти виступає з одного боку моральність і гуманізм як взаємодоповнювальний розвиток людини та суспільства, а з іншого –

постійна рефлексія і відчуття власної відповідальності за свої дії. Вирішення цього завдання є однією з найскладніших проблем всього педагогічного загалу й найважливішим вектором державної політики. Усвідомлення цього вже відбулося на Заході, де активно здійснюються системні реформи освітньої галузі. Українське несприйняття нових тенденцій, наше половинчате реформування лише на догоду смертельній стурбованості не відстати від моди, ховає загрозу перетворення країни на інтелектуальну периферію на світовому ринку розподілу праці. Більше того, якщо наша невдало «схрещена» система освіти буде й надалі зберігатись, то вона ще більшою мірою сама деформується з величезними втратами для суспільства.

### Література

1. Див. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики/ Під заг. ред. О.І. Локшиної. - К.: «К.І.С.», 2004.-160 с.
2. Див. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. – К.: Педагогічна преса. 2007-176 с.
3. Ліцейська і гімназійна освіта. – 1998. - № 2.
4. Николаенко С. Украинскому образованию нужен новый курс // Зеркало недели № 48, 25 декабря 2010.
5. Див. Калачева Т.Г., Абросимова Л.В. Установки выпускников школ на получение высшего образования // Социс. – 2000. - № 5
6. Див. Джура О.М. Культурне поле професійної самовизначеності // Універсум. Філософський альманах: Зб. наук. праць / чол. ред. В.В. Лях. – К., - 2003. Вип. 36.
7. Барашев Р. Станет ли банкиром сын шахтера // 2000, 14 мая, 2010.
8. Таланчук П. Образование должно служить средством развития человека // Зеркало недели. № 49, 20 декабря 2003.
9. Кізіма В. Постнекласична методологія і постнекласична освіта // Наукові і освітянські методології і практики. – К., 2003.

## РОЗВИТОК ОСВІТИ ЯК СУСПІЛЬНОЇ ЦІННОСТІ: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС

Вражаюче різноманітним є калейдоскоп подій і явищ, що припали на першу декаду ХХІ ст., тому не так легко виокремити у цьому вирі щось посправжньому центральне і навіть епохальне. Більшість політологів, футурологів, фахівців зі світової економіки та впливових організаторів діяльності ЗМІ вкажуть, що після розпаду соціалістичного табору США усього кілька заключних років ХХ ст. перебували у приємній та безпечній позиції керівника «однополярного світу». Ця ейфорія, що дуже відчутна у футуристичних творах американських науковців 1990-х років [1; 2], була грубо перервана не тільки терористичною атакою на башти-символи фінансової могутності США, а й несподівано швидким перетворенням Китаю з соціально-економічного аутсайдера в другу економіку планети, що лише посилилася після глобальної кризи 2008-2009 років. Довелося американцям більш точно та критично оцінювати сучасність і майбутнє ([3-6] та ін.), але серед них не бракує й тих, хто не зробив належних висновків з уроків новітньої історії [7].

А от для філософів і провідних представників освітньо-наукової сфери прогностично важливішими є безприкладно швидке збільшення студентських контингентів, концентрація розвинених держав-лідерів, а також Китаю, Індії та Бразилії на прискореному розвитку наук і технологій, на підготовці якомога більшої кількості осіб, спроможних вести фундаментальні дослідження і перетворювати їх у технології, що мають стати досконалішими від «high-tech» ([8-11] та ін.). Разом з екологами, філософи та педагоги більше за інших турбуються про те, щоб віднайти шляхи відвернення усім відомої групи глобальних загроз для людства і вказати шляхи до сталого (екобезпечного) розвитку всієї антропосфери як частини майбутньої ноосфери. Провідні українські науковці розширюють цей перелік пріоритетів турботою про те, щоб національна система освіти скеровувалася на

формування розвинених і високоцивілізованих особистостей, громадян незалежної європейської держави, які цінують спадок пращурів і будують нове суспільство ([12; 13] та ін.).

Нашим завданням в подальшому викладі буде наведення нових даних і доказів, які впливають з археологічних та інших відкриттів останніх років, на користь того, що з самого свого початку писемність та освіта були вершинним досягненням людського інтелекту та відігравали унікально важливу суспільну роль. Це їх призначення додатково акцентувалося на межі зміни другого і третього тисячоліть, коли освіта й наука стали незамінним засобом забезпечення індивідуального розвитку громадян, а також економіки та всього суспільного устрою.

Освіта, стартуючи в минулому з варіанту ремісництва, стала ядром сучасних держав і перетворилася в головний засіб виробництва та відтворення системи взаємодії «особистість – суспільство». У цьому сенсі освіта формується і суспільством, і людською особистістю, являючи собою ресурсний базис соціуму, функціонування якого повинні забезпечувати об'єднані зусилля держави і громадськості.

На наш погляд, майже однаково цікавими для педагогів і представників інших гуманітарних фахів є інформація «з майбутнього» та уточнена інформація «з минулого». Перша дає змогу прогнозувати власну фахову діяльність і відчувати себе впевненіше навіть у побутових клопотах, а друга стимулює процес мислення, адже нерідко доводиться ревізувати те, що вважалося цілком незаперечним і доведеним «авторитетами».

Приклади уточненої інформації «з минулого» ми віднаходимо у тих нечисленних наукових працях, автори яких спираються на високі досягнення природничих наук у вимірюванні порівняно точної дати виготовлення майже цілковито перетвореного на іржу стародавнього залізного інструменту чи зброї, час походження вуглинка з багаття тих людей, яких частина науковців не вважає «розумними» ([14] та ін.).

Поступово стає точнішим і виразнішим уявлення про походження та розвиток освіти та письма. У дуже віддаленому минулому різні підвиди-попередники сучасних людей боролися за своє виживання і можливість дати життя нащадкам у складі невеликих груп, які затаято боронили від сусідів-конкурентів територію свого харчового забезпечення. Останні за часом відкриття, що стосуються законів діяльності мозку людини та почергової їх зміни впродовж життя з моменту народження аж до смерті, дають докази того, що цефалізація (прискорене удосконалення мозку в кількісному і якісному аспектах) відбувалася у людей, об'єднаних у групи чисельністю в десятки, максимум – перші сотні (300-400) осіб. Можливості мозку цілком достатні для того, щоб керівник групи (т.в. альфа-особина) міг утримувати в голові інформацію про риси та поведінку кожного її члена, не звертаючись до якихось додаткових засобів запису і збереження. Для виживання малих груп виявляються зайвими письмо, а для підтримання порядку вистачає зусиль та уваги одного лідера.

Адміністративна структура і хоча б гранично примітивна знакова система виникають там і завжди, де кількість об'єднаних осіб значно перевищує вказану вище межу, а тому керівник цього об'єднання вимушений делегувати частину своєї відповідальності довіреним особам. За відсутності можливості фізичного контакту з тим, хто перебуває в іншому місці, лідер змушений чи користуватися гінцями, які можуть спотворити інформацію, чи винайти систему спеціальних сигналів, які кодують інформацію і дають змогу зробити зв'язок надійним.

Як відомо, перехід від нечисленних людських об'єднань до багатотисячних колективів стався внаслідок винайдення людьми аграрного способу власного життєзабезпечення, для чого необхідним було поєднання сприятливих природних умов та існування в певному місці таких рослинних видів, чиї зерна чи кореневища були придатними до споживання при мінімальних витратах сил і енергії на їх приготування. Тому центри аграрного виробництва виникали цілковито незалежно один від одного і в

різні періоди у кількох місцях планети – у Північно-Східній Африці (долина Нілу), у верхній частині межиріччя Тигру і Євфрату, в долинах річок Верхнього Індостану та Східної Азії, в окремих і порівняно невеликих зонах Північної та Південної Америки. Дослідження науковців свідчать, що саме поблизу цих місць ростуть у дикому стані ті злаки чи коренеплоди, які були введені в культуру і зараз становлять основу харчування всього людства. Найновіші дані та узагальнення з цієї теми займають значну частину книги Дж. Даймонда «Зброя, мікроби і харч» [14].

Для нормальної життєдіяльності аграрного суспільства необхідне виконання великої кількості специфічних умов, адже потрібна була розвинена система запису та збереження інформації про наявні земельні ресурси, їхні характеристики і належність, кількість і характер зібраного зерна чи інших первинних харчових продуктів тощо. Зрозуміло, що великі аграрні об'єднання мали потребу в трансляції сигналів і повідомлень, а також у збереженні розпоряджень для подальшого контролю за рівнем їхнього виконання.

Все це разом стало тим потужним стимулом, що примусив аграрні соціуми винаходити письмо, геометрію, арифметику і багато з того, що стало основою для формування такої специфічної структури, якою є система освіти. Сформувався певний стереотип: усі вважають якийсь соціум «цивілізованим», якщо він винаходив той чи інший спосіб письма і накопичував тривалу інформаційну базу різноманітних повідомлень. Якщо ж цього не траплялося, то навіть розвинені в культурному плані народи не вважають «цивілізованими». Найбільше «постраждали» від подібної градації народи Африки, де специфічні природні умови зменшували потребу винайдення писемності та створення основи природничо-математичних наук.

Інформаційна система аграрних суспільств діяла на основі використання спеціально підготовлених до цього людей, котрі могли створювати власні тексти чи інші повідомлення і розуміти чужі. Письмо було одним з різновидів ремісничих професій, а серед інших членів аграрного

суспільства ним володіли ті, хто мав потребу в цих навичках, як правило, задля успішного виконання керівних функцій – адміністративних чи духовних (релігійних). Зрозуміло, що мала діяти й система трансляції вміння писати і читати від старших осіб до молодших, від майстрів до учнів. Вважають, що цей елемент структури аграрних суспільств і можна називати справжнім зародком систем освіти.

Саме так, наприклад, розвивалися події в межиріччі річок Тигру і Євфрату, адже прискорення розвитку на цій території аграрних технологій сприяло формуванню прадавніх держав, що змінювали одна одну з періодичністю в сотні років, – Урук, Лагаш, Аккад, Вавилон, пізніше – Ассирія. Зрідка відбувалися значні повені, раз на тисячоліття – катастрофічні затоплення майже всієї долини, піщано-мулисті осади від яких розділяють на окремі шари рештки, які завжди полишають по собі цивілізації. Є підстави вважати ці катастрофічні повені джерелом опису Всесвітнього потопу в Біблії. Але кожного разу люди поверталися на зручні місця і відновлювали поселення.

Не переривалася і низка все досконаліших винаходів знарядь праці та письма. У Месопотамії, в долині Нілу, Індії та в Китаї для вимірювання полів та оцінки врожаїв високого розвитку досягли арифметика і геометрія, широке застосування мали астрономія, механіка, агротехніка, більшість видів мистецтв. Наприклад, вавілоняни вмели фіксувати не лише тексти, а й музичні твори. У разі потреби споруджували довгі мости, ступінчасті піраміди та будівлі, на сходинках яких висаджували траву, кущі та дерева (приклад – «висячі» сади для цариці Семіраміди).

Писарі стали важливим прошарком ремісників, і школи їхньої підготовки (еддуби – будинки табличок) існували в кожному великому місті. Більшість їх була платною і належала майстрам-переписувачам. Та при палацах і храмах також були школи, де навчання полягало в багаторазовому переписуванні для формування швидкості письма, завчання напам'ять, зрідка – у написанні диктантів. Навчальні плани включали усні (лекційні) заняття,



на яких учні знайомилися з міфами, повчальними історіями, оповідями, легендами, музикою й співом. Учні вивчали звичаї і закони, опановували на практичних заняттях будівельні чи інші ремісничі навички.

До школи записували 5—7-річних дітей, здебільшого хлопчиків, до того ж із заможних родин (навчання було платне). В одній школі навчалось 20 – 30 учнів, причому класів не існувало, молодші та старші вчилися разом. Більшість учнів закінчувала школу в 20—25-річному віці. Любов до навчання в школі прищеплювали за допомогою засобів фізичного впливу (для цього навіть існувала окрема посада «озброєного палицею»). Найбільше часу й зусиль у школярів забирало нудне переписування на спеціальні глиняні таблички клинописних текстів, яке тривало впродовж перших років навчання щодня від сходу до заходу сонця.

Іншим тогочасним осередком формування письма й основ наук був Стародавній Єгипет, де школи виникли також у III тисячолітті до нашої ери. Скерування різьблених і друкованих текстів на забезпечення релігійних потреб і вславлення бога-фараона обмежило культурні та наукові досягнення єгипетської системи освіти. Греки-мінойці пізніше (II тисячоліття до н.е.) більше запозичили від Межиріччя, ніж від Єгипту. Суворішим у Єгипті був навчальний процес, поширеніші фізичні покарання, для формування первинної грамоти доводилося запам'ятовувати карбування сотень, а ще краще – тисяч ієрогліфів. Регулярність розливів Нілу, причин яких єгиптяни не знали, спонукала до винаходу теорії впливу руху і розташування видимих на небі об'єктів на земні справи. Намагання жерців зміцнити своє панівне становище призвело до виникнення таємних вчень і тверджень (езотерики), які приховували від сторонніх і могли передавати тільки тим, кого після тривалих випробовувань обирали жерці. Зрозуміло, що езотеричні тексти практично всі були зашифровані та призначалися тільки для втаємничених. Ці підходи можна виправдати бажанням уберегти ці знання від критики і знецінювання, але одночасно цим гальмувався прогрес, винайдення і використання нових і важливіших знань.

Деякі дослідники вважають (серед них – і вже згаданий Дж. Даймонд [14]), що єгиптяни найімовірніше запозичили саму ідею письма у шумерів. Але більшість єгиптологів (В. Афанасьєв, А. Василевич, М. Горелік, Е. Дольбхофер, І. Дьяконов, Дж. Ліндсей, І. Фрідріх, Р. Шарру тощо), дуже шануючи об'єкт свого наукового дослідження, схиляються до думки про місцеве походження староегипетського письма. Можливо, що на користь цієї думки свідчить складність „єгипетської грамоти”, адже староегипетське письмо було поєднанням піктограм, ідеограм і фонограм. Єгиптяни впритул підійшли до створення алфавіту, проте на цьому й зупинилися. Щоб читати письмо стародавніх єгиптян, доводилося вивчити щонайменше 700 ієрогліфів, загалом же їх існувало кілька тисяч. Грамоту здобували у платних школах, які існували здебільшого при храмах. Школярі не лише вчилися читати й писати, а й опановували тодішні наукові знання. Школи готували грамотних чиновників-діловодів, яким присвоювали звання «писаря, що одержав дощечку». Деякі випускники шкіл досягали вершин чиновницької кар'єри.

Свідченням великого тяжіння стародавніх єгиптян до грамотності і примноження знань є легкість об'єднання власного спадку та освітніх досягнень з тим, що принесли з собою греки під проводом Олександра Македонського. Цей симбіоз дав високі цивілізаційні результати в часи панування Птолемеїв, на які припало не тільки багато відкриттів, але й створення першої пра-академії наук (Мусейону) і формування для її обслуговування та для потреб панівної верхівки унікально великої Александрійської бібліотеки.

Це була гордість Птолемеїв, а тому вона постійно збільшувалася за рахунок придбання рукописів з інших місць чи через тиражування (переписування). У момент найбільшого розвитку, за твердженнями різних історичних джерел, в Александрійській бібліотеці зберігалися від 400 тис. до 800 тис. томів (сувоїв), крім того 40 тисяч переплетених і 90 тисяч окремих томів і конспектів. На жаль, значна частина книжкових багатств загинула у

вирі воєнних лихоліть та пожеж 47 р. до н.е., 391 р. н.е. та 641 р. н.е. У наш час за підтримки ЮНЕСКО відбувається відновлення цього давнього вогнища цивілізації.

Слід зауважити, що найвищих досягнень ще до нової ери в математиці і точних науках досягли не месопотамці, мінойці, греки чи єгиптяни, а індуси, котрі винайшли нуль і десяткову систему числення. Є певна історична несправедливість у присудженні пріоритетів. Насправді події розвивалися так: «правильну» та зручну арифметику запозичили від індусів арабські купці і через багато-багато сторіч здивували нею європейців, котрі й досі позначення «0, 1, 2...» вважають арабським, а не індійським винаходом.

Виключно цікавим, хоч і дискусійним, є запитання – „Хто ж був першим винахідником письма?” Варта особливої уваги з цього приводу думка Дж. Даймонда, адже він використовував у своїй роботі з датування артефактів новітні знання з радіоізотопної фізики та комп'ютери. Виявилось, що масове аграрне виробництво зернових і одомашнення великих тварин сталося на одну-дві тисячі років раніше того, як було прийнято вважати у виданнях ХІХ і більшої частини ХХ ст. Доведено численні факти дуже швидкого поширення важливих винаходів чи ідей від місць їх появи на відстані в тисячі кілометрів. Сукупність цих відкриттів дала змогу Дж. Даймонду стверджувати, що незаперечно оригінальним і незапозиченим є поява письма у прадавніх мешканців Месопотамії і – через тисячі років – у індіанців Мезоамерики.

Наведемо його оцінку ролі письма в історичних змаганнях і подіях: «Учені ХІХ століття переважно розглядали історію як поступ від дикунства до цивілізації. Вузловими віхами на цьому шляху був розвиток рільництва, металургії, складної технології, централізованої влади та письма. Серед цих ознак письмо традиційно було найобмеженішим у географічному плані: до ісламської експансії та європейського колоніалізму його взагалі не було в Австралії, Океанії, Субекваторіальній Африці й усьому Новому світі за винятком невеликої частини Мезоамерики. Через таке обмежене поширення

народи, які величали себе цивілізованими, завжди вважали письмо найразючішою ознакою, яка підносила їх над «варварами» або «дикунами».

Знання наділяє владою. Тому письмо наділяє владою сучасні суспільства, даючи їм змогу набагато точніше та детальніше, у набагато більших обсягах і в значно віддаленіші місця й часи передавати знання. Звісно, деякі народи (найвідоміші серед них інки) зуміли керувати імперіями без письма, а «цивілізовані» народи не завжди перемагали варварів, як підтвердили римські війська, зійшовшись на полі бою з гунами. Але європейські завоювання Америки, Сибіру й Австралії ілюструють типовий вислід останніх часів» [14, с.208].

Отже, вища середня грамотність населення чи доцільніший вибір моделі письма й справді може розглядатися як вища «цивілізованість», але перемога у військових діях упродовж доісторичного та історичного періодів залежала ще й від багатьох інших факторів. Освіта – лише один з багатьох важливих чинників у минулому, ось тільки його вплив не залишався сталим, а все більше зростає з наближенням до сучасності і зі зростанням кількості людей та тих труднощів, які їм доводилося долати.

Освітні досягнення не були сталими й однаковими для всіх народів в один і той же момент часу. Істориків, митців і педагогів особливо захоплюють і надихають на творчість ті поодинокі «спалахи цивілізації», що набагато випереджали свій «середньо-континентальний час» – той, у якому перебувала велика кількість інших народів. Наприклад, для сучасного населення Європи джерелом подібного захоплення є Середземноморська писемна цивілізаційність з вершинними досягненнями – крито-мікенським та афінським.

Якщо у радянські часи в курсах історії та історії педагогіки майже увесь навчальний час припадав на афінський період – кілька сторіч напередодні постання християнства і початку відліку часу «від народження Христа» (н.е. – нашої ери), – то в сучасних російських та українських підручниках крито-мікенський культурний спалах оцінюється високо, хоч і

не може конкурувати в обсязі викладу з афінською Античністю. Для цієї нашої праці ми вважаємо достатньо важливою потребу критичної оцінки поширених серед педагогів уявлень про острів Крит і пов'язані з ним освіту та культуру.

Для майбутніх молодих педагогів сучасної Росії у підручнику «История образования и педагогической мысли» В.Г.Торосян пропонує таке бачення подій на островах Егейського моря:

«Витоки античної культури сягають III—II тисячоріччя до н.е., виявляючись у крито-мікенській культурі, що й зіграла роль сполучної ланки між греко-римською й найдавнішою цивілізаціями. Самобутня культура, що виникла на Криті й інших островах Егейського моря, уславилася своїм мистецтвом, езотеричними знаннями, особливим ставленням до життя. Однак своєрідний культ розкоші, пересичення виявився причиною занепаду й загибелі крито-мікенської культури, тим лабіринтом, з якого вона, на відміну від легендарного Тесея, так і не зуміла вибратися» [15, с.46].

Наведена В.Г. Торосяном вступна фактологічна частина отримала багато підтверджень не тільки в археологічних знахідках, розпочинаючи з Г. Шлімана, який розкопував Мікени у Греції і Трою в Анатолії (Туреччині), та в усіх подальших артефактах, надходження яких в останні роки тільки посилювалося через фінансування досліджень у Греції та Туреччині багатими країнами Заходу. За сучасними уявленнями, крито-мікенська культура була лише фрагментом величної Егейської цивілізації, ареал якої охоплював острови і більшу частину узбереж однойменного моря. Фахівці вважають її приналежною до епохи бронзи в межах 3000 – 1000 років до н.е. [16].

Доцільно доповнити матеріал з Інтернету новітніми даними про появу і розвиток металургії на Близькому Сході та в Середземномор'ї. Огляд нових досліджень знаходимо у статті Є. Черних в американсько-російському часописі «В мире науки» [17]. Він вказує, що мідь була першим металом, який люди не підійняли з поверхні ґрунту у вигляді самородків, а отримали у багатті вогнищ. Цитуємо: «Відбулося це близько 10 тис. років тому в

Південно-Східній Анатолії. Археологи відкрили там дуже давнє поселення докерамічного неоліту Чайоню Тепесі, що вразило несподіваною складністю кам'яної архітектури. Учені виявили серед руїн біля сотні дрібних шматочків міді, а також безліч осколків мідного мінералу – малахіту, деякі з них були оброблені у вигляді намистин. Велику кількість мідних прикрас було знайдено і в поселенні Ашикли Хейюк на півдні Центральної Анатолії, датованому VIII тис. до н.е. Однак мідь, мабуть, була відома не на території всієї Анатолії...» [17, с. 63].

Тут доцільно привернути увагу читачів до важливого світоглядно-філософського твердження Є.Черних, що стосується впливу на стародавніх анатолійців факту перетворення гарного зеленкуватого каменю у цілком іншу речовину з незвичайними властивостями:

«Надто рідко обговорюється той воістину революційний вплив, який металургія зробила на світогляд древніх. Стикнувшись із металами, людина вперше відкрила завісу досі невідомої їй таємниці. Вона раптом усвідомила, що нежива природа здатна кардинально міняти свої суть і вигляд: із зеленого крихкого каменю під впливом вогню виникала важка речовина червоного кольорову (мідь), самородки якої у природі зустрічалися дуже рідко. Все це породжувало думку про існування непідвласних людині надприродних і могутніх сил, яким підлеглі невичерпні, але сховані від очей підземні багатства, а також стихія вогню. І тільки обрані володіли даром вступати в контакт із таємничими сутностями й користуватися їхньою прихильністю. Секрети металів дуже суворо охороняли від чужих очей відособлені клани умільців, чаклунів, шаманів» [17, с.62].

Розкопки у Східній і Південній Анатолії засвідчили вражаючий факт: попри відкриття отримання міді та розташування на цій території достатньо багатих малахітом родовищ, тут так і не виникла справжня металургія й виробництво знярядь з міді та її сплавів (насамперед – з бронзи). Цілком можливо, що безпосередньою причиною стагнації стало палке бажання «обраних» за усяку ціну зберегти свої секрети і на якомога триваліший

період перебувати на чолі своїх суспільств, зрідка дозволяючи виготовлення з міді не утилітарних, а сакральних виробів для релігійних таїнств чи унікальних прикрас.

Цілих чотири тисячі років у колиці металургії міді не відбувалося ніяких позитивних зрушень. І раптом упродовж життя двох-трьох поколінь на території Болгарії виникає надзвичайно потужний центр металургії міді та її сплавів, в якому з самого початку виготовляли великий набір різноманітних виробів з бронзи «для війни і праці». Є. Черних лише констатує, що розкопки і датування знайденого засвідчили, що рудники в Південній Болгарії та (пізніше) в усьому Карпатському басейні, частина якого охоплює і територію України, одразу ж відзначалися розмахом видобутку та досконалістю конструкції. Не було також тривалого періоду вдосконалення ремісників – зброя і сільськогосподарські знаряддя були вдалої конструкції і пізніше мало змінилися.

Для теми нашої розмови про освіту та Егейську цивілізацію важливий той факт, що Болгарсько-Карпатський центр виготовлення і продажу бронзових виробів (вони були знайдені на просторах від Центральної Європи аж до Алтаю) знаходився «поряд», тому мешканці Криту, Пелопоннесу і берегів Туреччини мали вільний доступ до його продукції й широко використовували її.

Бронзові знаряддя, захищене розташування на островах, вміння будувати достатньо місткі та стійкі вітрильники дало змогу критянам (вони не були греками) та іншим тогочасним народам вільно розвивати свою економіку і культуру. Наприклад, на початку II тис. до н.е. на Криті з'явилися такі важливі елементи палацової цивілізації, як монументальна архітектура, розвинена індустрія бронзи, кераміка, ієрогліфічне письмо. Вперше критське лінійне письмо дешифрував на початку 50-х рр. XX ст. англійський архітектор Майкл Вентріс. Пізніше лінійне письмо А і В досліджували А. Фурумарк, Г. Найман, А. Еванс, Г. Іпсен, Е. Грунах та десятки інших науковців.

Важлива особливість мінойської цивілізації, котра зближує її з класичною грецькою цивілізацією періоду розквіту Афін, полягає в тому, що вона поєднувала власну відкритість і контактність з яскраво вираженою самобутністю, тобто зі здатністю критично засвоювати чужий досвід. Як зауважує Ф. Шахермайр, «усе взяте у інших народів мінойці, як правило, творчо переосмислювали і переробляли, добиваючись органічного вrostання всіх елементів чужорідних культур у свою власну культуру»

У результаті всього за два-три століття, що віддаляють появу «старих палаців» від початку періоду «нових палаців», відбулися важливі зміни в архітектурі палацових ансамблів, радикально оновились уся формально-стилістична система критського мистецтва (на зміну абстрактно-орнаментальному мистецтву прийшов так званий «мінойський натуралізм»), виникли фресковий живопис, інкрустація по металу. В освіті ієрогліфічне письмо поступилося місцем складовому (так зване «лінійне письмо А»), активізувалась територіальна експансія мінойської цивілізації на островах і бережжях Егейського моря.

Однак після цілої серії загадкових катастроф, які звалилися на Крит у першій половині XV ст. до н.е., він був відкинутий далеко назад і незабаром перетворився на одну з найвідсталіших провінцій Егейського моря.

Найостанніші археологічні знахідки свідчать про те, що В.Г. Торосян без ґрунтовних підстав віднайшов аналогію між тогочасними подіями та сучасним культурно-духовним занепадом усього соціуму в Російській Федерації (детально про це вказано у статтях О.В. Юрєвича та інших науковців [18-20]), пояснивши швидкий та остаточний занепад «захищеної» острівної цивілізації Криту «своєрідним культом розкоші, пересиченням».

Насправді ж археологи не віднайшли ознак такого підвищення любові до «розкошів», яка б ліквідувала в мінойців бажання жити і працювати. На користь того, що на Криті не сталося внутрішньої культурної чи політичної кризи, свідчить відсутність ознак розбрату, громадянської війни чи нападу великих орд завойовників, періодичних значних руйнувань чи чогось іншого.



Розкопки по всій території Криту виявили артефакти, що свідчать про стабільність і безпеку існування, любов до життя і повагу до людини, помірну, а не фанатичну релігійність, використання ресурсів на підвищення якості життя, а не на зовнішню експансію. Острови були самою природою захищені від зовнішніх ворогів, адже для їх захоплення необхідно було послати великий флот з багатьма тисячами воїнів. Єгипет чи інші тогочасні держави будували свою могутність на основі сухопутних армій із сотнями колісниць та інших тогочасних високотехнологічних озброєнь.

Катастрофу на острови і частину узбереж Егейського моря принесли сили природи, а не підступи керівників Єгипту чи інших держав. Є серйозні підстави вважати, що через тисячу років після цієї катастрофи Платон з високою точністю описав перекази про вибух Санторіну, а пізніше арабські перекладачі зробили кількісну похибку, збільшивши цей показник у 10 разів (багато книг греків стали відомими завдяки перекладам арабською мовою, а не в оригіналах, які були втрачені). Ще більшими були втрати мінойського епістолярного доробку, який постраждав і від катастрофи, і від часу. Не дивно, що мінойські писемні джерела все ще не розшифровані.

Користуючись мапами з сучасного Інтернету, легко переконатися в тому, що на 120 км. на північ від Криту розташований архіпелаг Санторін з кількох острівців різного розміру. Вміщені фото демонструють величезну майже замкнену круглу бухту, в яку кількасотметровими стрімчаками обриваються береги Тери та інших островів. Ця бухта утворилася близько 1560 року до нашої ери, коли з надр Землі в атмосферу вирвалося 120-140 кубічних кілометрів спіненої кам'яної породи, яка поширилася аж до Єгипту у вигляді дрібного пилу й перетворила день на тотальну ніч. У глибоку підземну порожнину провалилася її покрівля, утворивши грандіозну вирву. Під час її заповнення водами Егейського моря виникла група просто грандіозних хвиль висотою у сотні метрів.

Ці хвилі завдали великої шкоди поселенням на узбережжях Егейського моря, значно меншої – Єгипту і державам Близького Сходу. Найбільше

постраждав Крит, північна частина якого являє доступну для великих хвиль рівнину. На цю вже засипану товстим шаром попелу Санторінського вулкану майже пласку поверхню з півночі зненацька увірвалися хвилі, гребені яких піднімалися над рівнем моря на десятки метрів. Вона була залита вся аж до гір, які займають центральну та південну частини острова. Мінойці зазнали цілковито катастрофічних людських втрат, тому після повернення моря у береги так і не змогли відновити міста й засоби забезпечення – флот, сільське господарство, ремісництво та ін. Досить детально реконструкцію цих подій наводить у своїй книзі 1989 р. видання З. Кукал – чеський геолог, інформований у кількох інших науках [21]. Набагато новішу інформацію містить невелика стаття К. Корсака [22].

Для завершення обговорення теми «Егейська цивілізація» вкажемо, що вона нерозривно пов'язана з міфами про Атлантиду й атлантів. У головному варіанті цього міфу Атлантида вважається грандіозною наддержавою, набагато більшою та потужнішою від Єгипту й усіх інших країн, які існували у той момент.

Платон її «розташував» на Заході, тому й у наш час цей варіант полюбляють багато захисників міфу про Атлантиду. Природа людини така, що вона спроможна дуже вперто захищати свої переконання і вірування, відкидаючи й заперечуючи як завгодно надійні та перевірені факти (очевидно, що цю рису просто-таки зобов'язані враховувати всі педагогічні працівники). Вона просто «не хоче їх чути», якщо ці факти заперечують міф, віру чи добре сформовані переконання. Ось і у випадку з Санторіном і виверженням 1560 року до нашої ери греки і решта людства має цілий Монблан фактів, доказів, речей і різноманітних об'єктів (для туристів особливо цікаві звільнені від шару вулканічного попелу квартали кількоповерхових будинків стародавнього міста, мешканці якого своєчасно покинули острів під впливом того переляку, який викликали піднімання магми та струси всього вулкану). Та все це аж ніяк не завадило нашому сучаснику з України К. Крижановському створити і оприлюднити велику і

привабливу книгу «Атлантида. Минуле і сучасність» [23]. У ній він вмішує гарні ілюстрації і кольорові мапи, пропонуючи багато місць для розташування Атлантиди. Ось тільки в межах звернення до сучасності він і словом не прохопився про Санторінський архіпелаг і не вказав, що в центрі його бухти прискорилося зростання над водою верхівки підводного вулкану. Коли одного дня він сягне висоти кількох кілометрів – неминуче станеться ще один вибух, якщо тільки люди доживуть до того часу і не зникнуть під тягарем екологічних та інших загроз.

Розглядаючи історико-філософське бачення освітньо-культурних подій минулого, слід зауважити, що в багатьох публікаціях ми зустрічаємо химерну суміш з доведених фактів та різноманітних гіпотез і припущень. Коли є можливість порівнювати достатню кількість різноманітних джерел – малоімовірні припущення виявити не так і важко. Є підстави вказати на одну цікаву закономірність в історико-педагогічних та історико-культурних публікаціях: кількість перебільшень стає неприпустимо великою в тому разі, коли авторами цих творів є представники тих сучасних народів, що вважають себе прямими нащадками населення старих і дуже старих цивілізаційних вогнищ різних континентів.

Особливо яскраво помітний цей ефект у викладах походження національних систем освіти, зроблених науковцями-педагогами з Греції, Китаю, Індії та кількох інших країн для книги «Педагогика народов мира: История и современность» [24].

Наприклад, грек Антоніо Хаурдакіс у великій статті про основні етапи становлення грецької системи навчання і виховання використовує далеко не всю відому сучасну археологічну та іншу інформацію, спираючись переважно на поширені твори грецьких педагогів-попередників [25].

Початок грецької освіти Хаурдакіс вбачає у мінойській цивілізації острова Крит та в її континентальному відповіднику в Мікенах, стверджуючи: «У другому тисячоріччі до нашої ери Крит був колыскою однієї з великих цивілізацій людства й однієї з перших цивілізацій у Європі.

Мінойська культура у свій пізній період з'єдналася з грецькою мікенською цивілізацією материка. Мінойська й мікенська цивілізації зникли наприкінці другого тисячоріччя. Слід зазначити, що археологічні дані, письмові джерела, а також міжнародна бібліографія в галузі дослідження освіти в мінойському Криті й древніх Мікенах досить убогі. Вважається однак, що діти й молодь в цей період одержували деяке виховання, освіту й підготовку практичного, військового і релігійного характеру» [25, с. 130-131].

Тут відвертим перебільшенням є твердження про велич мінойської цивілізації: невеликий за розмірами острів з поганими природними умовами для вирощування великої кількості зернових аж ніяк не можна порівняти за ресурсами з долиною і дельтою Нілу, який навіть у даний момент, після багатьох тисяч років інтенсивної експлуатації, не вичерпала свої ресурси й постачає зерно й інші продукти для десятків мільйонів громадян Єгипту і Судану. До того ж, розвинене культурне середовище на Криті й інших островах Егейського моря виникло через тисячі років після розквіту аграрних держав долин Нілу, Тигру і Євфрату, а також менших річок Палестини та східного узбережжя. Зрозуміло, що існував культурний вплив цих осередків, який поширювався на Захід, охопивши спершу узбережжя сучасної Туреччини, Кіпр, Крит, а потім досяг узбережжя Пелопоннесу і материкової Греції. До появи грецького алфавіту існували знакові системи попередників – фінікійців та інших народів Близького Сходу. Саме там було сформовано кілька з групи перших в історії людства цивілізацій (доведено, що місто Єрихон налічує аж 10 тис. років).

Відзначимо, що А. Хаурдакіс є відвертим прихильником Афін і виявляє помітне упередження та несприйняття тоталітаризму і антидемократії. Ці світоглядні погляди мали наслідком цілком об'єктивне висвітлення військового, культурного та освітнього протистояння Спарти і Афін. Хаурдакіс вказує, що спершу Спарта нічим не вирізнялася серед інших пересічних грецьких міст і поділяла етично-моральні погляди гомерівських героїв. Усе змінилося після того, як спартанці спромоглися перемогти

сусідню Мессенію, загарбати рабів і перетворити всіх її вільних громадян (ілотів) на нових рабів. Керівники Спарти (Лікурґ та інші) здійснили політичні реформи та цілковито змінили ідеали виховання. Хаурдакіс цю історичну зміну характеризує такими словами:

«Найважливішими для Спарти були безпека й контроль над рабами. Цей фактор визначив спартанську систему виховання. Основною її метою було виховання сміливості й відданості місту-державі. Відомий поет Тиртей відобразив у своїх поемах ідеали спартанського патріотизму. Він відкинув попередній героїчний ідеал успіху для індивіда й оспівав його успішну діяльність, він живе в ім'я міста-держави. Громада розглядалася як найвища цінність» [25, с. 135].

Як уже мовилося вище, у віддалені доісторичні часи пралюди намагалися вижити у складі гуртів з десятків осіб. Для самозахисту (а у разі успіху – знищення чоловічої частини гурту суперників) кожен гурт мав пірамідальну організаційну структуру, в яку входили тільки чоловіки. Це, власне, і була тогочасна «армія». Її керівник – вождь гурту – мав багато обов'язків і часто ризикував життям. Але й винагорода була значною – повний доступ до жіночої частини гурту і відсутність обмежень на харчування.

Схильність до «пірамідальної» самоорганізації – природна риса абсолютної більшості осіб чоловічої статі. Бажання підтримувати „порядок” і ліквідувати цим способом загрози своєму лідерству є чи не найбільшим імпульсом у життєдіяльності вождів – гурту, племені, народності, народу чи нації.

Але не все тут так просто й однозначно. Цілковита «схибленість» на організації і гарантуванні стабільності й порядку не є найкращим варіантом дій вождів і «видатних керівників». Ось і в античній Спарті та її аналогах (це, підкреслюємо, повторювалося багато разів в наступні століття) концентрація уваги влади на «порядку» призводила і призводить до ксенофобії, шовінізації виховання, акцентування на фізичній досконалості та безперервних

військових вправах. Цілковито обов'язковим явищем в освіті та вихованні є формування безмежної відданості рідному місту (чи державі), хоробрості і стійкості.

Цей варіант дій і виховання цілком виправданий лише в одному випадку – за постійності смертельних для народу та держави зовнішніх загроз і високої періодичності воєнних дій, більша половина яких має бути переможною.

Якщо ж подібна до Спарти держава опиняється в безпеці, підготовлені воїни виявляються, так би мовити, непотрібними і незастосовними. Вважаючи для себе прийнятними лише змагання, сутички, вправи і полювання, маючи надмір вільного часу, вони, зрозуміло, рано чи пізно переключаються у кращому разі на розваги з жінками, у гіршому – на безперервну пиятику.

Все це різьчило контрастувало з системою виховання в Афінах, де дорослі вміли заповнювати вільний час не лише розвагами, а й корисними справами. Не дивно, що у змаганні Спарти й Афін повну стратегічну перемогу врешті-решт отримали афіняни. Перекидаючи з Античності місточок у сучасність, звертаємо увагу читачів на той незаперечний факт, що керівництво Російської Федерації затято намагається не просто повернутися до радянських піонерсько-комсомольсько-партійних засад і методів виховання молодих громадян, а вийти на рівень Спарти. Зі страху перед можливістю «Майдану» у Москві В.Путін і силові структури швиденько організували, фінансували та вишколили загони «Молодої Росії». Та «Майдан» не відбувся... Що у даний момент чинять унаслідок поєднання нудьги, «правильних національних поглядів» і юнацької активності «молодо роси» – хоч і рідко та дуже невиразно – все ж повідомляють окремі наші ЗМІ, а особливо вражаючі факти проникають навіть у світовий Інтернет.

Цей та безліч інших аналогічних прикладів свідчать про те, що «уроки історії» лише для мудрих керівників і народів слугують корисними дороговказами у світле, а не в конфліктне майбутнє.

Цивілізоване і високоморальне використання історії – високе сучасне мистецтво. Тут не обійтися без правди і краще утриматися від надмірного вихвалання. Наприклад, уже згаданий грецький науковець Хаурдакіс, завершивши критику «недемократичної» Спарти, взагалі не знаходить недоліків у діяльності афінської освіти і в навчанні маленького афінянина: «У віці 6-ти років він ішов до школи й був постійно під доглядом раба-педагога. Той проводжав хлопчика до школи, ніс його речі й залишався з ним у школі. Він також доглядав за хлопчиком протягом усього дня й, якщо було потрібно, карав його. Дух початкової освіти був дивовижно ліберальним, основний акцент було зроблено на моральному вихованні. Читання, письма й арифметики навчали майже всіх» [25, с. 136].

Для вуха грека, звичайно ж, слова «навчали майже всіх» є просто музикою. А от на наш погляд, це, якщо не перебільшення, то банальна ідеалізація (і наші автори також пишуть, що в Києві та Новгороді після перемоги християнства «навчали майже всіх»...).

Насправді ж, у Греції часів її повного розквіту навчали лише чоловічу частину вільних громадян (лише рабовласників). Це означає, що навіть у період свого найвищого розквіту Афінська держава не могла похвалитися повною грамотністю свого населення – вміння читати і писати було привілеєм обраних.

Інша справа – світобачення, ідеали виховання та ін. Тут і справді афінський та інші грецькі осередки культури набагато відрізнялися від тогочасних аналогів, що існували, наприклад, у Китаї чи Індії, де суспільна структура являла собою чітку пірамідальну конструкцію, а керівна еліта постійно опікувалася тим, як її зміцнити і гарантувати своє панівне становище на багато поколінь (винайдені для цього засоби загальновідомі: у Китаї – конфуціанство, в Індії – кастова стратифікація і міф про реінкарнацію).

Культурна та ідеологічна своєрідність античної Греції, на наш погляд, у своїй основі має утвердження серед більшості населення відчуття суспільної

справедливості – як відомо, становище рабів у Греції навіть порівнювати не можна з тим, яким воно було в Єгипті чи пізніше – у Римській імперії. Не дивно, що історики не зафіксували масових збройних повстань серед грецьких рабів.

Феномен грецьких яскраво-гуманістичних, наче перенесених з віддаленого майбутнього, буття і світобачення був, є і залишиться об'єктом дослідження філософів, істориків і представників більшості інших наук, включаючи й природничо-математичні. Наприклад, у своїй великій книзі «Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному» сучасний український філософ В. Скотний вивчив ставлення Сократа, Платона й Арістотеля до понять «знання» і «мудрість»:

«Явно чи неявно, усвідомлено чи неусвідомлено мірилом всіх речей стала для цих трьох великих філософів творча діяльність людини, а не природний і даний людині незалежно від її волі й активності ритм природних процесів. Це – вимога життя, відгук філософії на швидкий розвиток техніки й науки в сучасному їй світі» [26, с. 65].

До цієї справедливої думки ми б додали ще нагадування про те, що грецьке суспільство лише у виняткових випадках і не на довгий період набувало пірамідальної структури на чолі з диктатором. Тому, на відміну від згаданих колоніальних імперій Сходу, в Греції не існувало потреби винаходити монотеїстичну релігію і вчення про цілковиту наперед визначену передбачуваність усіх рис конкретної людини в мить її народження, про підпорядкованість вчинків і поведінки «вічним» законам, які встановлюються і визначаються «вищими силами». На відміну від єгиптян, які – і багаті, і бідні – безперервно готувалися до потойбічного перебування, греки намагалися удосконалити себе і своє життя.

Своє існування, на відміну від громадян Індії, вони не знецінювали майже до нульового значення, розглядаючи як випадкову мить у нескінченній тривалості різноманітних перетворень безсмертної душі. Як і кожна нормальна людина, грек з мотивів психологічного захисту сподівався



сподобатися богам (а їх, як відомо, його співвітчизники придумали чимало), отримати від них заступництво в житті і протекцію після смерті. Але у думках і щоденній діяльності грек був реалістом та намагався діяти за прикладом позитивних і цивілізованих героїв. Тому надзвичайно багатою і гуманістичною є грецька міфологія, елементи якої постійно використовували в навчальному процесі для досягнення бажаного виховного впливу.

Не слід сприймати наш аналіз статті Хаурдакіса про особливості освіти і виховання у Греції як критику чи негативну оцінку зробленого греками. Ні в якому разі не можна недооцінювати багатства і різноманітності грецького соціального та навчально-виховного досвіду: існування великої кількості мікроскопічних держав-полісів забезпечувало велику кількість соціально-політичних експериментів і їхню відносно малу тривалість, оскільки розвиток подій за участю двох-трьох тисяч осіб відбувався набагато швидше, ніж в імперіях з мільйонами мешканців. Багато цих експериментів описано в творах самих їхніх учасників, ще більше інформації міститься у працях-узагальненнях Платона й інших філософів, які пізніше стали об'єктом вивчення і обмірковування тисяч науковців пізніших часів.

Отак, належно оцінивши греків, перейдемо від Античності до Середньовіччя. Його традиційно розташовують в інтервалі між остаточним занепадом Риму (кінець V ст.) і початком індустріальної епохи (середина XVII ст.), пов'язаним з перетворенням недосконалої парової машини (1615 р., ідею конструкції запропонував француз С. де Кос) на ефективну машину подвійної дії (англієць Дж. Ватт отримав патент у 1784 р. та узурпував майже всю славу винахідника машини, що цілковито й повністю змінила промисловість і транспорт). Межі Середньовіччя – Античний період і Новий час – відзначені й глибокою модернізацією світобачення.

Слід нагадати, що зусиллями авторів радянських шкільних підручників, що не могли не підкорятися панівній ідеології, Середньовіччя залишалося у пам'яті випускників шкіл СРСР як період повного наукового і морального занепаду, фізичної деградації, бруду та епідемії жахливих

хвороб, релігійного фанатизму, безперервних воєн і нескінченних багать для відьом. Доля прогресивних мислителів видавалася більш ніж сумною, світлих явищ і звичайних людських радощів наче й не існувало впродовж аж тисячі років.

Але логічно виникають кілька запитань, центральне з яких – чому Європа, яка у Середньовіччі була не менш релігійною від Туреччини і ще якихось 350 років тому лише збиралася припиняти «війну з відьмами», спромоглася розвинути кращу на той час на планеті освітню систему, яка, у свою чергу, сприяла появі індустріального способу виробництва і підвищенню якості життя не лише еліти, а й більшості населення?

Вважається, що найповніше і найпереконливіше пояснення цього феномену дав німецький правник, соціолог і філософ Макс Вебер (1864-1920 рр.). Навички наукового та логічного підходу до інтелектуальної діяльності, які він отримав ще від дуже освічених батьків, а пізніше розвинув в Гейдельберзькому і Берлінському університетах, дали йому змогу ввести нове поняття «соціальної дії» – вчинків чи навіть задумів особи «А», які передбачають його свідому орієнтацію на зворотну реакцію партнера «Б» (як у процесі гри в шахи) чи інших осіб «В», «Г» та ін., як це часто відбувається у соціальному житті.

У першому наближенні М. Вебер класифікував соціальні дії так:

1) *традиційна* соціальна дія, як впливає з її назви, спирається на поширені у цій культурі звичаї, норми поведінки, канони, традиції;

2) *афективна* соціальна дія має в основі не запозичені з культури, а генетично детерміновані емоційні реакції, торкається глибин роботи мозку і далеко не завжди усвідомлюється;

3) *ціннісно-раціональна* дія заснована на вірі в ідеали, цінності, вірність «заповідям», зобов'язанням тощо. Вона завжди підпорядкована якимось вельми серйозним вимогам, у наслідуванні яких індивід бачить свій обов'язок. Раціональний елемент полягає у тому, що він усвідомлює можливі негативні наслідки своїх рішень (взяти участь у дуелі, останнім зійти з

потопаючого корабля, очолити атаку на ворога тощо), але керується все ж ірраціональним, а саме кодексом честі лицаря, капітана корабля, героя-полководця та ін. Цей вид соціальної дії безпосередньо і постійно пов'язаний з моральністю, релігією, правом;

4) *цілераціональна* (чи метараціональна) дія є максимально раціональною. На старті особа усвідомлює бажану мету, чітко співвідносячи її з раціонально осмисленими засобами, які можуть забезпечити досягнення саме цієї, а не якоїсь іншої мети. Людина здійснює раціональний розрахунок відповідної реакції з боку довколишніх людей, з одного боку, і планує використання їхньої поведінки для досягнення поставленої мети – з іншого. Цей вид дій не пов'язаний з якоюсь певною сферою діяльності й тому вважається М. Вебером найрозвиненішим. Розуміння у чистому вигляді має місце там, де перед нами цілісна раціональна дія.

Як кожне наукове досягнення, ця класифікація соціальних дій і акцентування в її побудові та поясненні раціонального способу мислення як «найдосконалішого» має і переваги, і недоліки. Редукція та ідеалізація надають їй майже математично-аксіоматичної чіткості, логічності і переконливості. Дуже вдало і навіть досить повно розкриті головні механізми людської діяльності: від гранично примітивних, що лежать на межі тваринної поведінки (афективність і звичаєвість), до вищих, які й справді є видовою ознакою людини в сенсі її семантичного втілення (вивчення груп шимпанзе і приматів засвідчило, що їхні соціальні дії сягають рівня метараціональності, але не мають підтвердження у формі друкованих текстів).

Недоліки веберівської класифікації соціальних дій є наслідком вказаних переваг: у цьому випадку враховується «миттєвий» аспект планування та здійснення безпосередніх дій особистості, а також нехтується факт існування багатьох і різноманітних життєвих випадковостей. У першому аспекті в другому наближенні аналізу соціальних дій слід враховувати віддалені наслідки, які виявлять себе не одразу, а через роки, можливо, покоління. Суб'єктивність поведінки людини внаслідок її

перебування у соціумі практично неминуче має о'єктивні наслідки. І не один, а цілий ланцюг. Врахування цього ланцюга, очевидно, дуже потрібне, але надзвичайно рідко відбувається на практиці.

Веберівська класифікація соціальних дій не враховує випадкових явищ як природного походження (великої групи стихійних лих), так і соціального (несподіваний напад ворогів, соціальні вибухи, економічні кризи тощо). Випадкові для одного суб'єкта чи навіть цілого суспільства, вони не несуть у собі ніякого суб'єктивного змісту і, тим більше, очікування відповідного ходу. Та у житті, як свідчить історія, вони мають значний, нерідко – вирішальний вплив.

У своїх працях М. Вебер стверджував, що обраний ним порядок розташування видів соціальних дій цілком відповідає провідній тенденції еволюції людських об'єднань і в доісторичні часи, і в історичні. Для всього людства, якщо відкинути окремі відхилення і випадкові ситуації (нещодавно в горах на велетенському острові Нової Гвінеї науковці відшукали два племені, які не лише залишились у кам'яному віці, *але й обійшлися без винайдення мови, задовольняючись простішою системою зв'язку*), всезагальним є явище все ширшого створення і використання наукових знань та віддалення від формування суспільних структур і об'єднань на основі природних програм з використанням насамперед афективної і традиційної соціальної дії. М. Вебер вважав цей феномен проявом «раціоналізації», пристосуванням людей до дій на основі логічних міркувань і використання ціннісно-раціональних і цілераціональних соціальних дій в усіх можливих сферах соціального життя: в економіці, управлінні, політиці, законодавстві, освіті, побуті та дозвіллі людей. Особливо ж він наголошував на посиленні ролі науки, яку відносив до «чистої раціональності».

М. Вебер дійшов висновку, що формування технологічного і соціального розриву між Європою і рештою світу після 1500 року є наслідком того, що саме європейські країни у своїх соціальних діях перейшли до тих видів, які спираються на раціональності. Напередодні 1500

року на частині європейської території «перетнулося» одразу кілька явищ, спільна дія (і взаємодія) яких дала синергетичний результат. Утім кожне з цих явищ несло в собі зерно раціональності. Назвімо головні з них:

1) збереження античної інформації, насамперед математики і механіки, а також частини технічних винаходів Архімеда та інших науковців. Ця інформація проникала кількома каналами:

- з Константинопольського університету (діяв з 425 р.) та інших закладів Візантії, через яку йшли шляхи паломників до Палестини;

- монастирів на Синаї та в інших місцях Близького Сходу;

- університетів ісламської Іспанії та ін.

На відміну від арабського світу, зокрема її лідера, яким стала Османська імперія, більшість європейських держав не втрачала своїх давніх, ще грецьких і римських, зв'язків з науковими досягненнями Античного періоду і ставилася з повагою не лише до священних текстів, а й до інших рукописних книг світського змісту;

2) римське право, якого не знали колишні типи суспільств, і яке одержало розвиток і поширення під час європейського Середньовіччя;

3) пронизаний «духом капіталізму» спосіб ведення господарства, пов'язаний з відділенням робочої сили від засобів виробництва через втрату власності, а також введення «абстрактної» праці та винайдення способів її вимірювання;

4) релігійний розкол у християнстві, який, хоч і спричинив війни та інші негаразди, проте став причиною появи незвичайної у безлічі аспектів гілки протестантизму.

І головне: практично на всій території Європи упродовж усього Середньовіччя посилювалося та розвивалося християнство, основні постулати якого не тільки вивисували Біблію і Святе Письмо, а й підтримували вимогу вміти їх читати і розуміти зміст.

Для прикладу цього освітньо-християнського впливу порівняно детально звернемося до не надто добре представлені у курсах з історії

педагогіки теми – історичних і культурних витоків освітньої системи Нідерландів. Хоча це і мала західноєвропейська країна, але дослідження дуже корисне, адже саме її можна розглядати головним ініціатором того культурного стрибка періоду 1500-х років, який і призвів до прискорення технологічного прогресу та перетворення всього Старого світу в «новий індустріальний світ».

Колишнім громадянам Радянського Союзу важко об'єктивно оцінити дійсне культурне і цивілізаційне значення появи християнства на Близькому Сході і його стрімкого поширення не на Схід – у Месопотамію та Індію, не на Південь – на неозорі простори Африки і навіть не на Північ – у скіфські та половецькі степи та лісостепові слов'янські терени, а на Захід та Північний Захід. Можна стверджувати, що практично вся територія початкового і розтягнутого на кілька сторіч поширення християнства містилася в межах Римської імперії. Воно було істотно полегшене тим, що з певного часу римські імператори зрозуміли всі політичні вигоди використання цього складного у структурних та інших аспектах, але виразно пацифічного релігійного вчення. Констянтин Великий (бл. 270-337 рр.) не лише дозволив вільне відправлення культу, а й сам став християнином і завбачливо переніс столицю імперії з Риму до Візантії, яка отримала назву «Константинополь». Наближення столиці імперії до святих місць сприяло зміцненню молоді релігії, будівництву монастирів, храмів, підготовці священиків і монахів, копіюванню і поширенню різних версій Біблії й інших книг, формуванню її стабільного й узгодженого варіанта (Гече Г., Назаров В. та ін. [27; 28]).

Переконаність християн у тому, що досягти своєї мети і залучити новачків можна безпосереднім прикладом у формі благочинних акцій та наданням їм текстів Святого Письма стала тією рушійною силою, що вже дві тисячі років спонукає до альтруїзму та високої моралі і до безлічі різноманітних соціальних дій. Для теми нашого дослідження важливий той незаперечний факт, що християнство вже зі своїх початків спиралося не на

слова і жести, а на рукописні тексти. Отже, «християнство» автоматично означало також і «писемність».

Ось і на території Нідерландів перші школи створили адепти християнства для підготовки з хлопчиків і підлітків майбутніх священиків та ченців. Перша кафедральна школа у Маастрихті стала працювати у 525 році.

У кафедральних і монастирських школах навчання тривало від 5-ти до 12-ти років, зрідка розпочинаючись із семирічного віку. Учні навчали співати релігійні гімни, читати псалми й уривки з Біблії, переписувати релігійні твори й обчислювати періоди релігійних свят. У кафедральних школах найздібніших учнів навчали філософії, теології і права. Випускники кафедральних шкіл ставали сільськими священиками або каноніками, а монастирські школи готували ченців головним чином до сільськогосподарських робіт і ремесла. В обох типах шкіл центральну роль відігравала латинська мова, що була на той час головною мовою християнської церкви.

Не варто забувати, що на шляху поширення грамотності лежала дуже серйозна перешкода – необхідність володіння не лише рідною мовою, а й латинською, якою були написані тексти святих книг. Псалтир, який найчастіше слугував головним підручником, бо містив з півтори сотні важливих повчань і тез, також існував лише в латинській версії. Та перехід з латини, яка стрімко занепадала навіть на італійських теренах, на національні мови був доволі тривалим і складним.

Для значного прискорення процесу християнізації керівники церкви вирішили навчати основ релігії якомога більшу кількість дітей мирян, а не тільки майбутніх священиків і ченців. З початку XIII сторіччя ці наміри підтримали місцеві керівники: герцоги, графи і лорди, котрі мали підстави сподіватися на те, що релігійне виховання та відповідне навчання послаблять бунтівничі настрої серед населення і зроблять його слухнянішим та податливішим для керування.

Тогочасні школи мали, як і в наш час, територіальне охоплення, тому називалися «парафіяльними», хоча не були церковною власністю. Дітям було нелегко – багато латинських текстів доводилося завчати напам'ять. Зубріння було поширеним ще й тому, що рукописні книги були неймовірно дорогими, а тому діти їх бачили рідко – навіть після трьох років школи багато дітей не могли читати. Лише найдібніші після додаткових двох років старшої парафіяльної школи засвоювали читання за складами, адже латина була для них спершу текстом і звуками пісень.

Найкращі випускники парафіяльних шкіл знаходили застосування своїм знанням як конкуренти випускникам церковної системи навчання для посад нижчого рівня, але частіше – у тих видах ремісництва, де грамота була серйозною перевагою, *насамперед у торгівлі*, де перші угоди складали не голландською чи фризською мовами, а латиною.

Нове поле діяльності виявилось на диво широким, адже розташування на території Нідерландів місць впадіння в море майже усіх великих західноєвропейських річок виявилось головною причиною того, що ця країна за порівняно короткий час стала торговельно-транспортним центром Західної Європи. Її торговельний флот за своїм потенціалом невдовзі (у часи Ганзи) перевищив флоти всіх інших держав, разом узятих. Запит найуспішніших негоціантів, фактично перших капіталістів, на грамотних працівників зростав кількісно і головне якісно. При гільдіях стали діяти прототипи середніх шкіл, де обов'язковими предметами виявилися математика і французька мова, яка на той час стала «мовою бізнесу».

Християнська й інші монотеїстичні релігії (насамперед, іудаїзм) були стійкими і витривалими до зовнішніх впливів засобами збереження письма і читання, хоч і малоприсадибними для введення на теренах Європи обов'язкової освіти. Ситуація з народною освітою була змінена докорінно після поєднання урбанізації і капіталізації, що найвиразніше видно саме на прикладі Нідерландів. Не деталізуючи поєднання кількох причин, які призвели до виникнення великої кількості розташованих поруч середніх і малих міст на



голландських землях, що акумулювали надлишок сільського населення, вкажімо на головний наслідок цього явища для освіти: загострення потреби в розширенні освітньої мережі і забезпеченні її навчальною літературою. Перше завдання було вирішено завдяки багатству голландців, друге – винаходу Гутенбергом (1400-1468 рр.) у розташованому поряд з Нідерландами Страсбурзі на Рейні високотехнологічного книгодрукування і створення ним у Майнці потужного видавничого центру. Цей винахід був «на часі» і негайно поширився мало не у всі куточки світу. Тут важливо відзначити, що раніше в кількох місцях (зокрема, на Криті і в Китаї) були спроби створювати тексти шляхом натиснення на поверхню носія шаблонами значків чи літер, але ця ідея не була підхоплена іншими людьми. І причина тривіальна: споживачів текстів було так мало, що цілком вистачало на всіх одного чи двох-трьох рукописів (писали у той час все ж швидше, як почергово втискували шаблони).

Події XIV – XV ст. змінюють соціальну структуру суспільства. Становлення капіталістичних відносин руйнує селянські господарства й водночас формує армію найманих робітників, знецінює владу феодала й вивищує авторитет нового соціального класу – буржуазії. Суспільство періодично до дна збурює незадоволення широких народних мас, що намагаються поліпшити своє становище засобом збройних повстань. Соціально-політичне життя Європи позначене низкою жахливих катаклізмів, повстань, революцій, війн. Серед них – селянське повстання «Жакерія» у Франції, повстання англійських селян під керівництвом У. Тейлора, селянська війна в Німеччині, гусистський рух у Чехії, Варфоломійська ніч (1572 рік) у Парижі, страта Марії Стюарт (1587 рік) в Англії, розгром англійським флотом іспанської «непереможної армади» (1596 рік), війна Російської держави з Великим князівством Литовським (1500 – 1503 роки), Лівонська (1558 – 1583 роки) та ультра-кривава Тридцятирічна фанатично-релігійна (1618 – 1648 роки) війни в Європі. І все це за якихось півтора-два

сторіччя! Подібних катаклізмів і процесів Захід не бачив мало не з часів повстання рабів під проводом Спартака (73 рік н.е.)

Значних змін зазнають церковні структури. Шириться реформаторський рух (Мартін Лютер, Ульріх Цвінглі, Томас Мюнцер, Жан Кальвін). Посилюється боротьба проти папства й водночас зростає опір релігійних ієрархій вільнодумству, мистецтву та наукам. У 1480 році європейський світ жахнувся від звістки про заснування іспанської інквізиції.

Безлад у діяльності папства після занепаду об'єднувальної ідеї хрестових походів (8 спроб в інтервалі 1096—1270 років) і втрата вищими рівнями католицької ієрархії необхідного для подібної діяльності ступеня моральності відгукнулися огидною і ненависною для всіх порядних людей практикою продажу індульгенцій. Отримала максимально широкий розголос у Західній Європі і стала потужним поштовхом до формування нового гуманізму дисидентська книга «Похвальне слово дурості» (1511 р.) Еразма Роттердамського (1465 – 1536 рр.), в якій він досить обачливо (щоб не потрапити на багаття), але аргументовано і в'їдливо, використовуючи свої енциклопедичні знання, збагачені в багатьох тогочасних університетах, критикував церковні й політичні порядки феодального суспільства, неучтво, показне святенництво, виступав проти церковно-схоластичної науки, яку вважав серйозним гальмом для розвитку справедливішого суспільного устрою. Його працю церковники не змогли заперечити, адже її автор знав усі старі мови незрівнянно ґрунтовніше, ніж вони, а також ознайомився з більшістю старих і новіших тогочасних друків і рукописів.

Еразм засуджував язичницьке поклоніння святим мощам та іконам і водночас обґрунтовував нагальну потребу звернення до істинного Бога – морального, що дає очищення духовної атмосфери суспільства, сприяє його вдосконаленню. Отже, він фіксує головне протиріччя тогочасного європейського суспільного життя – протиріччя між високим моральним змістом релігійних настанов і принижено-матеріальним характером його реалізації у діяльності церковних інституцій та установ. Якщо перша

складова зазначеного протиріччя відіграє в суспільстві позитивну роль, то друга – негативну. Цей найвидатніший представник гуманізму в Північній Європі пропонує реформувати релігію, посиливши її моральний зміст, прагне побудувати «олюднене християнство», збагатити його відродженою античною мудрістю, новою світською гуманістичною культурою.

«Людське означає для нього більше, ніж божественне», – скаже про Еразма Роттердамського Лютер. Так воно й було насправді. Великий гуманіст одним із перших в історії соціальної думки зрозумів істинний сенс реформаційних задумів та нововведень своєї доби, розпізнав їх насильницько-руйнівний характер, знайшов шлях уникнення останнього при збереженні головної тенденції суспільного оновлення, продиктованої добою Відродження. На його думку, і традиційна релігія (католицизм), і протестантизм однаковою мірою підпорядковують собі людину, натомість істинна релігія – «олюднене християнство», до якого має прямувати суспільство – звеличує її. Еразм закликав до відродження етичного «духу віри», до створення істинної «релігії серця», до побудови ненасильницького способу суспільного життя людей, до збереження єдиного «християнського всесвітнього миру» та єдиної церкви – головного гаранта єдиної національної всеєвропейської цивілізації. Слід визнати – дуже гарні пропозиції високої духовності, які, очевидно, набагато випереджали у часі те, що існувало довкола чи те, що могло виникнути з урахуванням реалій.

Дехто вважає, що Еразм стояв осторонь великих соціальних потрясінь своєї доби (він і справді не надто ревно підтримував Реформацію). Та це не зовсім точно. Своїм живим розумом, що далеко випереджав час, великий гуманіст сам глибоко збурював свою добу, збагачуючи її ідеями, які втілювалися в практику або відкидалися нею і над якими впродовж наступних сторіч розмірковували такі велетні духу, як Ж.-Ж. Руссо та Л.М. Толстой, М. Ганді та А. Швейцер, П. Тейяр де Шарден та Б. Рассел.

В. Дільтей назвав Еразма Роттердамського «Вольтером XVI сторіччя», найвизначнішим поборником проголошеного італійськими гуманістами

«універсального теїзму», продовжувачем закладеної Лоренцо Валла ідеології «гуманістичного просвітництва».

На наш погляд, саме Еразмові Роттердамському, а не Дж. Локку (1632— 1704 рр.) належить авторство твердження про «рівність людей у мить народження» і формування особистості під впливом неформального і формального навчання. Вплив педагогічних ідей Еразма, які є всі підстави вважати фундаментом «педагогіки гуманізму», легко простежується на цілі сторіччя на більшості теренів Західної Європи, а його соціологічні і світоглядно-філософські погляди збіглися з думками багатьох «релігійних дисидентів», чільну роль серед яких доля вручила синові німецького селянина Мартінові Лютеру (1483—1546 рр.). Його зусиллями стався настільки глибокий розкол у католицизмі, що на північних теренах його попереднього владарювання виникло гуманніше християнство, узагальнене терміном «протестантизм».

Вимога до протестантів самостійно вводити дітей у світ духовності і правильного світобачення могла бути виконана лише в одному варіанті – масового поширення грамотності серед дорослого населення. Наслідком цього у подальші сторіччя стало те, що лідерами в ліквідації неграмотності у пізньому Середньовіччі стали протестантські країни, серед яких були і Нідерланди, де більше симпатій мав усе ж «агресивний» кальвінізм, ніж «ліберальніше» лютеранство. Дуже багато цікавих даних про розвиток народної і вищої освіти у Нідерландах XV—XIX сторіч можна знайти в описі професора Нанюю Додде еволюції системи освіти цієї країни [29], а також в інших джерелах.

Книговидання без труднощів забезпечувало навчальний процес у масових початкових школах, де головною мовою була голландська. Довго проблемою було письмо, яке століттями спиралося на такий «технічний засіб», як гусяче перо. З труднощами, але сільські і міські громади стали викупляти школи у їхніх власників і розгортати частково безоплатну освіту. Та приватний сектор впливав ще довго, продовжує це робити і досі, що

свідчить як про широкий запит на освітні послуги, так і задовільне фінансове становище не лише еліти, а й більшості громадян.

Ніхто не заперечив якимись переконливими доказами твердження Еразма Роттердамського, котрий у 1525 році заявив, що ніде у світі немає стільки освічених людей, як у Нідерландах. Варто нагадати, що навіть середній рівень професійної майстерності голландських живописців не поступався вершинним досягненням їхніх зарубіжних колег, а кількість їхніх праць навіть важко уявити. Голландці були не лише доволі грамотними, але й висококультурними. Роки існування Республіки об'єднаних провінцій (1579—1795 рр.) голландці ще й досі згадують із зітханнями і ностальгією. Ця перевага Нідерландів над іншими державами йшла в парі з морським торговим лідерством аж до середини XVII сторіччя, коли енергійний вождь британської буржуазії О. Кромвель (1599—1658 рр.) не лише «навів лад» у себе вдома (серед найменших досягнень – страта короля Шарля I), приєднав Шотландію та Ірландію, та ще й силою примусив голландців назавжди визнати пріоритет Великобританії на морях і океанах. Надалі Нідерланди не одразу, але все ж почали втрачати своє торгово-морське лідерство. І все ж у країні було багато визнаних майстрів кораблебудування і представників інших важливих ремісничих професій. Аж ніяк не випадково, що на початку XVIII ст. Петро I під іменем царевича Олексія розпочав своє поглиблене ознайомлення з технологіями кораблебудування та іншими досягненнями Європи саме з цієї країни.

Майже три століття (1570-1850 рр.) нідерландська шкільна система складалася з початкової та середньої шкіл. Початкова школа впродовж вказаного періоду перейшла до значного охоплення освітою маленьких дітей (4—6-ти років). Існували також школа для бідних (6—8-ми років), а також приватна і французька школи (6—12-ти років). Середня освіта мала у своїй структурі латинські, французькі та професійні школи (12—15-ти років), а також коледжі (15—21-го років). Верхній рівень аж до другої половини XX століття становили лише класичні університети: Лейденський діє з 1575 р.,

трохи пізніше засновані ще три: в Утрехті, Гренінгені та Амстердамі. Технічні та спеціалізовані заклади за німецьким зразком створювали вже у XX столітті.

Закінчуючи наш вимушено короткий аналіз дуже різноманітної середньовічної освітньої мапи світу (фактично, більш-менш детально були розглянуті тільки Нідерланди), варто ще раз наголосити на тому, що освіта того періоду в усіх державах, де вона існувала, була насамперед освітою релігійною чи підконтрольною релігійним установам, а в другу і третю чергу йшлося про підготовку державних службовців і оволодіння фахом на основі практичної підготовки з мінімальним загальноосвітнім складником. Не можна вважати ці століття «сутінками людства» й «суцільною завісою релігійного мороку», як стверджували радянські політичні ідеологи, а під їхнім тиском і науковці-педагоги.

Опираючись на великий масив української і зарубіжної монографічної та періодичної літератури, яка містить інформацію про освіту в індустріальну епоху, ми надалі акцентуватимемо у викладі лише найголовніше з того, що відзначили, виявили й узагальнили наші попередники серед філософів, соціологів, педагогів і психологів, спрямовуючи увагу читача на те, що з минулого спадку вже змінено під впливом вимог постіндустріального суспільства, а що має бути модифікованим у найближчий час в ході прискорення побудови суспільства знань.

З усього попереднього випливає доволі чіткий висновок: жодна з аграрних цивілізацій не спромоглася бодай наблизитися до стану повної грамотності свого дорослого населення. Не слід надто довіряти тим публікаціям, які стверджують, що в Україні в гетьманські часи «всі були грамотні». Немає вагомих підстав йняти віри доводам окремих авторів на користь того, що у Київській Русі зусиллями Ярослава Мудрого була створена система народної освіти, і справи у підвищенні грамотності громадян наближалися до теоретичної межі. Так само перебільшують рівень грамотності грецькі науковці, висловлюючись про стан освіти в античній

Греції. Марокканці ж швиденько доведуть, що у разі припинення реконквісти і збереження ісламу загальна середня школа в Іспанії діяла б уже понад тисячу років.

Фактом є інше: жодна з арабських країн аж до отримання просто фантастичних прибутків від продажу нафти не спромоглася досягти в освіті того рівня, який був притаманний частині європейських країн ще до початку справжньої індустріалізації. Так сталося, що серед усіх світових релігій європейське християнство внаслідок ефекту консервації під час впливу ансамблю близькосхідної і середземноморської культур у поєднанні зі специфікою свого власного розвитку виявилось найсприятливішим для збереження і розвитку освіти.

Індустріальна епоха (чи «Новий час») виявилася набагато коротшою і значно динамічнішою від будь-яких стадій розвитку всіх попередніх суспільств. Як правило, це пояснюють «впливом наукових досягнень і технологічних відкриттів». На наш погляд, це й справді істотно, але не надто переконливо.

Саме боротьба із суперниками і бажання перемогти всіх інших дуже часто ставали тим вирішальним імпульсом, який у Нові часи спонукав керівні кола тих чи інших держав вживати більш чи менш рішучих заходів для створення розгорнутих систем освіти, основою яких була б мережа закладів обов'язкової освіти. Зарубіжні науковці, аналізуючи всі минулі і сучасні провідні й оригінальні моделі школи, виокремили усього шість «імперських» варіантів: прусська, французька, англійська, американська (США), японська і радянська (William Cummings та ін. [30]). В Україні науковці неодноразово в різних варіантах зверталися до таблиці зі згаданої праці Вільяма Каммінгса, наводячи її цілком чи лише частинами (К. Корсак [31], а також інші).

Для розвитку цього матеріалу наведемо найповніший варіант таблиці Каммінгса, але доповнімо її власними даними про ще одну освітню систему – Нідерландів. Тоді отримаємо таблицю 1.

## Особливості семи головних світових моделей шкільних систем

Характеристики	Моделі шкільних систем виховання і навчання						
	Пруська	Французька	Англійська	Американська	Японська	Радянська	Голландська
Період формування	1742-1820	1791-1870	1820-1904	1840-1910	1868-1890	1917-1935	1840-1900
Ідеал	Лояльність до влади	Технічна еліта	Освічений джентельмен	Безперервний розвиток індивідуальності	Компетентний внесок у групу	Розвиток і перемога комунізму	Високоморальна особа. Майстер
Репрезентативна школа	Початкова школа	Ліцеї і великі школи	Паблік-скулз (закрита приватна школа)	Загальноосвітні старші середні школи, коледжі ліберальних мистецтв	Початкова школа	Загальноосвітня школа	Середні професійні заклади
Скерування і обсяг	Вся особа. Багато предметів. Гуманітарний ухил	Когнітивне зростання. Академічні предмети. Точні науки і мистецтва.	Академічні предмети, громадські і релігійні цінності. Культура і додатковий навчальний план	Когнітивний розвиток. Громадянські цінності. Соціальні вміння.	Вся особа. Багато предметів. Моральні і цінності. Фізичні і естетичні вміння.	Вся особа. Широка шкільна програма. Технічний ухил.	Вся особа. Багато предметів. Професійний ухил
Теорія навчання	Природне розкриття	Розумова дисципліна	Спадкова досконалість	Спроможності і зростання	Впертість і зусилля	Інтерактивність	Розумова і фахова дисципліна
Шкільні і класні технології	Уроки і самонавчання	Уроки і екзамени	Тьютори, школи-інтернати, доповнюючий навчальний план	Індивідуалізовані курси і тренінг	Обожнювання вчителя. Школа як цілісність.	Колективне навчання	Уроки і самонавчання
Управління	Квазі-децентралізоване	Централізоване	Приватне	Децентралізоване	Квазі-децентралізоване	Централізоване	Квазі-децентралізоване



	не				не		не
Стиль управління	Автократичний	Авторитарний	Лідерство	Менеджмент	Кооперація	Коллективний контроль	Громадсько-державний контроль
Вартість навчання	Помірна	Помірна	Висока	Різноманітна	Помірна	Помірна чи висока	Різноманітна
Джерело фінансування	Місцева влада (землі)	Держава (чи церква)	Плата за освіту	Місцеві податки	Держава	Держава	Держава і громадяни

З усіх сучасних кількісних даних про освіту Середньовіччя впливає, що голландці мають найвагоміші підстави вважати: саме вони першими у Західній Європі наблизилися до масової народної освіти, а елементи їх голландського підходу до виховання дітей і підлітків та до їхньої професійної підготовки легко знайти і в пруській моделі школи, і навіть у французькій. Та є й заперечення, зокрема, з боку шведів. Так, шведські науковці стверджують, що рівень освіченості в них зростав з 20% у XVII сторіччі до 80% на початку XIX ст. Одночасно вони погоджуються з тим, що все це було наслідком впливу церкви та діяльності кожної окремої родини, а загалом Швеція не розвинула потужної освітньої бюрократії на державницьких засадах, що й пояснює незначний вплив шведського досвіду на інші розвинені християнські держави (Швеція так і не стала „маяком Європи”).

Інша справа Пруссія – потужна континентальна держава, лідер німецькомовних територій, двигун об’єднання понад 300 малих і мікроскопічних утворів у «нову священну імперію».

Зусиллями М. Лютера та інших реформаторів серед населення німецьких князівств поширилося переконання, яке полягало в тому, що не можна довіряти вдаваному святенництву попів і єпископів, бо вони узурпували Святе слово і перекручують його зміст, користуючись тим, що миряни не вміють читати і не можуть «спіймати» їх за руку. Отже, зміна морального клімату і досягнення вищої справедливості можливі лише за

умови повної грамотності та доступності змісту Біблії як для дітей, так і для дорослих.

Ці ідеї захопили широкі маси, а тому з ними вимушені були рахуватися лідери, якщо вони бажали досягти значної індивідуальної і державної мети. Саме так учинив за 46 років свого правління (1740—1786 рр.) король Пруссії Фрідріх II, використавши в освіті приклад Голландії і пропозиції французьких енциклопедистів і гуманістів.

Після вирішення політичних питань, зміцнення свого становища у 1763 році Фрідріх II ухвалює знаменитий закон про «шкільне регулювання», який чи не вперше в світі цілком відверто і послідовно перетворює шкільництво – мету, зміст, методи й охоплення навчанням – на першорядну державну справу. Подальші зміни (1794 р. та ін.) посилили контроль держави за школою і батьками, деталізували стандарти організації і фінансового забезпечення навчально-виховних закладів, підготовку вчителів, їх працевлаштування та хороше забезпечення як державних службовців.

Вже на початку XIX ст. ця й справді доволі досконала шкільна система отримала чудове завершення – з 1810 р. в Берліні став діяти перший у світі «дослідницький» університет, намагаючись поєднати процес навчання з фундаментальними науковими дослідженнями. Іншими словами, цей університет інтегрував у єдине ціле дидактичні досягнення класичних університетів і науково-дослідні можливості академії наук. Успіх був швидкий і незаперечний, тому невдовзі «берлінська модель» охопила всю Німеччину (яка також перша створила технічні університети), а по тому всі інші провідні держави. Нові російські університети, включаючи Харківський, Київський, Одеський, також намагалися копіювати берлінську модель. Німеччина у точних науках швидко випередила всіх, на основі відкриттів створила передову промисловість і чудову армію.

Цікаво поглянути, як сучасні німецькі науковці оцінюють свої освітні витоки, де було і хороше, і погане. У більшості випадків вони досить тверезо помічають і те, і інше, але рідко утримуються від акцентування позитиву.

Наприклад, Д. Петер і Е.Тенорт в описі витоків німецької народної освіти підкреслюють такий нюанс Закону 1794 р. – він проголошує «обов'язкове навчання», а не «обов'язкову школу», що на практиці означало дозвіл на всі види освіти, якщо вони не порушують державних принципів та інтересів [24]. Вони погоджуються з тим, що закон чітко поділяє систему освіти на дві частини – для бідних і для багатих з різними нормативами забезпечення. Але слід не забувати й про те, що цей поділ дуже зменшив загальну вартість і дав змогу платити вчителям більше, як в інших державах. Принцип елітарності посилювався з віком учнів, але для кращих учнів з бідних верств існувала система державної підтримки їх навчання спершу в гімназіях, а потім у вищих закладах. Принцип селекції зберігається й досі для учнів 10 років, а спроби полегшити переходи між сформованими «за здібностями» потоками, незважаючи на великі зусилля, призвели до дуже обмежених результатів. Гімназії різних профілів працюють добре і зараз, але загалом вищу освіту в сучасній Німеччині отримує ледь третина молоді, що набагато менше, як у більшості інших держав Європейського Союзу [32].

Та ці недоліки стали дуже помітними в останні 10-20 років, а в XIX-XX ст. система освіти Німеччини була взірцем, тому практично всі інші європейські держави запозичували ті чи інші її організаційні та дидактичні досягнення.

Специфіка Англії порівняно з Німеччиною була в тому, що згадана вище Реформація мала ще складніший і запекліший характер, завершившись появою радикальної релігійної течії, яка отримала назву «пуританізм». Цей релігійний сепаратизм, посилений етнічним (тут призвідцями збурень були шотландці), довго нуртував Англією, яка й без цього мала досить проблем у торговому і воєнному змаганні з «вічним суперником», якою була Франція, а також з Нідерландами та іншими континентальними державами. Освіта розвивалася відмінним від континенту шляхом, адже тривалий час керівна (і досить численна) еліта більше переймалася не народною освітою, а питаннями навчання своїх дітей і збереженням суспільної стабільності. У

цьому корінь виразної консервативності освітньо-виховної системи, концентрація на найдібнійшій і «вдало народженій» частині молоді, мале охоплення вищою освітою (ледь 25% молоді студентського віку). Лише на межі XX і XXI ст. під тиском вдалих освітніх прикладів США та інших розвинених держав у Великобританії розгорнулися повільні еволюційні зміни. Однак, запозичується лише те, що вигідно для керівної еліти, наприклад – збільшення втричі оплати навчальних курсів у ВНЗ. Наслідком стало надзвичайно потужне обурення молоді наприкінці 2010 року, коли у демонстраціях взяла участь більшість студентів Великобританії.

Вельми цікавим об'єктом дослідження в аспектах знаковості й обсягу освіти як специфічної суспільної цінності є високо тоталітарні її варіанти, зокрема, явище глибокої аналогії між подіями в Японії наприкінці XIX ст. і в більшовицькому Радянському Союзі в перші 20 років після його утворення на уламках Російської імперії.

У Росії не було періоду індустріального розвитку під проводом буржуазії з її природним потягом не до диктатури, а до тих чи інших форм парламентської республіки. Тому більшовикам-переможцям «дісталася» держава з винятково складним національним складом населення, фрагменти якого перебували на різних сходинках суспільного й економічного розвитку, які призвичаїлися до жорсткого централізованого управління і вертикально-пірамідальної побудови всіх суспільних систем: від армії до системи освіти. Дуже сильні позиції мала й церква, яка ще з часів хрещення Київської Русі була опорою царів і дворянства.

Розвиток освіти в СРСР, який офіційно проіснував як союз республік з 1922 по 1991 рік, детермінувався насамперед державними впливами, а тому цілковито залежав від тієї політичної й економічної ситуації, яка складалася в країні. Набагато меншим – хоч і відмінним від нуля – був вплив внутрішньої логіки та особливостей системи освіти і педагогіки. Отож, періодизацію доводиться проводити за датами рішень уряду і постанов ЦК РКП(б) – ЦК

ВКП – ЦК КПРС, а не характерними для інших країн періодами розвитку психолого-педагогічних наук та різними дидактичними нововведеннями.

Є всі підстави вважати, що реальною точкою відліку історії радянської школи є два документи, ухвалені радянським урядом ще в 1918 р.:

1. «Положення про єдину трудову школу»;
2. «Основні принципи єдиної трудової школи», більше відомий як «Декларація про єдину трудову школу» (16.XII.1918).

Сучасні педагоги-історики узагальнюють тогочасний опис моделі нової радянської школи так: «Проголошувалося створення єдиної школи, початкової й середньої, доступної для всіх. При цьому підкреслювалася можливість розмаїтості навчальних закладів. Ця школа повинна була стати справді трудовою школою, що передбачало активні методи викладання, а також безпосереднє ознайомлення учнів із землеробською й промисловою працею в усіх її різновидах. Усі предмети, що вивчалися на першому щаблі школи, передбачалося з'єднати в дитячу енциклопедію, а на вищому щаблі – вивчати навчальні дисципліни при встановленні між ними тісних зв'язків. До цього необхідно додати естетичне й фізичне виховання, культивування духу колективізму й взаємодопомоги, усіляку демократизацію шкільного життя, спільне навчання хлопчиків і дівчаток, дружні відносини між учителями й учнями, засновані на взаємоповазі. Провідною думкою цього яскравого документа була ідея, виражена в словах: «Найвищою цінністю у соціалістичній культурі є особистість, але ця особистість може розгорнути з усією можливою розкішшю свої задатки тільки в гармонійному й солідарному суспільстві» [33, с.315,316].

Та це – думка науковців з сучасної Росії, які виявляють вже вказану нами схильність у будь-який спосіб ідеалізувати історію свого народу і держави. Дійсність була набагато прозаїчнішою та жорсткішою. Лідери радянського комуністичного експерименту не належали до наймудрішої частини суспільства. Утверджуючись і змагаючись, вони сіяли навколо себе нетерпіння, ненависть, неприйняття іншої точки зору. Рухаючись до

визначеної мети через „наведення порядку” (тут ще раз доцільно пригадати соціальний і виховний досвід Спарти), засновники СРСР побоювалися справжніх інтелектуалів, а тому їх просто знищили чи витіснили за кордон. Доцільно тут згадати долю професора Московської духовної академії, всесвітньо відомого філософа та виключно різностороннього природознавця П. Флоренського, розстріляного більшовиками в Соловецькому таборі особливого призначення. Не менш драматично склалися долі соціолога П. Сорокіна, філософів М. Бердяєва та С. Франка, назавжди висланих за межі батьківщини. Не витерпівши перманентного цькування, письменник М. Хвильовий покінчив життя самогубством. Усьому світові відома трагічна доля українського Розстріляного відродження, а пізніше – поета В. Стуса, діячів правозахисного руху та учасників Української Гельсінської спілки В. Чорновола, Л. Лук’яненка та ін. Репресії з боку влади супроводжували наших кращих інтелектуалів практично впродовж усього часу існування радянського режиму. Їх переслідували, бо боялись; а боялися, бо інтелектуально завжди були нижчими, безпораднішими.

У подібних політичних умовах за тотального панування ідеї неминучої перемоги комунізму на усій планеті в СРСР освіта і наука перестали бути «суспільною цінністю» та безмежно насильницькими методами були перетворені у державні інструменти досягнення визначених цілей. У першій половині 1930-х років з’явилося багато різноманітних постанов ЦК ВКП(б) і наказів інших вищих державних органів, виконання яких справді перетворило радянську школу – на жаль, лише тимчасово – у найефективніший у світі засіб підготовки наукових, інженерних і робітничих кадрів для цілком конкретного типу індустріального оборонно-промислового комплексу. Доцільно стисло вказати головні напрями внесення змін в освіту СРСР:

- вимога розгорнути рішучу боротьбу проти легковажного методичного прожектерства (постанова 1931 р.);

- на виконання цієї постанови у 1936 р. була заборонена педологія, представники якої не спромоглися пристосуватися до нових умов і ефективно довести корисність педології і стандартизованого тестування для забезпечення якості навчання;

- відновлення предметного розподілу навчального матеріалу з чітким і обґрунтованим виділенням кількості уроків у кожному класі;

- використання перевірених за рубежом програм з окремих предметів і деталізація того, що повинні знати і вміти учні на кожному етапі навчання;

- систематизація комплексу екзаменів, контрольних робіт та інших перевірених засобів педагогічних вимірів;

- державна підтримка створення і поширення найрізноманітнішої науково-популярної літератури, предметних олімпіад та інших засобів стимулювання цікавості учнів до математики, фізики (й досі перевидаються створені у той період книги Я. Перельмана) й інших наук;

- максимальна увага до фізичного вдосконалення молоді, формування вміння влучно стріляти, добре плавати, керувати планерами й автомобілями тощо;

- посилення всіх форм контролю за виконанням учителями та учнями своїх обов'язків, орієнтація піонерської і комсомольської організацій на високі досягнення;

- орієнтація психолого-педагогічних наук на високу дидактичну ефективність всього навчального процесу;

- вимога до школи полягала в забезпеченні нею успішного продовження навчання найкращих учнів у ВНЗ, інших – у системі середньої спеціальної і професійно-технічної освіти. Завданням школи стало не «формування особистості», а створення фундаменту для подальшого здобуття випускниками важливої для держави професії.

Наслідком цього стало безприкладно швидке – всього за п'ятирічку – перетворення радянської школи на ефективний інструмент формування бажаного стилю мислення в абсолютній більшості молоді та надання дітям і

підліткам досить міцного інформаційного базису для успішної соціалізації і діяльності в милітаризовано-індустріальній економіці. Концентрація державних матеріальних і кадрово-наукових ресурсів на важливих проблемах кожного разу давала керівникам СРСР можливість не лише успішно змагатися, а й інколи вигравати у колективів науковців США, які мали набагато більші фінанси і використовували досконаліше обладнання. Шкода, що подібні завдання практично завжди стосувалися не буденного життя в аспектах його якості та безпеки, а гонки озброєнь на суходолі, у товщі океанів та у космосі.

Один з провідних українських освітніх керівників і філософів В. Огнев'юк наступним чином узагальнив головні зміни в соціально-економічній цінності і в діяльності освітньої системи Радянської України у часи найбільших досягнень метрополії: «Період від Другої світової війни, 60-х до початку 80-х характеризувався посиленням ідеологічним тиском на систему освіти, її русифікацією та включанням її до механізму ідеологічного протистояння двох світових систем. Кінцевою системою здійснюваної політики було формування усередненої для всіх етносів радянської імперії мовно-культурної реальності, трансформація самотніх і окремих культур в універсальну ціннісну систему приписів, норм та ідеалів поведінки, формування « нової історичної спільноти » – радянського народу, для якого верховним ідеалом були б настанови та догмати панівної ідеології, в даному разі – комуністичної.

В ідеологічному одурманюванні населення ключове місце відводилося системі освіти. Це здійснювалося різними шляхами: від ідеологічного спрямування змісту освіти, активізації роботи піонерських і комсомольських організацій до волюнтаристської зміни мовного режиму навчальних закладів. Саме тому кілька поколінь українського народу були позбавлені можливості повноцінно осягнути українську духовність та культуру й, зокрема, через рідну мову» [13, с.69].



Теми і призначення цієї нашої невеликої наукової розвідки найперше стосується той цікавий факт, що в індустріальну епоху (яка, на щастя, вже закінчується) системи освіти за своїми визначальними завданнями, структурною побудовою, номенклатурою профілів підготовки й змістом головних предметів і дисциплін фактично *уніфікувалися на всій планеті*. Потреби виробництва диктували, наприклад, подібність програм підготовки інженерів-механіків чи інших спеціалістів у Японії та Європі, і в Північній Америці. Та це все ж не спромоглося знищити визначально-унікальні риси кожної значної освітньої системи, які були пов'язані з культурними особливостями даної країни. На жаль, у філософському й ідеологічному аспектах системи освіти у XIX-XX ст. практично завжди ставали маріонеткою в руках тих, кому в даний момент і в даній країні належала повнота політичної влади. Цей факт, звичайно, не суперечить тому, що нерідко в надрах освітніх систем виникали сили, які вважали наявний суспільний устрій чи методи управління, які існували, несправедливими і всіляко боролися проти них. Але, очевидно, подібне спостерігалось не на рівні початкових чи основних шкіл, а лише у відносно автономних секторах освітньої системи, найчастіше в університетах.

Перехід від характерних для індустріального періоду освітніх систем до сучасних, де виразно виявляють себе перші впливи суспільства знань, відбувається дуже повільно й далекий від свого повного завершення в даний момент. Можна навіть стверджувати, що у більшості випадків система навчання й виховання нових поколінь у певній країні є вельми консервативною суспільною структурою, зміни в якій настають не з випередженням, а з запізненням. Можна безліч разів пропонувати діяльність освітніх систем «на випередження», декларативно проголошувати їх головним засобом та ініціатором соціально-економічного прогресу кожної окремої країни, але на практиці важко втілити в життя подібні плани. Вже мовилося, що скрупульозне дослідження фахівцями ЮНЕСКО (група з Міжнародного освітнього бюро під керівництвом Х.К. Тедеско) виявила, що

рух в освітній сфері до демократії і децентралізації знецінює накопичений за століття досвід реформування освіти і примушує розшукувати нові підходи до реформ. Головна інновація – необхідність звернення до демократично-законодавчої моделі, успіх якої не є автоматичним, а вимагає часу, залучення громадськості та законодавців, використання експериментів обмеженого обсягу з подальшим розповсюдженням відкоригованого плану на решту освітнього простору. Прикладом висвітлення невдач численних спроб прискореної перебудови структури і змісту вищої освіти та пропозицій більш виважених дій можна вважати велику статтю Л. Церіха «Фактори, які сприяють або гальмують здійснення реформи вищої освіти в європейських країнах» [36]. Ми пригадали її тому, що значна частина пропозицій цього науковця не була б зайвою під час створення в Україні чергового стратегічного плану розвитку освіти і науки до горизонту 2025 року. Особливо ж таке твердження: «Сам характер процесу реалізації робить безглуздою мову про повний успіх або повний провал проголошених реформ. Насправді вони завжди були сумішшю досягнутих, частково досягнутих і не досягнутих цілей, з одного боку, і передбачуваних або непередбачуваних (іноді позитивних, іноді негативних) результатів, з іншого боку. Але ця ситуація, і ми наполягаємо на цьому, є суттю здійснення будь-якої політики. Здійснення політики може тільки в окремих випадках (а у вищій освіті ніколи) бути запрограмованим, але завжди керованим... Суть втілення політики складає процес послідовного наближення до бажаних цілей, в якому самі ці цілі продовжують змінюватися або переглядатися» [36, с. 15]. Очевидно, що в умовах перманентних політичних нестабільностей (демократія – це не синонім «тихого болота») і надходження потоку відкриттів та інновацій, що безперервно модифікують ринок праці, можливі освітні удосконалення і справді повинні бути так само безперервним наближенням до бажаних цілей, які, як міраж у пустелі, зміщуються до горизонту.

Постійним явищем в Україні, як і на цілій планеті, є зростаючий рівень соціальних очікувань від освіти, вимог до інноваційно-продуктивного внеску когорт науковців та інженерів. У тих країнах, що досягли успіхів чи особливо швидко прогресують (країни Сходу, Фінляндія, Ірландія та інші) досить помітне поєднання зусиль уряду і громадськості, насамперед, промисловців і менеджерів найвищих рангів. Освітні завдання керівників сучасних держав та всього їхнього населення стали надзвичайно об'ємними, суспільно важливими і настільки складними, що перетворення соціумів у такі, що „постійно навчаються, стало вже не побажанням, а ультимативною вимогою.

Безприкладне для історії людства зростання значення і різноманітності завдань всього комплексу навчальних та виховних закладів усіх рівнів відбулося наприкінці ХХ століття *за доволі короткий термін*, збігшись з багатьма іншими політичними, економічними, соціальними та культурними інноваціями, чисельність і вплив яких, на наш погляд, певною мірою приховали від загальної уваги події в навчально-виховних комплексах. Саме цим ми пояснюємо той факт, що

- не існує необхідної узгодженості в розумінні поняття «освіта» серед керівників держав та їхнього населення (на відміну від відзначеного вище консенсусу щодо значення слова «держава»);

- на практиці громадяни діють у сфері навчання дітей і молоді, так би мовити, «по-новому», а от керівники освітніх систем і навіть педагогічно-науковці в своїй більшості все ще не усвідомлюють глибини вже реалізованих інновацій, продовжуючи діяти «по-старому». Тому є певні підстави стверджувати, що на межі змін тисячоліть сталася певна міфологізація терміну «освіта», яка полягає у формуванні розриву між старими уявленнями про роль шкіл та інших закладів й тим, чого чекають від освіти всі громадяни і ринок праці держави. Проблема в тому, що ці застарілі уявлення характерні для більшості осіб, від кого залежать стратегічні рішення в освітній сфері та їх теоретико-методологічне забезпечення (вибір навчальних предметів, створення планів діяльності середніх і вищих шкіл,

уточнення змісту програм та ін.). Вони вважають, що система освіти має забезпечити появу у представників нових *генерацій основ грамотності та певних рис вихованості* (національної свідомості, державного патріотизму тощо).

Насправді ж, як у розвинених країнах, так і в Україні з її незліченними негараздами та браком коштів та ресурсів, населення чекає від освітньої системи не лише уроків з мови і математики, не лише певних виховних зусиль, а й виведення молоді на рівень отримання диплома про вищу освіту в університетах чи в інших вищих навчальних закладах, що орієнтовані на професійну діяльність. «Народ» чекає від системи освіти надання професії всій молоді, а керівники держави вважають – досить основ грамотності і високої слухняності!

У рамках старих уявлень діяльність освітньої системи обмежувалася навчанням всіх 100% дітей вікової групи 7-15-ти років з виведенням на рівень вищої освіти не більше 7—10% з них.

У межах сучасного бачення моделі суспільства майбутнього (одна з найвдаліших назв – «знаннєве») і адекватних для його потреб характеристик освітньої системи передбачається значно триваліше перебування всієї молоді в різноманітних закладах сектора вищої освіти аж до віку 23—25 років з метою здобуття професійної кваліфікації. Бажано – якомога вищої: магістра чи й навіть кандидата наук (на Заході – «доктора філософії»). Цілком очевидно, що перехід від «трохи навчальної» до «високопрофесіоналізуючої» освіти зі спроможністю навчальних структур забезпечувати подальший безперервний супровід усього активного населення означає безприкладно великі філософські, світоглядні, педагогічні та психологічні зміни. Це станеться обов'язково, адже надто великими є ті відмінності, які розмежовують стару і короткочасну освіту й нову – практично безперервну.

Насамкінець для нас настав час відійти від історичних аналізів і спробувати передбачити частину тих наслідків, які несуть з собою зміни призначення й цілей освіти в сукупності з впливом на навчальний процес

інформаційних та інших технологічних інновацій. З приводу останнього слід зауважити, що задовго до потокового виготовлення автомобілів на конвеєрах заводів Форда в Європі навчилися друкувати мало чим обмежену кількість книг, що й призвело вже в 1597 році до успішної спроби створення у Римі доступної для всіх дітей дуже великої школи, де навчалися не одиниці, а багато сотень учнів.

Утвердження звичної нам шкільної системи, її модифікованого варіанту для вищих навчальних закладів та її незмінність впродовж майже половини тисячоліття, на наш погляд, *спричинені незмінністю засобів матеріального забезпечення навчального процесу.*

У даний момент завдяки досягненням точних наук і застосуванню у промисловості їхніх відкриттів на зміну книгам і зошитам приходять цілком інші засоби навчання. Якщо в Україні не було ні потреби, ні можливості їх ефективно й масово застосувати, то в окремих зарубіжних країнах вже є практика не просто якихось незначних сьогоденних спроб і експериментів, а досить тривалої діяльності навчальних закладів, які не підпадають під традиційні вимоги до шкіл чи університетів.

Наприклад, після формування у США достатньо розвиненої мережі Інтернет і перетворення персональних комп'ютерів на продукт щоденного вжитку мільйонів людей група підприємців заснувала в 1989 році університет Фінікса, зорієнтувавши його на надання освітніх послуг дорослим людям, а не підліткам чи молоді. З точки зору маркетингу це був вдалий вибір: ті, хто вже працює, можуть самостійно заплатити за навчання, до того ж не лише мають досить високий рівень мотивації до здобутку нових знань, але й спроможні успішно працювати самостійно, не потребуючи щоденних безпосередніх зустрічей з викладачем чи консультантом. Специфіка американського життя полягає в тому, що значний відсоток активного населення відзначається бажанням забезпечити своє кар'єрне зростання чи захиститися від безробіття шляхом самонавчання і самовдосконалення.

Межу століть університет Фінікса зустрів у статусі найбільшого акредитованого навчального закладу США, випередивши за кількістю студентів (понад 68 тис. чол.) великі державні університети Сходу, Центру і Заходу країни. Віртуальне спілкування його студентів (зрозуміло, у цьому випадку йдеться не про традиційних, а специфічних студентів) між собою і з викладачами відбувається майже виключно електронними засобами, а сам університет Фінікса не є спорудою чи цілим містечком, «спеціально побудованим для навчання молоді». У ньому групові поштові е-скриньки з доступом до них викладача (викладачів) і студентів відіграють роль традиційної навчальної зали. Виступи студента на семінарі чи його висловлювання (навіть ті, які традиційно обмірковуються, але не промовляються) під час лекцій замінюються на надсилання текстових чи інших матеріалів у поштові е-скриньки, де з ними ознайомляться викладач і колеги. У найближчій перспективі – поліпшення засобів інтерактивного спілкування й нижча вартість одиниці інформації і «трафіку» (отримання). Магістерські та інші навчальні програми університету Фінікса й зараз користуються значним попитом, що свідчить лише про те, що організатори подібного «віртуального» ВНЗ своєчасно помітили виникнення в суспільстві нових уявлень про освіту і нові засоби професійного та соціально-культурного піднесення значної частини активного населення.

Цей факт може бути розширеним у своєму значенні новими доказами глибинних змін у суспільному уявленні про «освіту» – створенням *корпоративних університетів* та ще кількох інших типів вищих навчальних закладів, поява яких зумовлена спільними впливами змін на ринку праці й постійним удосконаленням інформаційно-комп'ютерного устаткування. Проблеми їхньої діяльності все частіше потрапляють на сторінки традиційної педагогічної преси. Для нас важливо не випустити з уваги той аспект сьогодення, що існує поряд з традиційним освітнім сектором, представленим мережею «спеціально споруджених» навчально-виховних закладів усіх рівнів. Досить швидко формується новий сектор нетрадиційних навчальних

закладів, обіцяючи досягти кількісних розмірів першого сектора спершу в США, Канаді і ще в кількох країнах, а пізніше – в усіх інших.

Отже, з точки зору соціологів, наші традиційні уявлення про освіту в цілому слід змінити й розширити. Вона швидко стає основним засобом соціалізації молоді. Зростає скерованість на все населення у формі надання послуг з елементами навчання, консультування чи професійної підготовки. До того ж, необхідно враховувати безперервність удосконалення комунікаційно-комп'ютерних засобів і підвищення впливу на освіту глобалізації та інших явищ.

Своє бачення освіти і діяльності навчально-виховних закладів мають економісти, чия підвищена цікавість до цього викликана тим, що освітній комплекс наприкінці ХХ ст. перетворився з другорядного поля витрат коштів бюджету і населення у суспільно важливий об'єкт, що поглинає ресурсів більше, ніж система оборони. За переконанням представників цієї науки, сучасна освіта має акцентовано збільшувати людський капітал нації, підвищувати спроможність економіки якомога швидше зростати на основі включення у виробництво цілком нових технологій (подібна економіка називається «інноваційною»).

Слід вказати, що керівники Європейського Союзу були серед перших, хто глибоко усвідомив необхідність переходу від «звичайної» економіки до «інноваційної» і започаткував з 2000-го року виконання Лісабонського проекту побудови в ЄС суспільства знань на основі інноваційної економіки. Завдання виявилось складним і можливим для вирішення тільки за доволі тривалий період часу, адже необхідно було підготувати сотні тисяч молодих науковців, технологів та інженерів, спроможних створювати і використовувати надвисокі технології. Одним з багатьох допоміжних засобів відновлення статусу Європи як світового технологічного лідера став Болонський процес, орієнтований на удосконалення роботи мережі класичних університетів і їх активну участь в об'єднаному європейському просторі освіти і науки.

Те, що Україна порівняно активно приєдналася до Болонського процесу живить наші надії, що такою ж успішною буде невдовзі наша участь і в Лісабонському проєкті. Це тим важливіше, що ми зберігаємо значний творчий потенціал, який слід розвивати і скеровувати на прискорення економічного, технологічного, освітнього і культурного поступу Вітчизни.

### Література

1. Тоффлер Е. Третя хвиля / Переклад з англ., за ред. В.Шовкуна.–К.: Всесвіт, 2000.– 475 с.
2. Гантінгтон С.П. Протистояння цивілізацій та зміна світового порядку / Пер. з англ. Н.Климчук. – Львів: Кальварія, 2006. – 474 с.
3. Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку / Переклад з англійської Віктора Дмитрука. – Львів: Кальварія, 2005. – 380 с.
4. Бжезинский Зб. Выбор. Глобальное господство или глобальное лидерство / Пер. с англ. – М.: Междунар. отношения, 2004. – 288 с.
5. Сорос Дж. Криза глобального капіталізму: (Відкрите суспільство під загрозою) / Пер. з англ. Р.Ткачук, А.Фролкін. – К.: Основи, 1999. – 259 с.
6. Глобальні зміни світу – 2025. Доповідь Національної розвідувальної ради США. Переклад з англійської. – Львів: Літопис, 2010. – 188 с.
7. Фридман Д. Следующие 100 лет: прогноз событий XXI века / Джордж Фридман ; [пер. с англ. А. Калинина, В. Нарницы, М. Мацковской]. – М.: Эксмо, 2010. – 336 с.
8. Лукьянец В. С. Наука нового века: смена оснований индустрии научного прогноза // Практична філософія. – 2010. – №3(37). – С. 11-19
9. Корсак К.В. Технології майбутнього або «четверта хвиля» // Науковий світ. – 2010. – №10. – С. 8-10
10. Згуровський М. Інноваційний розвиток суспільства на основі вдосконалення освіти і науки як продуктивної сили розвитку економіки // Економіст. – 2005. – №4. – С. 36-37.
11. Белорус О.Г., Мацейко Ю.М. Глобальное устойчивое развитие: Монография. – К.: КНЕУ, 2006. – 488 с.
12. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень.– 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.



13. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
14. Даймонд Дж. Зброя, мікроби і харч: Витоки нерівностей між народами / Дж. Даймонд ; пер. з англ. та наук. ред. Т. Цимбал. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 488 с, [32] с
15. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
16. Російськомовна Wikipedia (<http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0...>). Стаття «Крито-микенская культура»
17. Черных Е. Философия металла // В мире науки. – 2006. – №7. – С. 62-69.
- 18 Новиков А. «Не дай мне Бог сойти с ума»... Информатизация общества: проблемы Добра и Зла // Народное образование. – 2005. – №5. – С. 237-240
19. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. – 2010. – №7. – С. 3-11
20. Юревич А.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психологический журнал. – 2009. – №3. – С. 107-117
21. Кукал З. Великие загадки Земли: Пер. с чеш. / Ред. и предисл. В. И. Войтова. – М.: Прогресе, 1989. – 396 с.
22. Корсак К.В. «Санторінська вулканобомба» та дискусії про Атлантиду // Науковий світ. – 2008. – №5. – С. 2-4
23. Крижановский К.С. Атлантида. Прошлое и настоящее. – К.: 2010. – 106 с.
24. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
25. Хаурдакис А. ГРЕЦИЯ / Педагогика народов мира: История и современность; Салимова К., Додде Н. – М.: Пед. общ-во России, 2001. – С. 130-163
26. Скотний В.Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.
27. Гече Г. Библейские истории: Пер. с венг. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 318 с.
28. Назаров В.Н. Введение в теологию: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

29. Додде Н. Нидерланды / в книге «Педагогика народов мира: История и современность», Салимова К., Додде Н. – М.: Пед. общ-во России, 2001. – С. 235-258
30. Cummings W.K. Patterns of Modern Education // International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century. – Pergamon, 1994. – PP.63-86
31. Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: Монографія. – К.—Н.: Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. – 224 с.
32. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2008 (Образование для всех к 2015 году Добьемся ли мы успеха?). – Париж, ЮНЕСКО, 2008. – 492 с.
33. Егоров С, Вендровская Р., Никандров Н. РОССИЯ / Педагогика народов мира: История и современность; Салимова К., Додде Н. – М.: Пед. общ-во России, 2001. – С. 292-337
34. Tedesco J.C. The New Educational Pact: Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society. – Lausanne, UNESCO-IBE, 1997. – 115 p/
35. Juan Carlos Tedesco The role of the state in education // Prospects. – 1989. – Vol. XIX, No.4(72) – P. 455-478.
36. Церих Л. Факторы, способствующие или препятствующие осуществлению реформ высшего образования в европейских странах // Высшее образование в Европе. – 1987. – Т. XII, № 3. – С. 6–15

## МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ ОСВІТОЛОГІЇ

Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування й розвиток соціально-значущих якостей кожної людини як члена суспільства й громадянина держави. Через освіту як найбільш масовий соціальний інститут здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Як соціальне й культурне явище, освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку. Освіта спрямовує життя суспільства, перетворюючи його із «суспільство сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя. На думку К. Ясперса, історична концепція людського існування в його цілісності повинна включати в себе й майбутнє [12]. Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкненості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує нової освітньої моделі, яка б відповідала реаліям постіндустріального суспільства, тим глобальним змінам в усіх сферах життя, котрі викликані сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, стрімкими інтеграційними процесами в світі. Як вирішити цю проблему? За законами синергетики здатність соціальної матерії до самоорганізації проявляється в тому, що виникнення будь-якої проблеми породжує й засоби її вирішення, які тільки треба вміти побачити й використати. Саме тому важливого значення для розвитку суспільства набуває осмислення якісно нових ознак і смислів сучасної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби, розуміння тенденцій її розвитку, внутрішніх протиріч і механізмів прогресу.

Поняття «концепт» (від лат. *conceptus* – «думка», «поняття») є міждисциплінарним або ж «парасольковим», оскільки «покриває» предметні галузі декількох наукових напрямів, що займаються проблемами мислення та

пізнання, збереження й переробки інформації (О. С. Кубрякова). Концепт ще визначається як інформація, що виступає критерієм ідентифікації, розпізнавання об'єкта навколишньої дійсності носієм певної концептуальної системи. Важливого значення для розвитку кожної наукової галузі має виокремлення базових концептів.

### *І. Поняття «освіта»: сучасні контексти.*

Поняття «освіта» за останні роки значно змінило свій зміст. Розгляд генезису цього поняття показує, що воно увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон лише у XVIII столітті для позначення розвивального та виховного формувального впливу навчання на особистість. Тривалий час поняття «освіта» вживалося як синонім поняття «виховання». Пізніше воно набуває специфічного термінологічного значення, яке пов'язується з навчанням, позначаючи його формувальний вплив на особистість [1, с.614-615]. За півтора століття від розуміння освіти як нормованого процесу, спрямованого на трансляцію наступним поколінням соціально-значущого й культурно-історичного досвіду та забезпечення наступності поколінь (В.С.Ледньов); процесу й результату засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь й навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури (С.У. Гончаренко); цілеспрямованого процесу виховання і навчання в інтересах людини, суспільства й держави (Закон України «Про освіту») дослідники прийшли до якісно інших характеристик поняття «освіта». Освіта розглядається сьогодні як: процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут,

що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей.

Отже, сьогодні поняття «освіта» розуміється широко, окреслюється різними контекстами, які можна узагальнити таким чином: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства.

Щодо розведення двох достатньо близьких, але не рівнозначних понять – «педагогіка» й «освіта», то пошлемося на думку С.У. Гончаренка, який пише, що «освіта є найбільш загальним педагогічним поняттям, яке означає одночасно і соціальне явище, і педагогічний процес. З одного боку, поняття освіта вводить об'єкт педагогіки в загальний соціальний контекст, а з іншого – відкриває можливість його тлумачення в конкретних поняттях. Але багато вчених наполягали і наполягають на використанні для позначення об'єкта педагогічної науки слова «виховання», а не освіта» [1].

На нашу думку, саме особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку людства (глобалізація, інтеграційні процеси, інформатизація суспільства й усіх його інститутів), які змінюють статус освіти для держави й кожної людини, формують нові вимоги до освітньої сфери й рівня освіченості людини, впливають на характер і закономірності розвитку сфери освіти, поглиблюють різницю між поняттями «педагогіка» й «освіта». Розвиток педагогіки відбувається в межах її «вічного» предмета – виховання людини. Педагогіка лишається стрижнем для освіти, оскільки у будь-яких проявах (цінність, процес, результат, система інституцій, засіб формування свідомості суспільства тощо) освіта потребує інструментального забезпечення досягнення освітніх цілей, яке надає їй педагогіка (здобутки дидактики, теорії й практики виховання тощо).

Інший характер мають дослідження розвитку сучасної освіти. Вклад системи освіти в економіку будь-якої держави сьогодні є вагомим у порівнянні з іншими галузями промисловості. Доведено, що фактично сума трьох років економічного впливу системи освіти на економіку набагато перевищує по цьому показнику всю нафтогазову галузь або сферу високих бізнес-технологій [6]. «Інтелектуалізація» економіки, підвищення ролі освіти для життєдіяльності суспільства, визначальний вплив освіти на весь соціальний організм висуває її на пріоритетні позиції суспільного розвитку, що об'єктивно у дослідженнях сфери освіти збільшує число дотиків і взаємодію з іншими науками, як-то: філософія, соціологія, культурологія, економіка, політика, теорія управління, право тощо (освітня політика, економіка освіти, соціологія освіти, управління освітою, освітнє право). Взаємодії з зовнішнім середовищем стають для сфери освіти фактором внутрішньої самоорганізації, сприяють самоорганізації її підсистем і є умовою еволюції самої системи освіти. Отже, дослідження розвитку освіти відбувається в міждисциплінарному науковому просторі та передбачають певний контекст.

Таким чином, динаміка змін у розумінні поняття «освіта», розширення соціального та суспільного контексту цього поняття передусім пов'язані зі зростанням ролі освіти для життєдіяльності сучасного суспільства. Сучасна освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави. Набуває все більшої залежності від знань кожного індивіда сучасна економіка, оскільки основним засобом підвищення її ефективності стають людські ресурси (сукупний інтелект та знання людей, їх здатність до інноваційної діяльності, творчі й управлінські якості тощо). «Інтелектуальна» економіка в умовах, коли знання й кваліфікація стають капіталом та особистим надбанням кожної людини, зовсім по-іншому починає взаємодіяти з підсистемою соціального організму, що «продукує» людський капітал – з освітою.

## *II. Освіта як відкрита система.*

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

Відкрита освіта розглядається як освітня система, що забезпечує (за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) можливість самостійного отримання будь-якого рівня освіти у «вільному» часовому режимі шляхом накопичення кредитів (балів) з окремих дисциплін. Цілями відкритої освіти є розвиток доступності освіти, її гнучкості та академічної мобільності. До завдань відкритої освіти, як правило, відносять [3]: підвищення рівня освіти та професійної компетентності; постійний розвиток основних і додаткових освітніх програм, методів, засобів, технологій відповідно до запитів споживачів послуг відкритої освіти; створення, неперервне поповнення й оновлення методичного, матеріально-технічного, інформаційного й організаційного забезпечення освітньої діяльності; розвиток маркетингу й моніторингу ринку освітніх послуг; міжвузівської, міжгалузевої, міжрегіональної та міжнародної інтеграції; зміцнення економічного стану вищих навчальних закладів і матеріального забезпечення викладачів та співробітників за рахунок коштів відкритої освіти. Привабливість відкритої освіти полягає у можливості навчатися в зручному режимі, в кількох чи одному навчальному закладі, за різноманітними формами навчання, впродовж різного терміну; отримати документ про вищу, професійну або додаткову освіту там, де завершується програма навчання. Відкрита освіта в розвинених країнах здійснюється через відкриті

(віртуальні) університети. Розвитку відкритих (віртуальних) університетів в Україні, на наш погляд, заважають: недостатній доступ до мереж та вартість доступу; відсутність нормативно-правової бази для створення й сертифікації віртуальних університетів й віртуальних структур у вищих навчальних закладах; вартість комп'ютерного, програмного забезпечення й розробки навчальних матеріалів; недосконалість системи оцінювання знань для відкритої освіти; низький рівень інформаційної культури викладачів всіх рівнів й підготовки студентів до самостійного навчання [7]. До можливих стратегій розвитку відкритих (віртуальних) університетів в Україні можна віднести: політику низьких цін в галузі телекомунікацій; об'єднання зусиль держави та навчальних закладів у створенні віртуальних університетів; забезпечення системності в розробці програм професійної підготовки викладачів. Хотілося б підкреслити, що сучасна відкрита освіта, як правило, здійснюється за дистанційною формою навчання. Отже, такий контекст розуміння поняття «відкрита освіта» виключно пов'язаний з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Погляд на освіту як відкриту систему відображає суттєву ознаку сучасної сфери освіти та об'єктивне перетворення її на окрему самостійну галузь господарства. З іншого боку, відкритість освіти пов'язана: зі становленням українського суспільства як відкритого; необхідністю діалогу з іншими освітніми системами; вирішенням проблем полікультурної та міжкультурної взаємодії у соціумі; процесами глобалізації й інтеграції; створенням простору для власного освітнього руху кожної людини. Розуміння освіти як відкритої системи включає, зокрема, й відкриту освіту.

Система освіти є відкритою, оскільки їй притаманні риси відкритої системи [8]: вона обмінюється з довкіллям речовиною (ресурсами), енергією (фінансами) та інформацією (знаннями). Система освіти є нелінійною (тобто в ній існують обернені зв'язки між змінними в часі та просторі величинами, які описують стан системи), нерівноважною (в ній з певною швидкістю відбуваються різні динамічні процеси), складною (характеризується великою



кількістю взаємодіючих підсистем). Отже, систему освіти, як відкрити, нелінійну, неврівноважену й складну, слід віднести до синергетичних систем, що функціонують у відповідності з принципом позитивного зворотного зв'язку і здатні до зміни власної структури з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування. У системі освіти, як відкритій, при певних умовах можуть виникати нові впорядковані структури, що підвищують ступінь її самоорганізації. Відкритість системи освіти як вихідний принцип передбачає якісно нові підходи до розуміння розвитку освітньої системи, сутність яких полягає в тому, що початком є не сама система освіти як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості (хаосу) і в той же час розвитку. Погляд на сучасну сферу освіти як синергетичну систему змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по-іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах. Так, флуктуації у суспільному розвитку й у суспільному інтелекті (інновації, винаходи), що відбиваються на системі освіти й сприймаються часто освітянами як «хаос», відповідно до синергетики мають розумітися як особливий вид регулярної нерегулярності, а не як руйнування системи освіти, оскільки розвиток та самоорганізація відкритих систем здійснюються через хаотичність і неврівноваженість. Прикладом може слугувати винахід сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, який став тією мега флуктуацією суспільного інтелекту, яка не тільки змінила контури майбутнього, а й стала точкою біфуркації для всієї земної цивілізації, викликала всі ті цивілізаційні процеси, про які ми сьогодні говоримо, перетворила сферу освіти на синергетичну систему. Тому провідним системоутворювальним чинником домінант розвитку сучасної освіти, є, безперечно, інформатизація суспільства. Століття, в якому ми зараз живемо, є початком нової інформаційної цивілізації, з новою системою життєвих смислів, цілей і цінностей.

«Інформаційна революція» радикально перетворює топологію освітнього простору, зникає розподілення його на метрополію й периферію.

Інформатизація освіти сформувала систему доміант розвитку освіти, які можна вважати похідними від неї й призначення яких полягає у «розтягуванні» суспільного інтелекту до границь мега флуктуації для досягнення ним (суспільним інтелектом) рівноважної форми. За влучним висловом Олівера Венделла Холмса, розум, розтягнутий новою ідеєю, ніколи не набуває попередніх розмірів. До системи похідних доміант розвитку сучасної освіти можна віднести: глобалізацію освіти; конвергентність освіти; неперервність освіти; доступність освіти; відкритість освіти; фундаменталізацію освіти; капіталізацію освіти (знання й кваліфікація людини стають її капіталом й особистісним надбанням); інноваційність освіти.

### *III. Освітологія: сутність наукового напрямку.*

Інтегрований характер сучасної сфери освіти, складність її як суспільного феномену, її розвиток, зумовлений не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, потребує якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку освіти. Постає необхідність розробки нового наукового напрямку вивчення самої сфери освіти як відкритої синергетичної системи. Становлення нової науки завжди є відповіддю на певний соціальний запит, незалежно від того наскільки він усвідомлюється [9]. Сьогодні дослідженням різноманітних аспектів освітнього процесу намагаються займатися представники багатьох наук (соціології, економіки, політології, психології, математики, кібернетики та ін.), тобто вчені, які за родом своєї діяльності не пов'язані з теорією освіти й педагогічними науками. У світовому науковому обігу все частіше вживається термін «едукологія» (у Росії – «образованиеведение»), який означає комплексну науку про освіту. Вперше термін «едукологія» був використаний Лорі В. Хардингом ще у 1951 році. Фактично, В. Хардинг

написав чотири книги (1951, 1956, 1964, 1965 р.р.), які містили цей термін, і був керівником організації «Асоціація дослідників едукології» у державному університеті Штату Огайо [6]. Остаточо у науковий обіг термін «едукатологія» був введений Е. Стейнер (Elizabeth Steiner) у 1964 році у праці «Логіка навчання й едукатологія». Термін «едукатологія» самою Е. Стейнер було трансформовано в термін «едукологія». Едукологія розглядається сучасними науковцями як нова системна теорія, яка розглядає освіту в цілому з тенденціями її розвитку, внутрішніми протиріччями, механізмами прогресу, методами управління, зокрема на державному рівні [6]. Багато дослідників розглядає едукологію як синтетичну науку, що інтегрує у собі різні напрями вивчення сфери освіти, як-то: філософію і історію освіти, антропологію освіти, психологію навчання, соціологію освіти, економіку освіти, управління освітою, культурологію тощо [4]. Аналіз наукового апарату едукології вказує на те, що об'єкт та предмет едукології завжди розуміється в контексті системного погляду на сферу освіти, а відповідно до окремих напрямів функціонування освітньої галузі: економічної, правової, формування освіченої людини, визначення фундаментального знання, розвиток освітньої сфери, її інваріантні характеристики, як наука про освіту в сучасному інформаційному суспільстві, процес функціонування освітніх систем тощо. На наш погляд, це пов'язано з тим, що побудова наукової теорії кожної науки передбачає чітке визначення її методологічних атрибутів, зокрема власного об'єкта і предмета дослідження. Якщо виходити з того, що едукологія інтегрує (синтезує) у собі таку кількість дотичних до сфери освіти наук, то, на наш погляд, стає нереальним визначити науковий апарат цього наукового напрямку, а отже постає питання про самостійність едукології як науки у такому її розумінні. Варто зазначити, що науковці, які вперше стали вживати термін «едукологія» докладно аналізували зміст цього поняття. Зокрема Е. Стейнер, писала, що об'єктом едукології є «все про освіту». Ця дослідниця розглядала едукологію як «проміжний варіант» між педагогікою - наукою про навчання й виховання

молоді, об'єкт дослідження якої вважався достатньо вузьким і «ethology» - наукою про діяльність людини у світі, формування характеру людини, об'єкт дослідження якої був занадто широкий [13, с. 50-51]. Зазначимо, що термін «ethology» (етологія) спочатку вживався виключно для позначення польової дисципліни зоології, що вивчає поведінку тварин і був введений у 1859 році французьким зоологом І.Жоффруа Сент-Ілером. Термін «етологія» узятий з грецької мови, слово «етос» - у перекладі з грецької мови означає вдача, характер, звичка, звичай. Засновник етології, лауреат Нобелівської премії, Конрад Лоренц, називав етологію «морфологією поведінки тварин».

В Україні новий науковий напрям інтегрованого пізнання освіти та його назва – «освітологія» – був запропонований В.О. Огнев'юком, який обґрунтував не тільки об'єкт, предмет й предметне поле освітології, а й філософські підвалини розвитку цього наукового напрямку [5]. Варто підкреслити вдалу назву нового наукового напрямку, яка поєднує два поняття «освіта» й «логос». Деякі російські філософи-ідеалісти (В.Ф. Ерн, П.А. Флоренський) вживали термін «логос» у значенні «цілісного» й «органічного» знання, яке характеризується рівновагою розуму та серця, аналізу та інтуїції. Відповідно до концепції В.О. Огнев'юка освітологія як науковий феномен найбільш повно відображає всі знання, що відносяться до освіти, а сам термін «освітологія» як термін науки ліквідує плутанину *між власне освітою та знанням про освіту* незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримане. Об'єктом дослідження освітології є сфера освіти у її сталому розвитку [5]. Таке формулювання об'єкту, на нашу думку, вказує не тільки на його системний всеохоплюючий характер (освітніх процесів і явищ), а й чітко визначає, що об'єктом дослідження освітології є відкрита система – система освіти. Отже, суттєвою відмінністю об'єкту дослідження освітології від інших гуманітарних наук, зокрема педагогіки, полягає у тому, що освітологія є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти.

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

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, за рахунок виходу наукового знання за межі їх об'єкту й предмету. Освітологія, як і синергетика, вивчає системи зі зворотним зв'язком, досліджує не процеси стабілізації, а механізми розвитку, виникнення нових освітніх структур за рахунок руйнування старих, тому синергетичний підхід є найбільш доцільним для дослідження освітологічних проблем. Розглядаючи сучасну сферу освіти як взаємодію складних підсистем, здатних до самоорганізації, саморозвитку та самоуправління, синергетичний підхід дозволяє розглянути сучасну освіту і як засіб, що забезпечує інтеграцію різних способів пізнання людиною навколишнього світу, підвищує творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, відкритого сприйняття й цілісного усвідомлення світу.

Освітологія, яка вивчає відкриту систему – сферу освіти, є сама відкритою системою, що включає в себе вимогу, обумовленість та ресурс, привнесений в неї із зовнішнього наукового середовища. Саме тому освітологічні дослідження завжди носять міждисциплінарний характер, а науковий інструментарій дослідження відбирається дослідником залежно від мети дослідження. І хоча існує думка, що освітологія «як синтетична наукова дисципліна, що має інтегрувати щонайменше вісім сфер упредметненого наукового знання: філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію» [11], ми вважаємо, що освітологія не інтегрує і не синтезує інші науки, вона «співпрацює» з ними у дослідженнях різних аспектів розвитку освіти, є самостійним науковим напрямом, який в силу своєї синергетичної сутності реалізується на рівні міждисциплінарних досліджень. На користь цієї думки хотіли б зробити таке

пояснення. Визнаючи об'єктивність і необхідність інтеграційних процесів у світі, ми залишаємо поза увагою необхідність інтеграційних процесів у науці, спрямованих на об'єднання зусиль вчених у вирішення актуальних проблем теорії і практики освіти. Сьогодні немає проблем «простих», вони складні й комплексні, оскільки відображають об'єктивну реальність – складну, динамічну, невизначену. Саме тому освітологічні дослідження завжди здійснюються у певному конкретному контексті, оскільки врахувати одночасно всі чинники, що впливають на сферу освіти, практично неможливо. Варто також підкреслити, що сьогодні в гуманітарних науках спостерігається перехід від чітко окреслених понять до менш чітких («розмитих»). З точки зору сучасної постнекласичної методології необхідність таких нечітких понять криється не стільки у недостатній проникливості людського розуму, скільки у складності самого світу, відсутності в ньому жорстких границь, у всезагальній змінюваності, «плинності» речей. Такі нечіткі поняття виявляються ефективними в пізнанні складних динамічних систем [10].

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

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

тому чітко визначення доміант розвитку сучасної освіти, сприяє правильності вибору вектору й обґрунтованості змісту освітніх інновацій. Формування інноваційної системи освіти, адекватної умовам інформаційного суспільства – одне з найважливіших завдань освітології.

Сфера освіти є цілісним динамічним утворенням, яке складається з нерозривно пов'язаних між собою елементів, що створюють її динамічну структуру, має тенденцію до розвитку й самоорганізації, характеризується доцільністю, взаємодіє з іншими системами соціального організму та впливає на їх розвиток. Системний аналіз як метод підготовки й обґрунтування рішень з розв'язання комплексних проблем освіти і системний підхід, що висвітлює освітні явища, котрі мають множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління і функціонування (С.У. Гончаренко), слугують відображенням системного підходу у дослідженнях освіти як цілісного суспільного феномену. Системний аналіз є основою щодо розробки методології дослідження феномену освіти, виявлення цілей і цінностей сучасної освіти, проведення аналізу основних доміант розвитку освіти, а також виявлення інституційних компонентів сфери освіти та їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування.

Діяльнісний підхід у дослідженнях сучасної освіти необхідний для експлікації теоретико-методологічних і методичних положень й узагальнень у педагогічній практиці, суб'єктно-орієнтованій організації й управлінні освітньою діяльністю учнів, студентів, магістрантів, аспірантів тощо. Особистісний підхід може застосовуватися як методологічний інструментарій дослідження при аналізі освіти як особистісної цінності, особистого надбання й капіталу особистості, як її соціального захисту в умовах соціально-економічних трансформацій, ринку праці, безробіття. Компетентнісний підхід у дослідженні сфери освіти слугує визначенню вектору професійної підготовки компетентної особистості, компетентного

фахівця, якщо компетенції розглядати як «місток», що з'єднує студентів з їх майбутньою професійною діяльністю.

В освітню практику сьогодні активно впроваджуються різні освітні парадигми (особистісно орієнтована, парадигма компетентної освіти, відкритої освіти тощо). Разом з тим, аналіз змісту сучасних освітніх парадигм показує, що жодна з них не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які висуваються сьогодні перед освітою. У наслідок динамічності, неоднозначності та нелінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти неможливо відобразити жодною парадигмою, спрямованою на реалізацію власних парадигмальних домінант. Освітологія здатна найбільш ефективно долати суперечності між вимогами суспільства до освіти й реальним станом її розвитку. Наведемо деякі можливі напрями таких досліджень, згрупованих у дослідницькі модулі.

1) Ретроспективний аналіз філософських концепцій формування й розвитку

освіченої людини з метою формування взаємовідносин між різними групами людей всередині системи освіти як типу соціальних пріоритетів, що складаються та притаманні лише освітнім процесам.

2) Система «вчитель-учень» як співтовариство, в якому відбувається безперервний інтелектуальний та особистісний розвиток суб'єктів взаємодії. Розвиток учня (студента, дорослого тощо) як інваріант освітології й мета кожного освітнього процесу. Дослідження взаємозв'язку цілей різних етапів освіти з рівнем досягнення людиною власної акме-вершини. Освітологічні засади навчання, орієнтованого на поєднання різних рівнів пізнавальної діяльності. Освітологічні аспекти співпраці, партнерства, виховання.

3) Створення оптимальних освітніх моделей. Залежність процесу та результату освіти від рівня теоретичних підходів до формування навчальних планів та програм на діагностичній основі, від наявності об'єктивних критеріїв та показників ефективного функціонування навчального закладу.



4) Наступність як універсальна філософська категорія. Реалізація наступності як конструктивне заперечення попереднього (етапу, досвіду, знання тощо). Адаптація до нового як найважливіший компонент наступності.

5) Економічні механізми розвитку освіти. Дослідження основних категорій ринкової економіки в їх застосуванні до освітніх систем у сфері виробництва освітніх послуг; формулювання основних закономірностей і тенденцій розвитку функціонування освітнього ринку як галузевого; дослідження проблем функціонування освітніх систем в умовах глобальної конкуренції та обґрунтування механізмів їх вирішення.

6) Вивчення проблем детермінованості позиції учня (студента, дорослого тощо) політичною та економічною ситуацією в державі: освітній процес завжди «замовлений» і зумовлений конкретним соціумом, потребами суспільства. Такі закономірності передбачають існування зв'язків між основними елементами освітньої системи. Розвиток цих зв'язків є професійно орієнтований, відрізняється акмеологічною спрямованістю та здійснюється у відповідності до необхідності цілісності та єдності навчання, учіння і самоосвіти.

7) Вирішення протиріччя між необхідністю модернізації змісту освіти та відсутністю відповідних механізмів. Протиріччя постає в наслідок того, що зміст освіти розробляється, як правило, у зовнішньому по відношенню до навчального закладу середовищі. Однак, темп розвитку науки випереджає практику – сферу її застосування. Освітній заклад виступає посередником між наукою і виробництвом. З іншого боку, такі дидактичні характеристики, як структура, форми, методи є інерційними та можуть гальмувати розвиток всієї сфери освіти. Інноваційна спрямованість освітнього процесу дозволить формувати такий зміст освіти, який буде відрізнятися соціальною новизною і можливістю використання його як критеріїв освітньої діяльності та рівня практичної спрямованості освіти.

8) Дослідження освітніх систем економічно розвинених країн.

9) Імпульси, що зароджуються у самій сфері освіти.

Практичну значущість також можуть мати освітологічні дослідження, спрямовані на підтримку освітньої політики (планування та прогнозування розвитку освіти) та задоволення принципово нових вимог з боку економіки до системи освіти (зорієнтованість на реальні потреби й економічні проблеми суспільства; інноваційність; гнучкість і динамічність; неперервність; забезпечення можливості навчання без відриву від виробництва; рівність за якістю в різних регіонах країни; особистісна зорієнтованість; інтерактивність; відкритість і доступність; зорієнтованість на формування освіченої людини).

Варто підкреслити, що в результаті лише узагальнення практичного досвіду не можна створити сучасну наукову теорію освітології. Науковий статус та соціальний престиж тієї чи іншої науки багато в чому залежить від рівня опрацьованої в ній теорії як вищої, найбільш розвинутої організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки певної галузі дійсності – об'єкта теорії [2]. Освітологічний контекст дослідження освітніх процесів та явищ дозволить в іншому науковому ракурсі зрозуміти характер та сутність суспільного феномену – освіти. Більш того, освітологія, поступово долаючи кордони міждисциплінарних наукових досліджень, перетвориться на нову світоглядну парадигму, спрямовану на розвиток суспільства засобами освіти.

### Література

1. Гончаренко С.У. Освіта/Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень.- К.: Юрінком Інтер, 2008.- 1040 с.- С.614-616.
2. Гончаренко С.У. Побудова педагогічної теорії//Педагогічна газета.- № 11 (148), листопад, 2006.- С.5.
3. Мануйлов В., Галкин В. Открытое образование: перспективы, рациональность, проблемы // Высшее образование в России, 2004. — №1. — С.93–103.

4. Мицкевич Н.И. Эдукология: инвариантные характеристики//Адукатор.- № 1(17), 2010.- С.21-27.
5. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти// Шлях освіти.- № 4 (54), 2009.- С.2-6.
6. Свиридов О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: диссертация... д-ра экон. наук: 08.00.01.- Йошкар-Ола, 2006.- 363 с. - РГБ ОД, 71:07-8/398.
7. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [моногр.] / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
8. Стрельник О.Н. Концепции современного естествознания: конспект лекций.-М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010.- 224 с.
9. Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза.// «Академия Тринитаризма», М., Эл. № 77-6567, публ. 10892, 19.12.2003.
10. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования//Высшее образование в России.- №10, 2008.- С.89-92.
11. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблеми завдань, об'єкта, предмета, методу // Вітакультурний млин.-Модуль 3, 2006.- С.4-9.
12. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс ; пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
13. Steiner Elizabeth. Educology of the Free.- New York: Philosophical library, 1981.- 69 с.

## РОЗВИТОК ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ

Полікультурність простору життєдіяльності людини стала невід'ємною ознакою сучасного глобалізованого світу. В умовах полікультурного суспільства постає завдання підготовки молоді до співробітництва та міжкультурного спілкування з представниками різних культур, віросповідань, національностей. В останнє десятиліття зміна соціально-культурних цінностей і освітніх парадигм зумовила формування наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти – освітології, що вивчає різноманітні освітні процеси на міждисциплінарних засадах. Експлікацію основного предмету дослідження, яким є освіта, зробимо через осмислення феномену полікультурності та полікультурної освіти як безперервного процесу цілеспрямованої соціалізації індивідууму в сучасному глобалізованому світі.

Україна є полінаціональною, поліконфесійною, полімовною, полікультурною державою. Інтеграційні внутрішньоетнічні і міжетнічні зв'язки формують культурно-історичну цілісність України, котра має чи не найширокішу в етнічному плані палітру населення. Станом на 1 жовтня 2010 року чисельність постійного населення України – 45 млн. 822 тис. 200 мешканців. За національним складом Україна відноситься до мононаціональних держав. На її території проживають представники понад 130 національностей, народностей та етнічних спільнот, які в сукупності інтегративних внутріетнічних і міжетнічних зв'язків складають 51 національну групу, засвідчуючи у такій спосіб поліетнічність нашої держави.

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 й азербайджанці – по 0,07, гагаузи – 0,06 %, грузини – 0,05 %, чуваші, узбеки, мордва – по 0,04 %, литовці, казахи,

чеши, корейці, удмурти і словаки – по 0,02 %, башкири, марійці, латиші, осетини, лезгини, таджики, естонці, комі, туркмени, албанці, асирійці, аварці – по 0,01 %, киргизи, комі-перм'яки, карели, чеченці, даргинці, караїми, араби, фіни, лакци, абхази, кабардинці, табасарани – близько 0,01 % [6]. Серед інших етнічних меншин, кількість яких становить менше 1% від загальної кількості населення, виділяються білоруси (0,6%), молдавани (0,5%), кримські татари (0,5%), болгари (0,4%), угорці (0,3%), румуни (0,3%), поляки (0,3%), євреї (0,2%), вірмени (0,2%), греки (0,2%), роми (0,1%), грузини (0,1%), гагаузи (0,1%) та ін.

Ми виходимо з того, що проблему полікультурності доцільно розглядати у широкому контексті, у взаємозв'язку не тільки з етнічними і соціо-культурними, але й з релігійними, мовними, гендерними, економічними, політичними, соціальними проблемами.

Наші розвідки доводять, що у наукових працях поняття «полікультурність» розглядається як філософська парадигма XXI століття, педагогічна концепція, феномен національної культури, частина педагогічної культури викладача, дидактичний принцип організації НВП, соціальний (етнокультурний) досвід або механізм його передачі.

В основу сучасної полікультурної парадигми покладено *філософські ідеї*: про важливість збереження унікальності кожної культури, необхідність обміну культурними надбаннями народів, про благо людини як вищий критерій моральності (С. Аверінцев, М. Бахтін, Ю. Лотман, А. Оганов, Е. Тейлор, І. Хангельдієва); *положення*: культурної антропології про безліч культур; гуманістичної психології про потребу людини в самоактуалізації (А. Маслоу, Д. Роджерс); культурно-історичної психології про провідну роль соціокультурного оточення у формуванні і розвитку особистості, взаємозв'язок культури та моралі особистості, культури і освіти (М. Бахтін, Г. Балл, В. Біблер, Є. Іванов); діалогова *концепція* спілкування представників різних культур (М. Бахтін, В. Біблер, Т. Богатирьова, І. Василенко, В. Шалін, Ю. Яковець, Р. Яновський); концепції сприйняття етнічної ідентичності в

соціальної взаємодії, міжетнічної взаємодії.

Відсутність універсального підходу до визначення поняття «полікультурності» підтверджує складність, неоднозначність й суперечливість феномену, а також актуалізує широкий контекст його дослідження. У науковій літературі зустрічається багато споріднених понять для позначення напрямку освітньої політики на засадах полікультурності. З-поміж основних зазначимо такі: «полікультурна освіта» (О. Гаганова, М. Красовицький, Т. Клінченко, З. Малькова, Л. Супрунова, Є. Ковальчук), «багатокультурна освіта» (Г. Дмитрієв, О. Дубовик, В. Міттер), «мультикультурна освіта» (П. Майо, П. Макларен, Г. Палаткіна, П. Фрейре), «плюралістична освіта» (А. Шафрикова, А. Абсалямова, Е. Беккі, А. Бруннер, Н. Козакевич, А. Моатассиме, Т. Мулуса), «інтегративна освіта» (К. Ірвін, М. Кліток), «інтеркультурна освіта і виховання» (Г. Ауернхаймер, П. Дойє), «полікультурна освіта і виховання» (І. Антонюк, Р. Баяновська, О. Гаганова, О. Джуринський, О. Сухомлинська).

Не зважаючи на зростаючий інтерес науковців до вивчення окремих аспектів теорії і практики полікультурної освіти, поза увагою залишається цілісне бачення проблеми полікультурності і полікультурної освіти у сукупності її цільових, змістовних, процесуальних і результативних компонентів. Отже, постає потреба комплексного аналізу витоків оціночних дефініцій, способу їхньої об'єктивації у понятті полікультурності.

Ми вважаємо, що основні підходи до інтерпретації поняття «полікультурна освіта» найбільш доцільно аналізувати через виділення значимого концепту, який містить певну інформацію про об'єкт дослідження, є критерієм ідентифікації, розпізнавання його з-поміж інших. Концепт розуміється нами як одиниця пізнання світу, цілісне утворення особливого виду, якому властива здатність поповнюватися, змінюватися та відображати людський досвід. Виділені нами домінанти (етно-, соціо-, особистісно-) задають, так би мовити, нову раціональність змісту поняттю «полікультурна освіта» у концептуальній системі пізнання світу. У найзагальнішому вигляді

можна виділити 3 основні площини розуміння і потлумачення поняття «полікультурна освіта».

Представники «Полі-етно-культурної освіти» (О. Аракелян, Н. Лебедева, В. Макаєв, З. Малькова, В. Межуєв, Л. Супрунова і ін.) під культурою розуміють сукупність духовних і матеріальних традицій, етнічних цінностей, створених й накопичених етносом та /чи етнічною групою протягом всього свого існування, котрі передаються із покоління в покоління.

У контексті нашого дослідження варто послатися на наукові розвідки В. Межуєва, який виділяє три основні шари культури: етнічний, національний і масовий, у яких по-різному осмислюється співвідношення культури і освіти [3]. Етнічна культура відтворює архетипний досвід нації, який проявляється в «колективному несвідомому» (К. Юнг) і є сховищем латентних слідів пам'яті предків; передається від покоління до покоління на рівні природних здібностей людини. Національна культура сприймається і засвоюється кожною особистістю за допомогою освіти. Масова культура втілює в собі суттєві зміни, які відбулися в культурі ХХ сторіччя. Тому варто говорити про її позитивний вплив на людину. Нові перспективні інформаційні технології, відкритість і динамізм пред'явлення інформації, плюралізм думок і концепцій, поширення і популяризація культурних форм сучасного побуту – все це є дуже важливим при оцінці найрізноманітніших явищ сучасного життя. Водночас, вона позбавлена чітко вираженого національного кольору, що знижує поріг національної чутливості [5]. Поширення масової культури, як зазначає Н. Міщенко, призводить до спрощення духовного світу людини, до панування чисто утилітарного, егоїстичного ставлення до життя, до проявів бездуховності, до формування такого мислення, яке не дуже занепокоєне суттю вищих цінностей, сенсожиттєвими питаннями [4, с.10].

Наші дослідження доводять, що в понятті «полікультурність» синтезовано знання про культуру, яка є надбанням цивілізованого світу, про

етнічну культуру, про загальнонаціональну українську 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. Цей процес допомагає індивіду оволодівати різними видами соціальної діяльності, засвоювати та втілювати соціальні норми і моральні цінності. Етнічна і культурна ідентифікація можуть проявлятися в будь-яких формах, що включають в себе різні психологічні механізми та види діяльності, відмінні ступені засвоєння індивідом будь-яких ролей, норм та цінностей. Головним чинником включення індивідом себе до тієї чи іншої групи виступає емоційність, що сприяє активному засвоєнню соціальної поведінки, прийняттю тих групових норм та моральних цінностей, які виробили члени даної групи чи колективу.

Процес розвитку полікультурності ми розглядаємо як послідовну зміну в особистості ціннісних орієнтацій, формування умінь, набуття досвіду життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві. Модель такого пізнання В. Князева відображає послідовність дій, спрямованих на виховання в особистості полікультурної свідомості: непротивлення 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 [2, с. 180].

За кількістю етносів, частина яких в загальній кількості населення регіону не нижче 0,1%, в Україні можна виділити три групи регіонів, соціально-культурні особливості яких впливають і мають бути врахованими в регіональній системі полікультурної освіти.

До першої належать регіони, в яких проживає 12-18 етносів, а питома вага українського етносу коливається від 24,3% (АР Крим) до 82 % (Херсонська область). Це області Донбасу (Донецька, Луганська), Придніпров'я (Дніпропетровська, Запорізька), Півдня (Миколаївська,



Одеська, Херсонська), АР Крим, а також Харківська область. За даними першого всеукраїнського перепису населення 2001 року, найчисельнішою етнічною меншиною в Україні є росіяни. Найбільше росіян проживає в Автономній Республіці Крим. Це єдиний регіон України, де вони становлять більшість (58,3%). Найменша кількість проживає в Миколаївській області – 14.1%.

У другій групі регіонів проживає 6-9 етносів, кожен з яких має частку в загальній кількості населення не нижче 0,1%. Питома частка українського етносу тут коливається від 75 % (Чернівецька область) до 93,1% (Черкаська область). Питома частка росіян в цій групі регіонів значно нижча, ніж у першій. Вона становить від 2,5% (Закарпатська область) до 7,5% (Кіровоградська область). У цій групі представлено області Західного регіону (Закарпатська, Чернівецька), Полісся (Житомирська, Київська) та області Центральної України (Кіровоградська, Полтавська, Черкаська).

У третю групу входять регіони, де найбільшими за кількістю населення є 3-5 етносів. Це області Західного регіону (Волинська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська), Поділля (Вінницька, Хмельницька), Північного Сходу (Чернівецька, Сумська). На цих землях українці завжди мали чисельну перевагу над іншими національними та етнічними групами. Частка українців коливається тут від 88,8 % (Сумська область) до 97,8% (Тернопільська область), яка є майже моноетнічною. В структурі населення представлені також росіяни, але частка етносу тут значно менша, ніж в першій групі регіонів (від 1,2% в Тернопільській області до 9,4% в Сумській області).

Розмірковуючи над етнічним розмаїттям сучасної України, ми дійшли висновку, що полікультурний регіон є середовищем, де цінність кожної культури має зростати і збагачувати інші культури, з якими вона знаходиться в постійному контакті. За таких умов освіта виступає системоформуючим чинником розвитку полікультурного регіону, який характеризується розгалуженими внутрішньоетнічними та міжетнічними зв'язками.

Регіональне полікультурне середовище, маючи ознаки соціокультурного і соціопсихологічного феномену, характеризується як багатофункціональне, багатопрофільне, адаптивне. Багатофункціональність розуміється нами як можливість здійснення різноманітних видів освітньої діяльності на рівнях початкової, середньої, вищої, післядипломної освіти. При цьому полікультурна освіта забезпечує цілісність процесів навчання (передача знань, досвіду, вмінь, навичок), виховання (соціалізація особи), просвітництва (прилучення до культури). Багатопрофільність означає надання закладом освіти широкого спектру освітніх послуг відповідно до потреб регіональних ринку освітніх послуг і ринку праці. Адаптивність, на нашу думку, означає високий рівень толерантності, швидке реагування людини на змінні ситуації в суспільстві.

У полікультурному середовищі в особистості гармонічно розвиваються адаптивні та креативні здібності. Цьому також сприяють сім'я, релігія (релігійна громада), система освіти, суспільство (суспільні інститути). Полікультурне середовище, як слушно зауважує О.Грива, надає можливостей людині набути широких культурних поглядів, актуалізувати для себе цінності своєї культури, інтенсивно накопичувати соціальні компетентності, навчатися поважати права інших і захищати свої власні права [1, с. 11]. З урахуванням цього й має вибудовуватися національна та регіональна концепції полікультурної освіти в ситуації плюралістичного культурного середовища.

Сьогодні інноваційна освітня парадигма спирається на тезу про соціокультурний контекст розвитку особистості як провідний принцип реалізації національного в полікультурній освіті. За таких умов *«Полі-соціокультурна освіта»* розширюється до визнання будь-яких соціальних груп в суспільстві як окремих культур (субкультур), що взаємодіють і взаємозбагачують один одну і відбиваються в освіті (Г. Дмитрієв). У цьому сенсі полікультурна освіта вирішує проблеми гуманізації відносин між людьми, що належать до однієї або різних соціокультурних груп.

Кожна людина як особистість несе в собі протягом усього життя почуття спорідненості з членами етнічної групи. Принцип полікультурності забезпечує гетерогенну, поліфонічну структуру освітнього простору, робить його «відкритим» для всіх етносів. Тому ще один педагогічний контекст поняття «Полі-особистісно-культурна освіта» спирається на таку тезу: будь-яка особа в процесі освіти здатна сповідувати різні культури, виступати суб'єктом діалогу культур. Відтак, полікультурність – це здатність людини інтегрувати в своїй свідомості різні культурні пласти. Через постійне «спілкування-дію» людина стає справжнім суб'єктом культурно-історичного і освітнього простору. Так, у ВНЗ центром полікультурного освітнього простору є викладач і студент як суб'єкти персоніфікованої культури. Ведучи діалог з іншими культурами, він сполучає в своїй свідомості різні культурні пласти і сенси, самостійно здійснює етичний вибір, знаходить відповіді на життєво важливі для себе питання. А потім передає знання і досвід поведінки у полікультурному середовищі своїм студентам – майбутнім вчителям, які, у свою чергу, виступають носіями полікультурного знання для своїх учнів.

Отже, полікультурна освіта призначена для забезпечення прав та задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин, спрямована на формування в особистості здатності сприймати універсальне (загальнолюдське), особливе (національне), індивідуальне (етнонаціональне) і діяти відповідно до засвоєних культурних цінностей як повноправний представник світу, Європи, України, свого етносу.

У контексті нашого дослідження розглянемо педагогічні умови, за яких буде ефективною полікультурна освіта у вищому навчальному закладі: формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців; створення полікультурного середовища на факультеті, у ВНЗ; використання педагогічних технологій (зокрема інтерактивних й інформаційно-комунікаційних) для формування полікультурної компетенції; соціально-педагогічну адаптацію майбутніх фахівців до діяльності в полікультурному

середовищі, наприклад, у національній школі.

Полікультурна освіта здійснюється шляхом упровадженням полікультурного компоненту в освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів. Враховуючи загально дидактичну теорію формування змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін), ми виділили такі завдання полікультурної освіти: соціо і полікультурна ідентифікація як процес «вживлення» особистості в пласти етнічної і національної культури, а через них – входження в полікультурне середовище глобального світу; оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу; виховання емоційно позитивного відношення до різних культур; формування толерантної поведінки та здатності до іншомовного спілкування. Розглянемо це на прикладі підготовки майбутнього вчителя-філолога.

Професійна підготовка майбутнього вчителя має відбуватися в органічній єдності педагогічної і філологічної освіти. Майбутній вчитель мови та літератури здобуває відповідну кваліфікацію у ВНЗ, не тільки опановуючи теоретичні конструкти мови для реалізації мовної поведінки у процесі іншомовного спілкування. Справжнього фахівця відрізняє культурна чуттєвість, він відчуває себе частиною міжкультурного простору, усвідомлюючи при цьому власну причетність до певної соціокультурної, етнічної спільноти. Вивчаючи мови, реципієнт лінгвістичного досвіду набуває новий комплекс ціннісних орієнтирів її носіїв.

Індивід, який володіє лише однією мовою, перебуває в обмеженому інтелектуально-розумовому та когнітивно-психологічному просторі. Оволодіння другою мовою знімає певні обмеження, і цей простір подвоюється, а з вивченням третьої мови досягається справжня різноманітність, завдяки якій комунікантам відкриваються шляхи до пізнання, сприйняття, розуміння і самовдосконалення, здатність людей до розуміння інших культур, до цивілізованості, вихованості і толерантного ставлення до інших [7, с. 188].

У вищому навчальному закладі формування полікультурної компетенції майбутнього учителя, узагальненим об'єктом діяльності якого є мова (рідна, державна, іноземна) та література (рідна, зарубіжна), відбувається шляхом опанування знань у таких площинах:

1. Культура і плюралізм: істота культури; різноманітність і особливості різних культур; співвідношення культур; динаміка культури (культурні зміни, сходження культур).

2. Комунікація і культурні бар'єри: теорія комунікації, культура і різноманітність форм сприйняття; основна мова і невербальна комунікація; мови і різноманітність способів мислення, пов'язаних з культурою.

3. Культура і поліетнічність: особливості полікультурного освітнього простору; культурно-демографічні характеристики конкретного поліетнічного простору.

4. Психосоціальна ідентифікація і міжкультурні зв'язки: культурні відмінності і становлення психосоціальної ідентифікації: зняття відмінностей (асиміляція), закріплення відмінностей (сегрегація); етноцентризм, расизм, дискримінація; стереотипи; взаєморозуміння культур, бюрократія і положення меншин, соціополітичні аспекти.

5. Культура та іноземна мова: мови як носії культури; білінгвізм (плюрилінгвізм); рівні та форми розуміння культурної інформації у знакових системах; інтерпретація текстів засобами іноземних мов.

Усі методи, прийоми і засоби навчання іноземної мови в контексті діалогу культур спрямовані на пізнання і розуміння нової культури. Іноземна мова використовується як засіб залучення студентів до духовної культури інших народів і пізнання дійсності шляхом іншомовного спілкування як спосіб самопізнання й самовираження особистості у процесі спілкування. Комунікативний і соціокультурний розвиток студентів засобами іноземних мов сприяє формуванню у них комунікабельності, мовного такту, неупередженості в думках і оцінках, готовності до спільної діяльності з людьми різних поглядів незалежно від їх етнічної, расової і соціальної

приналежності, віросповідання.

Взаємозв'язок освіти і культури відбувається в полікультурному середовищі вищого навчального закладу через зміст, комунікативні й діалогічні методи навчання студентів, шляхом засвоєння людиною соціокультурних норм поведінки, які мають культурно-історичне значення, а також через збереження та відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації. Занурення людини в полікультурний простір здійснюється на основі мислення, рефлексії, пізнавальної активності, креативної самореалізації шляхом залучення до соціальної діяльності. Комунікативні технології, що їх застосовують у процесі реалізації освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів, мають ознаки діалогічності, активності, діяльнісно-творчого характеру. Включення майбутніх учителів в різні інтерактивні форми навчання (круглий стіл, дискусія, конференція), проведення професійно спрямованих ігор (рольових, проблемно-дискусійних, ділових), використання інформаційно-комунікаційних, проблемно-пошукових методів, індивідуальних навчально-дослідницьких завдань має бути спрямованим на формування професійної компетентності, компонентом якої є полікультурна компетенція.

Наявність полікультурної, інтеркультурної (міжкультурної) компетенції як кінцевого результату полікультурної освіти у ВНЗ передбачає засвоєння значного обсягу позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння з представниками інших культур [8, с. 59]. Так, результатом професійної підготовки майбутнього вчителя є опанування ним таких соціо-культурних цінностей: особистісні цінності людини, яка перебуває в постійному діалозі із собою, іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається; цінності педагогічної діяльності; цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами; цінності освітнього середовища факультету, вищого навчального закладу, а також педагогічної практики, де відбувається формування майбутнього фахівця; цінності культури особистості (правової,

педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної).

Полікультурну компетенцію доцільно розглядати у площині культурного та соціального контекстів поняття, а відтак оволодіння ними має відбуватися комплексно. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. З цього випливає наше визначення полікультурної компетенції вчителя як здатності національної самоідентифікації, вести діалог культур (національної, іншомовних), застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи в стосунках з представниками різних етносів, демонструючи при цьому толерантну поведінку. Тут варто пояснити, що толерантність характеризує терпиме ставлення людини до відмінних від наявних у нього поглядів, думок, звичок інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності. Вона є інтегральною характеристикою індивіда, що включає в себе психологічну стійкість, систему позитивних установок, досвід моральної поведінки в полікультурному середовищі.

Ми визначаємо когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-мотиваційний рівні сформованості полікультурної компетенції майбутнього фахівця.

На когнітивному рівні освоєння зразків і цінностей світової, національної, рідної культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів відбувається засобами рідної й іноземної мов. Особа здобуває знання про такі види толерантності, як «етнотолерантність», «національна толерантність», «соціокультурна толерантність», «політична толерантність», «полікультурна толерантність», «культурна толерантність».

На діяльнісно-поведінковому рівні відбувається активна соціальна взаємодія з представниками різних культур і соціальних груп при збереженні власної культурної ідентичності. Полікультурна освіта сприяє формуванню в індивіда поліфонічного сприйняття світу, культивує толерантність як

моральний ідеал та норму поведінки людини.

Полікультурна освіта на ціннісно-мотиваційному рівні забезпечує формування соціально-установчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей майбутніх учителів до міжкультурної комунікації й обміну, а також розвиток толерантності стосовно інших народів, культур і соціальних груп. На наш погляд, формування толерантної полікультурної особистості є одним із гарантів стабільності в сучасному полікультурному світі. І в цьому ми вбачаємо високу гуманістичну місію освіти.

Процес формування полікультурної особистості набуває ознак системності, що забезпечує єдність взаємозв'язаних компонентів: цільового, змістовного, процесуального, результативного. Людина стає полікультурно чутливою (*intercultural sensitivity*), толерантною до інших культур, полікультурно обізнаною (*intercultural awareness*), в неї формується полікультурна компетенція (*intercultural competence*) відповідно до визначених нами рівнів полікультурної освіти: когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісно-поведінкового.

### Література

1. Грива О.А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. доктора філос.наук : 09.00.10 – «Філософія освіти» / О. А. Грива; АПН України, Ін-т вищої освіти. – К., 2008. – 32 с.
2. Князева В.В. Поликультурность и этапы ее развития / В.В. Князева, Ю.А. Карягина // Современные гуманитарные исследования. – 2006. – №4. – С.177 – 183.
3. Межуев В.М. Размышления о культуре и культурологи (культурология в контексте современного гуманитарного знания) / В.М. Межуев [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. – 2010. – №2. – Режим доступа : <http://cr-journal.ru/2010/2/mejuev.htm>.
4. Міщенко Н.Д. Масова культура як предмет філософського аналізу:



- автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.04 / Н.Д. Міщенко; Харк. держ. ун-т. – Х., 1999. – 20 с.
5. Панова Л. Про розвиток освіти українською мовою в муніципальній системі м. Рибниці та у районі / Л.Панова // Українознавство. – 2006 – № 4. – С. 346 – 349.
  6. Пономарьов Анатолій. Етнічність та етнічна історія України: Курс лекцій. /А.Пономарьов [Электронный ресурс] – К.: Либідь, 1996. – 272 с. Режим доступу : <http://libr.org.ua/books/78.html>
  7. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої ; МОН України ; АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь; Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
  8. Соколова І.В., Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С.О.Сисоєва, І.В.Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН України. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010.– 362 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

*Кремень Василь Григорович* – Президент НАПН України, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН та НАПН України.

*Ткаченко Василь Миколайович* – радник президента НАПН України, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

*Сухомлинська Ольга Василівна* – академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

*Бех Іван Дмитрович* – директор Інституту проблем виховання НАПН України, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

*Огнев'юк Віктор Олександрович* – ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України.

*Саух Петро Юрійович* – ректор Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор філософських наук, професор.

*Дзвінчук Дмитро Іванович* – завідувач кафедри державного управління Івано-Франківського технічного університету нафти і газу, доктор філософських наук, професор.

*Сисоєва Світлана Олександрівна* – завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

*Соколова Ірина Володимирівна* – декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету, доктор педагогічних наук, доцент.