

1.2. Простір прояву і становлення особистості в освітньому середовищі

Від розбалансованості до синергії освітнього процесу: проблеми і перспективи. *Петро Ю. Саух*

Анотація. На основі аналізу проблем виховання майбутніх поколінь акцентується на хибності постулата традиційної педагогіки про цілісність навчально-виховного процесу, в якому «пов'язаність» навчання і виховання, зазвичай, отримує звучання: виховання – одна із функцій навчання. Показано, що подібне уявлення є однією з причин «розбігання» ліній навчання і виховання. Цілісність тут розуміється не як глибинна інтеграція, а як сумарна величина. Доведено, що вирішити проблему розбалансованості навчально-освітнього процесу можливо лише на основі гуманітарної парадигми, яка виступає основою генетичної пов'язаності знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів і життєвих цінностей. Запропоновано механізм реалізації цього проекту через розв'язання трьох блоків проблем. Живильним джерелом кожного з цих блоків мають стати ідеї так званого «нового гуманізму» в освіті.

Ключові слова: освітньо-виховний процес, гуманітарна парадигма, амерологічна педагогіка, школа розуміння, «новий гуманізм», синергія навчання і виховання, мудрість.

Не потрібно бути серйозним аналітиком, щоб помітити трагізм того, що діється в сучасному молодіжному середовищі. Зростання відчуженості, байдужості, відчуття незатребуваності і покинутості, дисбалансу між конкурентоспроможністю і психологічним благополуччям особистості в суспільстві, тяжіння до мінімізації зусиль і максимальності «кайфу», тілесної насолоди і зручностей, здавалось би мало непокоїти сьогодні усіх. Ситуація, якщо відверто, не є кращою в інших країнах, у тому числі зовні благополучних. Просто у нас все це набуває потворніших форм, де фактично заблоковані канали вертикальної соціальної мобільності, а засоби масової інформації пропагують насилля, егоїзм і аморальність як соціальну норму, де зростає наркоманія, алкоголізм, дитяча і підліткова проституція, агресивність і жорстокість. Як справедливо зазначав чеський Президент В. Гавел, за «сталінської диктатури ми сиділи в клітках, нас випустили – і ми опинилися в джунглях». Її долаємо ми ці «джунглі» дивним чином. Усе, що пов'язане з принципами володарювання (честь, співчуття, дружба, любов, професійна гідність тощо) відводиться на задній план і позбавляється соціального і культурного престижу. Вузкий, примітивний прагматизм невпинно деформує світогляд, а уява про успішну трудову діяльність (не без «допомоги» сім'ї, новоспечених «коучів успіху», ЗМІ) зорієнтована на фантастично обездушеним способом життя скороспілих бізнесменів, політиків та зірок шоу-бізнесу.

В результаті скромні соціальні ролі вже нікого не влаштовують і вважаються долею невдах. Чи не тому ми стали свідками тотального агресивного непрофесіоналізму...? Мудрість вибудовувати життя й мистецтво жити відповідно морально-духовному алгоритму з легкістю компенсуються претензією найукраїнського українця. Звідси, не дивно, що запліднені завченими майданними гаслами культмасовики керують сільським господарством, меліоратори – культурою, птушники проводять «стрімки» економічні реформи, історики розробляють психотропну зброю... Усе це «правильні українці» називають творінням високоінтелектуальної нації, перед якою повинні «схилитися в пошані Європа, світове співтовариство». Значна частина суспільства категорично налаштована на заперечення авторитету батьків, авторитету дорослих, який завжди був імперативом виховання в усі часи, у всіх культурах і релігіях.

Найвищий успіх у вихованні може бути лише при об'єднанні зусиль школи, вулиці, сім'ї і суспільства. Лише за цієї умови слід очікувати успіху у вихованні особистості. Фізіологічна неофілія, яка несе в собі несприйняття того, що створили попередні покоління – дуже небезпечна хвороба. Вона примушує жити навпацки й робити майбутнє книгою сліпих.

Звісно пояснюється це багатьма причинами: соціально-економічною кризою, і війною, і відсутністю чітко визначених ідеологічних орієнтирів, принципів та змісту моралі, і «свободою безвідповідальності» засобів масової інформації тощо. Кожна із них може стати предметом окремого аналізу. Але мене, в контексті означеної проблеми, займає інше – чи є у цьому доля вини нашої освіти, яка мала б спрямовувати людину на досягнення максимального розквіту духовних, інтелектуальних, фізичних можливостей? Щоб відповісти на це питання, потрібно звернутися до реалій нашого освітянського життя. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти України на 2012-2021 роки освіта має орієнтуватися на духовно багату особистість, бути демократичною, конкурентоспроможною в світовому освітньому просторі. Ґрунтуючись на ідеї національного державотворення, вона має бути зосередженою на ствердженні національних інтересів, здійснюватися протягом життя, відповідати інтересам особистості і суспільства. Стратегічно – бездоганно. Як свідчать міжнародні експерти, вітчизняна освітянська стратегія відповідає вимогам часу, сучасним перспективним європейським і світовим стандартам і тенденціям їх розвитку. Здавалось би, за умови її реалізації, ми не мали б зустрічатися з тими негативними явищами, які турбують сьогодні кожного із нас. Але, не зважаючи на це, жива практика навчально-виховного процесу залишається незмінною. Виховання в ньому має автономний, безсистемний характер. Воно не відіграє у розбудові демократичного процесу випереджувальну роль, не запобігає соціальній деградації і диференціації та не сприяє самоорганізації й особистій ініціативності і, водночас, відповідальності молодих людей. І як це не прикро констатувати теорія і практика виховання

«... не дають відповіді на питання, як жити гідно й успішно, а суспільство втрачає свої гуманістичні функції, перестає бути засобом і живильним середовищем для духовного і морального розвитку особистості» [1, с. 40].

Як за цих умов сконструювати нову матрицю ціннісно-моральних орієнтирів освіти? Зробити це на наше глибоке переконання можна лише на життєдайній платформі гуманітарної парадигми, основним гаслом якої виступає виховання людяності в людині, тобто формування такої системи відношення її до самої себе й до світу, що характеризується складним алгоритмом самоактуалізації по відношенню до професійно релевантних вимог, цінностей, потреб й здібностей. Гуманітарна парадигма – це парадигма цілісності пізнання, яка виступає основою генетичної пов'язаності знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів та життєвих цінностей, що в сукупності сприяють індивідуальному розвитку й соціалізації людини. Її центром виступають суб'єкт-суб'єктні відношення, що на практиці означає ціннісно-смыслову рівність того, хто навчає, і того, хто навчається як у визначенні цілей, так і змісту та форм педагогічного процесу. Тут точкою відліку стає людина та її дух у часі та просторі відносно самої себе, динаміка й механізми самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самовиховання, самозахисту тощо. Вінцем цього руху має стати *мудрість*, яка вписує знання в дискурс загального сенсу буття, його духовно-моральних імперативів та гідності людського життя.

* * *

В контексті імплементації вимог гуманітарної парадигми сучасна освіта має вирішити, принаймні *три найважливіші блоки проблем*.

Перший блок пов'язаний із розбалансованістю навчально-виховного процесу й нагальною потребою його гармонізації. З давніх часів відомо, що освіта – це не просто ретрансляція знань, а складний процес передачі суспільством молодому поколінню соціального досвіду з метою підготовки його до активної участі в суспільному житті. «Якщо освіта формує світорозуміння, знання законів світобудови, то виховання формує його світогляд, тобто відношення людини до світу» [2, с. 219]. Іншими словами, освіта – це «навчання пізнанню чогось», а виховання – «навчання певним способом жити». В українській етнопедагогіці «виховати» означає уберегти дитину від зла, а «виховання» тлумачиться як процес оборони від зла протягом життя. Навчання і освіта, здобуті знання виступають засобами виховання і самовиховання, тобто виховання є їх внутрішньою сутністю. «Навчання, – пояснював В.О. Сухомлинський, – це лише одна із пелюсток тієї квітки, що називається вихованням у широкому розумінні цього поняття...» [6, с. 13]. Виховання, – був переконаний на власному життєвому досвіді Антуан де Сент-Екзюпері, має пріоритет над освітою, адже саме воно творить людину. Безперечно, взаємозв'язок виховання і навчання має бути центральною проблемою системної педагогічної діяльності. Адже тут йдеться про розвиток двох основних площин духовного світу людини – її здібності пізнавати світ шляхом освоєння накопичених до неї в історії науки знань і її здатності оцінювати усе суще (у тому

числі себе), вибудувавши у власній свідомості певну ієрархічну систему цінностей. Тобто освіта – це складний процес синергії виховання і навчання, який нерозривно пов'язаний, принаймні з трьома сферами культури: пізнавальною, аксіологічно-регулятивною та художньою. Однак при першому наближенні до змісту нашої освіти неважко помітити, що будується він, переважно, на основі лише однієї з цих сфер – пізнавальної, а ще точніше – на основі її спеціалізованої складової – науки.

Не заперечуємо, в педагогіці давно вважається постулатом, що в освіті панує ЄДИНИЙ навчально-виховний процес, а такі вузлові його поняття як «навчання» і «виховання» тісно пов'язані між собою. Правда, в живій педагогічній практиці ця «пов'язаність» отримує нерідко зовсім інше, специфічне звучання: виховання – одна із функцій навчання. Ми традиційно переконані: навчаючи, ми виховуємо, а решта – це функції сім'ї, класного керівника, куратора, церкви, різноманітних громадських організацій тощо. Подібні уявлення про цілісність навчально-виховного процесу є однією із причин «розбігання» ліній навчання і виховання підрастаючого покоління. Чому? Тому що *цілісність* тут розуміється не як *доглибинна інтеграція*, а як *сумарна величина*. Звідси, паралельні раніше лінії освіченості та культурного розвитку сьогодні розбігаються, а навчання (в його нинішніх формах) далеко не завжди веде до вихованості й інтелігентності, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського. Філософські основи навчально-виховного процесу, в якому донедавна панували принципи пріоритетності людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, незважаючи на красиві декларації теоретиків, поступово руйнуються. Навіть у контексті Болонського процесу розрив між навчанням і вихованням загрожую збільшуватися.

Причина такої ситуації – об'єктивна. Річ у тому, що навчання пов'язане лише з обмеженим обсягом знань, вмінь, навичок, необхідних для життя. Воно має справу із, так би мовити, *скінченними величинами*. Не випадково Я. А. Коменський порівнював навчання з годинниковим механізмом, який працює чітко й точно, тобто технологічно і одноманітно. Але людський досвід вміщує, крім *кінцевих знань*, ще й систему *безмежних знань*, з якими має справу виховання. Особистість, яка виступає об'єктом виховання, має необмежену відкритість для встановлення довільних зв'язків з усім оточуючим її світом, що не замикається на освіті. Виховання пов'язане з розвитком цілісної особистості, з її самопізнанням, самовдосконаленням, тобто з *безмежністю*. Адже розвиток особистості неможливо обмежити сталими, визначеними рамками.

Людина з дитинства – суб'єкт власного особистісного розвитку. Й суб'єктом цього процесу вона стає ще задовго до того, як піде до школи. Першим, хто ставить її в позицію суб'єкта, є сім'я. Здійснюється це через включення дитини в організовану життєдіяльність, відношення між людьми, з навколишнім середовищем, які стимулюють її включення в процес самопізнання і самореалізації. Продовжує цю естафету школа, система освіти. Але школа

(університет) – це «замкнений», за своєю суттю, організм. Те, що є у них відкритим, безмежним (особистість викладача, учня), усіляко обмежується програмами, стандартами, вимушеною дисципліною. Тобто, будь-який навчальний заклад є *об'єктивно лінійною системою*, достатньо жорсткою, яка регулюється зверху традиційним стилем управління. І, навпаки, виховання – *нелінійна, певною мірою самоорганізована система*. Вона виходить за межі навчального закладу, вміщує в свою структуру освоюване педагогами і учнями різнобарвне навколишнє середовище.

Таким чином, людина формується як особистість, як індивідуальність в цьому середовищі, відчуває на собі його постійний вплив, нерідко далеко не позитивний. У цьому середовищі багато негативних явищ, які привертають увагу і викликають допитливість. В цій ситуації виховна система навчального закладу вступає в конкуренцію з яскравим, різнобарвним середовищем з його пограничними моральними й «ультрасучасними» цінностями, де далеко не завжди вона перемагає. Тим паче, що нинішнє українське суспільство втратило традиційні зв'язки й скрепи, розколось на багаточисельні спільноти (за соціальними, конфесійними, політичними, культурними та іншими ознаками). Й кожна така спільнота, переслідуючи свої інтереси, продукує в стані перманентної війни за уми і душі людей, власні правила і принципи життя. Першим, хто перетворюється із свідка в жертву цього морально-духовного й світоглядного конфлікту, стає дитина. Тому метою виховної системи будь-якого навчального закладу, ґрунтуючись на виховному ресурсі навчального процесу, є завдання максимально доповнити його, розширити уявлення вихованців про навколишній світ, «окультуривши» його, допомогти їм через їх власний досвід сформувати позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, стати їх активними носіями. А зробити це можливо лише одним шляхом – перетворити різнобарвний оточуючий простір (економічний, політичний, культурний, освітній тощо) на *виховний*, який може забезпечити синергію навчання і виховання. Для цього важливо визначити його найістотніші компоненти, їх зв'язки вписати ці компоненти в структуру діяльності молоді, що зробить виховний простір важливим «актором її особистісного розвитку». Не випадково А. С. Макаренко в результаті своєї багатогранної виховної діяльності дійшов до висновку: «З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число відносин, кожен з яких неодмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини... Увесь цей «хаос» не піддається, начебто, ніякому обліку, проте він створює в кожен даний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя...» [4, с. 14]. Отже, виховання розглядається великим педагогом як адекватне спеціально організоване «*едукативне середовище*» – середовище в якому молода людина хоче й може успішно реалізувати себе, своє прагнення до змістовного, соціального і особистісно значущого життя. Тобто йдеться, у певному розумінні, про культивування давньогрецького світоглядного ідеалу «пайдейї», який

поєднував виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише через цю включеність «виходив» на її освіченість. Лише на цій основі можлива реалізація імперативу: розумна, освічена людина знає як виправити помилки, мудра знає як їх не допускати.

Розвиваючи погляди А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького та інших педагогів з їх ідеями «шкіл в середовищі», «шкіл в природі», визначальними в сучасній педагогіці виховання мають стати принципи розвитку системи різноманітних відносин молоді людини, які виникають у спеціально організованій діяльності та спілкуванні. Виховне середовище слід створювати, відпрацьовувати механізми включення молоді у «великий світ», робити цей світ з її допомогою змістовнішим, цікавішим та досконалішим. У вирішенні цього завдання можливий лише один підхід – *синергетичний*. Ігноруючи його, ми обов'язково скотимося до традиційних адміністративних методів управління (планування, організація, облік, контроль, звіти тощо), що обов'язково зумовлює якщо не протестні настрої серед молоді, то формальне пристосування до запропонованої системи. Безперечно, в школі (в будь-якому навчальному закладі) можуть ефективно функціонувати і розвиватися виховні системи, в яких безпосередньо задіяний адміністративний ресурс. Але керівні органи лише мають створювати умови, сприятливі для формування виховного простору і його розвитку, доклавши зусиль для зміцнення матеріальної бази освітньо-виховного закладу, мобілізації зусиль ЗМІ у висвітленні позитивного досвіду, здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів для цієї діяльності тощо.

Виховна система навчального закладу має гармонійно поєднувати методи і форми організації навчання з визначеною ним концепцією виховання. Для цього важливо перетворити школяра (студента) з об'єкта в суб'єкт власного навчання і навчання інших. Адже відомо, що діти з раннього віку намагаються вчити інших (свої іграшки, тварин). Цю потребу в грі, потребу бачити себе «педагогом», важливо використовувати при організації групової діяльності як в навчальному процесі (робота в малих групах, креативні технології навчання, інтерактивні дискусії, майстер-класи тощо), так і в різноманітних видах і формах позанавчальної роботи. Такий підхід дозволяє не лише ставити вихованця в позицію лідера, навчати лідерству та виявляти його природні інтереси і здібності, а й закласти фундамент мистецтва соціальної адаптації і самооцінки. Впровадження суб'єктно-вчинкової парадигми через систему навчального процесу, включеність в життя місцевих громад, розвиток молодіжних ініціатив, об'єднань, волонтерських рухів дає можливість не лише формувати інноваційну культуру молоді і виховувати її готовність до діяльності в умовах біфуркацій та невизначеності, а й формувати психологічну готовність до громадської участі, навичок життя у громадянському суспільстві.

Звісно, реалізація такого роду стратегії навчально-виховного процесу за умов режиму із загостренням та соціально-економічних трансформацій суспільства, нелегка справа. Сьогодні відчувається явний дефіцит серйозної

філософії освіти і якісно нових педагогічних методологій, спроможних подолати існуючу демаркацію навчання і виховання. Потрібен масштабний прорив до якісно нових загальнопедагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проєктів на зразок *амерологічної* (αμερης – з грецької – «родовий атом») *педагогіки*, яка має «розробляти принципи, правила, прийоми виховання і навчання людини всебічному використанню нею сізігічної раціональності» [3, с. 132] або свідомої гармонізації відношення «людина↔світ». Амерологічна педагогіка, спираючись на всю сукупність світоглядних дисциплін, могла б стати загальнометодологічною основою усіх існуючих і потенційно можливих методик адекватної життєтворчості людини, не лише адаптації її до будь-яких нових, близьких до хаосу екстремальних і форсмажорних ситуацій, а й вмінню оптимальної поведінки в пограничних ситуаціях. Лише на цій основі може постати нова модель істинно креативної людини, що уміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, є гнучкою, здатною працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу і абсолютної неясності, здатною екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу, а саме головне - нести відповідальність за свої дії.

Важливо зазначити, що амерологічна педагогіка не заперечує традиційні освітні імперативи, там де вони ефективні (наприклад у стабільних ситуаціях). Вона виявляє свою універсальність і конструктивність у тих випадках, в яких класичні методології і методики виявляються безпомічними і безплідними. Тобто в ситуаціях режиму із загостренням, характерними сучасному глобалізованому світу і які вимагають холістично-нелінійного мислення та нетипових рішень. До того ж амерологічний алгоритм передбачає не лише гармонійне відношення із світом, вміння ставити і вирішувати конкретні завдання в умовах нестійких ситуацій, а й одночасно долати обмежений професіоналізм.

Другий блок проблем пов'язаний з розширенням та збагаченням світоглядної складової освіти. В ХХ столітті науково-технічна революція зумовила лавиноподібне зростання обсягу наукових знань, їх спеціалізацію й швидке «старіння». В результаті підвищилась роль прикладних наук та їх орієнтація на потреби виробництва. Ці процеси радикально вплинули на зміст сучасної освіти. Різко збільшилась кількість навчальних предметів, що відтворює зміст тих чи інших наук. Спроби втиснути їх у навчальні плани спричинили необхідність перерозподілу годин між предметами, що нерідко здійснюється за рахунок скорочення предметів гуманітарного циклу, а, відповідно, і зменшення виховного потенціалу змісту освіти. Якийсь час, незважаючи на ці процеси, вектори навчання і виховання у вітчизняній освіті «утримувались паралельними» за рахунок жорстко регламентованої релігійної системи або комуністичного виховання, а з втратою цілісності ідеології і ціннісної визначеності в суспільстві вони почали «розбігатись». До того ж,

подальше перенасичення навчальних програм і підручників новими науковими досягненнями різко збільшило в змісті освіти обсяги вузькоспеціалізованих знань. Пов'язані з обмеженими сферами й видами діяльності, вони нерідко швидко втрачають цінність і виявляються непотрібними ні в житті, ні в професійній діяльності більшості учнів або студентів вже після закінчення навчання, залишаючись мертвим баластом.

Намагання осучаснити зміст освіти за рахунок вузькоспеціалізованих знань зумовило хронічне відставання цього змісту від розвитку життя і науки, оскільки такі знання виявлялися застарілими ще до закінчення школи або університету. Відсутність орієнтації на цілісне бачення науки, її внутрішньої архітекtonіки і світоглядного потенціалу спричинило продукування, за виразом Едгара Морена, президента Асоціації складного мислення, не конструювання «добре облаштованої голови, наповненої численними знаннями, яка не володіє «загальною здатністю ставити і вирішувати проблеми» і не вміє оперувати «принципами організації і синтезу знань» [7, с. 23]. Звісно, на цій основі неможливе когнітивне мистецтво пізнання – мистецтво думати глобально, для того щоб вирішувати локальні проблеми. Звідси – безліч знань-поглядів, замкнених на індивіда, на його суб'єктивність, на його «правду». В суспільстві, словами Платона, розпочала переважати не «філо-софічність», а «філо-доксичність», зовсім не виступаючи як «неправда», «нісенітниця», а лише як своя «правда»... «Істини» тут не доводяться, а просто технічно подаються у вигляді повідомлень, приписів, рецептів, які латентно скеровують людину, як потрібно виконувати ті чи інші завдання. На цій основі освіта оголошується сектором економіки, відбувається «комодифікація пізнавальної діяльності», перетворюючи знання в товар, в річ для комерційного використання. «Товарна» концептуалізація освіти, яка стала калькою культурного розуміння сучасної епохи, обмежує істинне призначення і функції освіти не лише по відношенню до людини як особистості, але й щодо більш широкого горизонту культурного функціонування суспільства [5, с. 26-28, 33-35].

Зрозуміло, що цей процес, збіднюючи світоглядну складову освіти, не міг не вплинути певним чином на виховну складову навчального процесу. Парадоксально, але така безоглядна орієнтація на сцієнтизацію змісту освіти насправді була і залишається дуже далекою від прогресування науковості. Технократичні підходи, що характеризуються відсутністю цілісного бачення науки та її внутрішньої архітекtonіки, не дають змоги не лише узагальненого розуміння людиною світу і себе у ньому, але й вміння певним чином упорядкувати й свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та іншими людьми, займати відповідну життєву позицію.

Як відомо, в науці жодна спеціалізація неможлива без універсалізації, і навпаки. А це означає, що зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки та науки про людину і суспільство. Але реалізувати це слід не шляхом *екстенсивного розвитку змісту освіти*, а на основі *міждисциплінарних форм систематизації знань*. Будь-яка

вузькоспеціалізована підготовка не може бути ефективною, якщо вона не узгоджується з підготовкою загальноосвітньою. Абсолютизація ролі спеціалізації неминує призводити до перетворення людини лише на якусь функцію, простий засіб, інструмент її здійснення і, навпаки, абсолютизація універсалізації веде до вироблення в людини верхоглядства, дилетантизму, депрофесіоналізації. Органічне поєднання *спеціалізації* та *універсалізації* освіти вимагає виокремлення у її змісті таких елементів або форм, які є універсальними, загальнообов'язковими (тобто необхідними у всіх видах життєдіяльності і за будь-яких умов), і таких, що мають лише вузько-функціональне призначення, тобто необхідні лише в якомусь окремому виді діяльності. Якщо перші з них складають «ядро» освіти, є її базовим компонентом, то другі можуть змінюватись, постійно оновлюватись залежно від майбутньої професії, регіональних особливостей або профілю подальшого навчання.

Сьогодні важливо навчити молоду людину не лише володіти здібністю ставити і вирішувати проблеми, оперувати принципами організації, які дозволяли б «зв'язувати» знання та надавали їм смисл, а й вмінню перетворювати їх в *життєву мудрість*. Адже мудрість – це знання життя запліднене добротою, справедливістю, чутливістю до краси життя, помножене на творче ставлення до життєвих ситуацій і повагу до традицій. Іншими словами, мудрість – когнітивна експертиза усіх фундаментальних життєвих практик. А це вимагає не лише загальної гуманітарної складової освіти, а й потреби та вміння занурюватись в світ літератури, поезії, театру й кіно, які відкривають естетичні виміри нашого існування. Йдеться, звісно, не про граматичний, синтаксичний чи семіотичний аналіз, а про літературу й мистецтво як школу життя, школу людського розуміння та освоєння життєвих цінностей.

Третій, але не менш важливий **блок проблем**, пов'язаний із найістотнішим фундаментом реконструкції змісту освіти – переходом від школи знань до школи розуміння. В. Гете любив повторювати: «Чого я не розумію, тим я не володію». Розуміння, справді, є однією із найфундаментальніших потреб, і, водночас, здатностей людини, аніж, навіть, здатність мислити. Власне, розуміння – це здатність **МИСЛИТИ** на рівні розуму, здатність не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки віднаходити смисл цієї інформації, пов'язувати її із смислом подій минулого, теперішнього і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального й колективного досвіду. Ми багато знаємо, зазначав А. Ейнштейн, але мало розуміємо. Основою розуміння є діалог учня і педагога, діалог теорії і практики, діалог мов і культур, нарешті – діалог допитливої людської думки із світом. *Установка на сократівський діалог має стати усвідомленою стратегією педагогічного пошуку і повсякденної педагогічної діяльності*. Але діалог – це не просто розмова, бесіда, тим паче не простий обмін монологами. Діалог передбачає взаємний обмін смислами, певну співпрацю на спільній ниві пошуку істини. Діалог не може закінчитися на тому, з чого він починається, – на констатації розбіжностей у розумінні чогось. Діалог означає

певні зрушення на шляху виявлення нових для себе смислів і впізнання знайомого, відкриття чогось нового, що стає для нас істотним.

Однак, за яких умов можливе розуміння як стрижневий момент навчального процесу і як його безпосередній результат? Виявляється, щоб дійсно сприйняти якусь думку, якусь знання, щоб по-справжньому їх зрозуміти, потрібно їх любити, тобто прийняти серцем, а не лише розумом. Як цього досягти? Найперше, шляхом подолання антиборотьбистського ставлення до світу і до самих себе. Зло не можна подолати боротьбою з ним. За слушним висловом Сезара Франка, зло долається тим, що витісняється добром, як порожнеча витісняється повнотою. Отже, найпродуктивніший спосіб боротися із злом – це творити добро.

Але людина (незважаючи на те, в якому просторово-часовому поясі вона живе) є не тільки діяльною, але й *стражденою істотою*. Це означає, що у теорію і практику сучасного навчального процесу слід свідомо закладати ідею реальної обмеженості її психофізичних і духовних ресурсів. Тобто слід брати до уваги принцип «непрозорість» людини, її здатність чинити опір невідповідним впливам тощо. Що, звісно, вимагає звільнення від традиційної думки просвітницької педагогіки, яка орієнтує педагога знати усе про своїх учнів. Дійсне покликання педагога – не знати того, кого навчаєш, а розуміти його. Діти переконані у тому, що щастя – це коли тебе розуміють. Але так само – чи можна бути щасливим, не розуміючи? Розуміння запліднює життя смислом, робить людину впевненішою у собі, внутрішньо вільною. Але щоб здійснювалось розуміння, потрібно мати *реальне право на нерозуміння*. Тобто нерозуміння не повинно бути підставою для покарання (негативна оцінка). Щоб розвинути здатність до розуміння, потрібно, щоб думка стала розкріпаченою і дійсно запитальною. Патерналістська педагогіка в цій ситуації має поступатися *педагогіці співробітництва*, конструктивність якої визначається процесом спільного пошуку істини. Гарантією співробітництва педагога і учня стає усвідомлення того, що викладачеві слід навчати як *не-знавцю*. Менторський тон й роль «оракула» в сучасному інформаційному суспільстві не є привабливою і конструктивною в педагогіці. Педагог повинен сьогодні виступати не у ролі того, який усе знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом із учнями, як талановитий актор грає роль незнавця. Він разом із ними переживає «проколи» у пошуку істини і разом із ними радіє, коли пошук закінчується успіхом.

На цій основі потрібно подолати орієнтацію традиційних освітянських процесів на поверхневу «енциклопедичність» змісту, перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, не пов'язаним із запитом не лише тих, хто навчається, а й суспільства загалом. Необхідно переорієнтувати навчально-виховний процес з продукування лише зразків минулого досвіду людства на засвоєння механізмів перетворення дійсності, оволодіння засобами самоосвіти, вмінням вчитися. Знання в умовах інформаційного суспільства, бажано цього ми чи ні, набувають характеру товару і соціального капіталу. Але

найістотнішим в цьому є те, що знання як товар дедалі більше і більше стають інструментальними, технологічними, рецептурними, а від фахівця вимагається, насамперед, знання принципів не лише того, «як має робитися» щось, а й уміння користуватися ним. У цій непростій ситуації, яка загрожує зміцненням вузького прагматизму і нівелюванням демократичного соціокультурного контролю над «самостійним рухом» знань, єдиною протиотрутою може бути формування філософсько-методологічної культури фахівця, у чому полягає одна із найважливіших функцій гуманітарних наук. За дієвої участі останніх сучасна освіта має стати засобом забезпечення саморозвитку людини і суспільства в контексті їх гармонії та історичного самозбереження. Лише вони можуть забезпечити нинішню необхідність експлікації зв'язків фундаментальних, чисто наукових цінностей (пошук істини, ріст знання) з позанауковими цінностями загально-соціального характеру. Реальним результатом сучасної освіти має стати цілісне динамічне мислення, що ґрунтується на вмінні користуватися дискурсивно-логічними, інтуїтивними і ціліснодинамічними (сукупнологічними і образно-інтуїтивними) методами при вирішенні різноманітних життєвих, виробничих, соціальних, універсальних проблем.

Інтегральним результатом імплементації стратегії гуманітарної парадигми, який має стати живильним джерелом кожного із цих трьох блоків проблем, є реалізація ідей так званого «*нового гуманізму в освіті*». Йдеться про мистецтво введення молодої людини до світу цінностей і суспільно важливих стандартів моральної поведінки, суспільнозначуща шкала яких сьогодні зазнала суттєвих трансформацій. Сучасна освіта (як до речі, суспільство загалом) зіткнулася з двома діаметрально протилежними ціннісними орієнтаціями. З одного боку ми маємо справу з такими загальнолюдськими базовими життєвими цінностями як добро, істина, краса, пов'язані з категорією «бути», а з іншого - матеріальні, утилітарні цінності, що розгортаються у площині культу володарювання та споживацтва й характеризують категорію «мати». Сталося так, що усе, що не пов'язане з принципом володарювання (вдячність, дружба, співчуття, честь, любов тощо) відходить на задній план і позбавляється соціального й культурного престижу. Внаслідок цього людина значною мірою почала втрачати здатність бачити себе очима іншої, що згубно позначається на можливостях комунікації як між окремими людьми, так і між цілими народами.

Переоцінка цінностей, тектонічні зсуви в їх ієрархічній системі спонукають до життя нове педагогічне мислення і вимагають такого конструювання навчально-виховного процесу, яке відповідало б запитам суспільства й самореалізації особистості. Подобається нам, чи ні, ми мусимо сприймати людину як у площині «бути», так і у новій площині «мати», зважати на реалії життя, особливо, коли вони стають домінуючими і необоротними. Протистояти цим об'єктивним процесам означало б приблизно ту логіку дій, за якої не будують громовідвід, а створюють товариство по боротьбі з блискавкою. Тобто сучасний педагог мусить рахуватися із радикальними змінами у житті молодих людей, сповідуваними цінностями, способом і стилем їх життя. Рахуватися,

звісно, не означає схвалювати (особливо, коли йдеться про негативні явища), а передбачає розробку стратегії ефективних дій для подолання зла, запобігання йому або пом'якшення його наслідків. Новий гуманізм не ідеалізує людину, не заперечує наявності в ній антигуманного, деструктивного. Він виходить із визнання пов'язаності усіх людей у добрі й злі. Адже, визнавши свободу людини, ми тим самим визнаємо її відкритість до добра й зла. Добро, як і зло, не факт, це справа вибору. Тому ніхто не убезпечений ні від добра, ні від зла. З визнання цих реалій впливають основні чинники, від яких залежить результативність освіти: 1) раціональна оцінка реальності, врахування значення споживацьких та утилітарних цінностей у задоволенні різноманітних людських потреб; 2) озброєння учнів (студентів) навичками і вмінням щодо забезпечення пристойних умов існування («мати» щоб «бути», в контексті професійної й людської гідності); 3) виховання цілісної особистості, яке досягається за умови, коли конгруентність між «реальним Я» і «ідеальним Я» наближається до одиниці (урівноважується).

Тобто йдеться про більш гнучкий навчально-виховний процес, про включення до нього нехтуваних нерідко вузько-прагматичних та споживацьких цінностей, про озброєння молоді умінням самостійно приймати рішення, нелінійно мислити й переконливо презентувати власні сильні сторони. Іншими словами про те, щоб освічена людина демонструвала гуманістичну позицію і водночас була конкурентоспроможною на ринку особистостей. Успіх освіти в такому аксіологічному контексті полягає у продукуванні такої молодої людини, яка б гармонійно поєднувала штучно демарковані системи цінностей, репрезентовані екзистенціалами «бути» і «мати». Звісно, в цій ситуації чи не найважливішу роль має відігравати педагог. Він має бути вихователем незалежно від того, яку дисципліну викладає і в якій науковій сфері працює. Педагог має демонструвати, що у мережевій формі синтезу нових знань суспільна ефективна діяльність починається з усвідомлення власних недоліків, продовжується усвідомленням своєї причетності до невирішених проблем і базується на довірі й повазі один до одного, об'єднанні сильних якостей інших членів творчого загалу і компенсуванні тим самим власних слабких сторін. Він має бути прикладом креативності, мудрості й професійної гідності. Майстерно об'єднуючи об'єктивний фактор (якість освіти і виховання) та суб'єктивний (талант і здібності), педагог здійснює *тайнство життєтворного коучингу*, досягаючи вершини професіоналізму, морально-духовної зрілості й життєвого успіху.

Література

1. Алексеєнко, Т. Ф., Аніщенко, В. М., Балл, Г. О. (2010). *Біла книга національної освіти України*. Київ: Інформ. системи.
2. Каган, М. С. (2017). Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-традиция.

3. Кизима, В. (2004). Образование как сизигический процесс. *Наукові і освітянські методології і практики*. Київ: ЦГО НАН України.
4. Макаренко, А. С. (1984). Книга для родителей. *Педагогические сочинения в 8 томах*. (Т. 3). Москва.
5. Саух, П. Ю. (2012). *Сучасна освіта: портрет без прикрас*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
6. Сухомлинський, В. О. (1977). Школа радості. *Вибрані твори у 5 томах*. (Т. 3). Київ.
7. Morin, E. (1999). *La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee*. Paris: Editions du Senil.

Відродження духовної місії української освіти. *Василина М. Хайруліна*

Анотація. У статті досліджуються шляхи до одухотворення української освіти. На прикладі життєдіяльності Українського коледжу ім. В. О. Сухомлинського сформульований зміст поняття Школи духовного розвитку та добротворення, показаний процес розгортання її діяльності, форми реалізації у шкільну практику. Розглядаючи проблему в широкому контексті, акцент зроблений на досвід і використання елементів християнської культури у вивченні рідної мови.

Ключові слова: духовна місія, українська освіта, духовність виховання, відродження, духовна безпека, школа духовного зростання, традиції християнської педагогіки, розвиток духовності учня.

Наша сучасна освіта і культура – образ сліпців на картині Брейгеля, що намагаються знайти свій шлях в полікультурному просторі світу, замість того, щоб повернутися до батьківського дому, як блудний син на картині Рембрандта. Ми своїми коренями маємо християнську культуру, колиска якої у Середземномор'ї. Замислюючись над можливістю розквіту нашої Держави, потрібно повернутися у справжню точку відліку – одинадцяте століття – і, врахувавши невирішені історичні задачі, зробити висновки.

Великі люди України й світу: княгиня Ольга, святі Антоній і Феодосій Печерські, святий Київської Русі святий рівноапостольний князь Володимир, Григорій Сковорода, Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Петро Могила, Костянтин Острозький та інші проповідували Ісуса Христа не тільки словом і ділами, але й самим подвижницьким життям.

Ярослав Мудрий слов'янському світу дав вектор розвитку – тоді наша держава могла мати постійний розквіт, що ґрунтувався б на духовних закладених засадах та цінностях. Що може загрожувати тим, хто живе духом вічно, смерті не боїться, готовий захищати свої цінності духовні та матеріальні, любить свою Батьківщину?

Християнський світогляд і педагогіка зумовили появу настільки боєздатної армії, яка зажила потім слави не тільки у визвольних змаганнях, а й у віддалених європейській баталіях. Історичний досвід Русі – України трагічний, і цю