

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

**Теорія і практика навчання
дорослих в умовах формальної
і неформальної освіти**

Монографія

Київ 2020

Теорія і практика навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: монографія / за наук. ред. Л.Б. Лук'янової / М.П. Вовк, Л.Ю. Султанова, Н.О. Філіпчук, С.О. Соломаха, Ю.В. Грищенко. – Київ: Талком, 2020. – 367 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 1 від 20.01.2020 р.)

Рецензенти:

Ничкало Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Сорочан Т.М. – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної освіти державного закладу вищої освіти університету менеджменту освіти НАПН України.

Автори:

М.П. Вовк – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України;

Л.Ю. Султанова – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України;

Н.О. Філіпчук – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України;

С.О. Соломаха – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України;

Ю.В. Грищенко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

У монографії здійснено теоретичний аналіз проблеми теорії і практики навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. У першому розділі презентовано результати дослідження науковців з проблем: дефінітивного аналізу технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти у дискурсі педагогічної теорії; здійснення діагностики професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання освітніх технологій в умовах формальної і неформальної освіти; обґрунтування методологічних підходів до формування професійної компетентності педагогічного персоналу у системі післядипломної освіти; аналізу сучасної парадигми постнекласичної науки як методологічної основи полікультурної освіти майбутніх викладачів; дослідження теоретичних засад становлення і розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл у вимірах неформальної освіти; визначення методологічних орієнтирів неперервного навчання філологів-фольклористів; представлення теоретичних узагальнень проблеми розвитку музейної педагогіки в Україні, а також розвитку мовнокомунікативної компетентності вчителя-філолога у контексті української і зарубіжної теорії. У другому розділі висвітлено практико-орієнтовані засади навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти, що конкретизовано у процесі представлення технології підготовки докторів філософії у галузі «Освітні, педагогічні науки»; практичного виміру розвитку мовнокомунікативної компетентності майбутніх офіцерів військовослужбовців; визначення можливостей використання етномузикознавчого досвіду учителями в умовах шкільної, також потенціалу музейної педагогіки в умовах неформальної освіти, досягнень науково-педагогічних шкіл в освітній практиці.

Монографію адресовано викладачам закладів вищої освіти педагогічного і військового спрямування, педагогам гуманітарних, культурологічних, мистецьких дисциплін, майбутнім докторам філософії педагогічного фаху, вчителям загальноосвітніх закладів, методистам інститутів післядипломної педагогічної освіти, тренерам у навчанні дорослих.

ISBN 978-617-7832-18-7

© М.П. Вовк, Л.Ю. Султанова, С.О. Соломаха, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, 2020

Theory and Practice of Learning within the Scope of Formal and Non-Formal Education for Adults: monograph / by scientific editorial L.B. Lukyanova; M.P. Vovk, L.Yu. Sultanova, N.O. Filipchuk, S.O. Solomakha, Yu.V. Gryshchenko. – Kiev: Talcom, 2020. – 367 p.

The authors:

M.P. Vovk – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Pedagogical Education Content and Technology of Ivan Zyaziun Pedagogical Education and Adult Education Institute of the Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences;

L.Yu. Sultanova - Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Pedagogical Education Content and Technology of Ivan Zyaziun Pedagogical Education and Adult Education Institute of the Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences;

N.O. Filipchuk - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Pedagogical Education Content and Technology of Ivan Zyaziun Pedagogical Education and Adult Education Institute of the Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences;

S.O. Solomakha - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Pedagogical Education Content and Technology of Ivan Zyaziun Pedagogical Education and Adult Education Institute of the Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences;

Yu.V. Gryshchenko - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Pedagogical Education Content and Technology of Ivan Zyaziun Pedagogical Education and Adult Education Institute of the Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences.

The monograph provides the theoretical analysis the problem of adult learning theory and practice in formal and non-formal education. The first section presents the results of the scholars' research on the following issues: the definitive analysis of adult learning technologies in formal and non-formal education in the pedagogical theory discourse; conducting the diagnostics of teaching staff professional competence regarding the use of the educational technologies in formal and non-formal education; substantiation of the methodological approaches to the formation of teaching staff professional competence in the system of postgraduate education; the analysis of modern paradigm the post non-classical science as a methodological basis for future teachers' multicultural education; the research of the theoretical foundations of formation and development the national scientific-pedagogical schools in the dimensions of non-formal education; identifying the continuous learning methodological guidelines of the philologist -folklorists; the submission of the theoretical generalizations the problem of the museum pedagogy development in the Ukraine, as well as the development of the language-communication competence of the philological teacher in the context of Ukrainian and foreign theory. The second section covers the practically oriented principles of adult education in formal and non-formal education, that is specified in the process of introducing the technology of train the Doctors of Philosophy in the field of "Educational, Pedagogical Sciences"; the practical measurement of the development the future military officers' linguistic competence; identifying opportunities of using ethnomusicological experience by teachers in the school setting, as well as the potential of museum pedagogy in the context of non-formal education, the achievements of scientific-pedagogical schools in educational practice.

The monograph is addressed to teachers of higher education institutions of pedagogical and military direction, teachers of humanities, cultural, art disciplines, future doctors of philosophy of pedagogical profession, teachers of general educational institutions, methodologists of the postgraduate education institutions, coaches in adult learning.

ЗМІСТ

Передмова (Л.Б. Лук'янова)	5
Розділ I. Проблема навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти у теоретичному контексті	
1.1. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти у дискурсі педагогічної теорії (М.П. Вовк).....	7
1.2. Діагностика професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання освітніх технологій в умовах формальної і неформальної освіти (М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко).....	26
1.3. Методологічні підходи до формування професійної компетентності педагогічного персоналу у системі післядипломної освіти (С.О. Соломаха).....	42
1.4. Сучасна парадигма постнекласичної науки як методологічна основа полікультурної освіти майбутніх викладачів (Л.Ю. Султанова).....	79
1.5. Теоретичні засади становлення і розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл у вимірах неформальної освіти (Ю.В. Грищенко).....	120
1.6. Методологічні орієнтири неперервного навчання філологів-фольклористів (М.П. Вовк).....	138
1.7. Розвиток музейної педагогіки в Україні: теорія і практика (Н.О. Філіпчук).....	158
1.8. Мовнокомунікативна компетентність вчителя-філолога у контексті української і зарубіжної теорії (М.П. Вовк).....	251
1.9. Рідномовна освіта як пріоритет професійного й особистісного розвитку особистості (М.П. Вовк).....	271
Розділ II. Практико орієнтовані засади навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти	
2.1. Технологія підготовки докторів філософії у галузі «Освітні, педагогічні науки» (М.П. Вовк).....	284
2.2. Мовнокомунікативна компетентність майбутніх офіцерів військовослужбовців як чинник розвитку управлінської культури: практичний аспект (М.П. Вовк).....	297
2.3. Дисемінація етномузикознавчого досвіду учителями в умовах шкільної освіти (М.П. Вовк).....	304
2.4. Можливості використання потенціалу музейної педагогіки в умовах неформальної освіти (Н.О. Філіпчук).....	313
2.5. Наукова школа педагогічної майстерності І.А. Зязюна в контексті професійного розвитку педагога (Ю.В. Грищенко).....	345
Рекомендована література	353

ПЕРЕДМОВА

За сучасних умов проблема розвитку освіти дорослих, як складова освіти впродовж життя, набуває дедалі більшого значення. Водночас зазначимо, що сама ідея освіти впродовж життя є новою. Перші паростки цієї концепції можна знайти у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї освіти впродовж життя представлені у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів.

Розвиток неперервної освіти, прагнення реалізувати її досягнення на практиці загострили у суспільстві проблему освіти взагалі й освіти дорослих зокрема. Відбулася радикальна зміна поглядів на цей освітній напрям та його роль у сучасному суспільстві. Соціально-економічну детермінованість розвитку освіти дорослих можна розкрити шляхом аналізу змін у сучасному суспільстві, усвідомлюючи як важливий чинник, складову та рушійну силу, що забезпечує ефективність його розвитку. Освіта дорослих може слугувати одним із засобів подолання соціальних та освітніх проблем, підґрунтям соціального та економічного прогресу.

Колективна монографія «Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика», підготовлена співробітниками відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, спрямована на вирішення проблеми розвитку професійних компетентностей педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Дослідницький пошук науковців спрямований на окреслення теоретико-методологічних засад проблеми навчання та розробленні і впровадження авторських інновацій у сферу навчання дорослих (майбутніх фахівців, педагогів-практиків, викладачів закладів вищої і післядипломної освіти тощо).

Освіта впродовж життя – це система освітньої практики, яка розглядає навчальну діяльність людини як невід'ємну й природну складову її життя в будь-якому віці. Вона передбачає необхідність постійної надбудови освітньої драбинки новими сходинками, розрахованими на усі періоди дорослого життя, це цілісний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу.

Мету освіти впродовж життя можна визначити як цілісний розвиток особистості протягом життя, підвищення її професійної і соціальної адаптації в швидко змінюваному сучасному суспільстві; розвиток її здатностей і можливостей, де центральну позицію ідеї посідає сама людина, її особистість, бажання й прагнення постійного розвитку.

Реалізацію мети уможливорює зміст, орієнтований на випереджувальний розвиток суспільства, професійної кар'єри, особистісних навичок і якостей, інших сфер соціальної практики. Окрім самих знань, умінь і навичок зміст охоплює й процес навчання, досвід його

набуття та застосування на практиці, а також самоосвіту – «особистісний досвід» як компонент змісту освіти.

Структуру монографії складає два розділи. У розділі I «Проблема навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретичний контекст» розкрито проблеми: використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти у дискурсі педагогічної теорії (М.П. Вовк); діагностики професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання освітніх технологій в умовах формальної і неформальної освіти (М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко); методологічних підходів до формування професійної компетентності педагогічного персоналу у системі післядипломної освіти (С.О. Соломаха); сучасної парадигми постнекласичної науки як методологічна основа полікультурної освіти майбутніх викладачів (Л.Ю. Султанова); теоретичних засад становлення і розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл у вимірах неформальної освіти (Ю.В. Грищенко); методологічних аспектів неперервного навчання філологів-фольклористів (М.П. Вовк); теоретичного аналізу розвитку музейної педагогіки в Україні (Н.О. Філіпчук); мовнокомунікативної компетентності вчителя-філолога у контексті української і зарубіжної теорії (М.П. Вовк); активізації рідномовної освіти як пріоритету професійного й особистісного розвитку особистості (М.П. Вовк).

У розділі II «Практико орієнтовані засади навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» представлено авторські інновації, які спроектовано на потреби сучасної освітньої практики у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих. З-поміж найвагоміших напрацювань науковців: технологія підготовки докторів філософії у галузі «Освітні, педагогічні науки» (М.П. Вовк); формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх військовослужбовців як чинника розвитку управлінської культури: (М.П. Вовк); дисемінація етномузикознавчого досвіду учителями в умовах шкільної освіти (М.П. Вовк); визначення можливостей використання потенціалу музейної педагогіки в умовах неформальної освіти (Н.О. Філіпчук); екстраполяції досягнень наукової школи педагогічної майстерності у контексті професійного розвитку педагога (Ю.В. Грищенко).

Автори монографії доводять, що результатом освіти впродовж життя є особистість, яка розвивається, підготовлена до універсальної діяльності, має сформовані пізнавальні запити, духовні потреби, здатності самостійно планувати і реалізовувати власні цілі.

Сподіваємось, що монографія слугуватиме надійним порадицею педагогам закладів вищої, післядипломної педагогічної освіти, тренерам у роботі з різними категоріями дорослих в організації навчання в умовах формальної і неформальної освіти, визначення ресурсів для професійного й особистісного розвитку.

Л.Б. Лук'янова

Розділ I. ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ТЕОРЕТИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

1.1. Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: технологічний аспект

Згідно з «Маніфестом освіти дорослих в XXI столітті» Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) актуально визначено місію освіти дорослих у світі: «Навчання дорослих може допомогти змінити життя і трансформувати суспільство – це право людини і загального блага. На сьогодні європейська стратегія політики навчання дорослих реалізується на рівні національних координаторів – держав-членів¹. Одним із важливих напрямів навчання дорослих, що становить стратегічний вектор утвердження у прогресивних країнах освіти дорослих як цілісної системи, є продукування і впровадження технологій навчання, що становить сучасну тенденцію навчання упродовж життя.

Тенденція технологізації навчання слугує підтвердженням конструктивних змін у європейському освітньому середовищі, що зумовлено інтенсифікацією набуття життєвих і професійних навичок різних категорій дорослих, необхідністю оптимізації термінів і змісту навчання у зв'язку зі зміною фаху, пошуку нових видів діяльності особистістю, що прагне змінити індивідуальну траєкторію життя. На переконання Л. Лук'янової, «головним споживачем у сфері освіти дорослих стає окрема особистість з її конкретними освітніми запитамі, потім соціальні групи, соціальні інститути, включаючи державу, і суспільство в цілому. Це зумовлює вимогу широти і гнучкості системи, її адаптації за усіма параметрами (місце, час і терміни навчання, різноманіття програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій навчання дорослих як споживачів освітніх послуг»².

Гене́за технологізації навчання сягає ідей Я.А. Коменського, а часткова реалізація освітніх технологій відбувалася завдяки ученим 1920-х років – представникам педології і рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький та ін.)³. Варто зазначити, що технологізація навчання дорослих має охоплювати усі форми освіти – формальну, неформальну та інформальну, що становить необхідну умову розвитку освіти дорослих, створення навчально-методичних ресурсів навчання різних категорій дорослого населення. Моделюючи і впроваджуючи технології навчання в освітню практику підготовки та

¹ Manifesto for Adult Learning in the 21 Century European Association for The education of adults (2018) [Електронний режим]. – Режим доступу: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf>

² Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

³ Сисоева С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. – К., 2006. – С. 127-131.

перепідготовки різних фахівців, у процес набуття життєвих навичок, педагогічний персонал з навчання дорослих повинен мати стійкі мотиви щодо їх використання, адаптації відомих та створення авторських технологій, володіти спектром фахових компетентностей (дослідницьких, творчих, проектувальних, комунікативних тощо), що дозволить ефективно впроваджувати технології навчання в умовах формальної і неформальної освіти.

Звертаючись до дефінітивного аналізу різних видів освіти, які становлять структуру освіти дорослих як цілісної системи, наведемо визначення формальної, неформальної та інформальної освіти, що дозволить узагальнити досягнення українських науковців у напрямі продукування технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти у перші десятиліття ХХІ ст.

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти *формальна освіта* – освіта, яка здійснюється в системі шкіл, коледжів, університетів, інших офіційних освітніх закладів, що, як правило, утворюють неперервні «сходи» денної освіти для дітей і молоді і зазвичай розпочинається від п'яти до семи років та продовжується до віку від 20 до 25 років. У деяких країнах ці «сходи» визначають програми, що поєднують часткову зайнятість з певною участю у звичайній шкільній чи університетській системі⁴.

Неформальна освіта – будь-яка організована і безперервна освітня діяльність, що не відповідає точно наведеному вище визначенню формальної освіти. Така освіта може здійснюватися в межах і поза межами освітніх закладів та доступна для осіб будь-якого віку. Вона охоплює освітні програми для надання грамотності дорослим, базової освіти дітям, не охопленим школою, життєвих навичок, трудових умінь і загальної культури. Програми неформальної освіти не обов'язково вибудовуються в систему «сходинок» і можуть мати різну тривалість⁵.

Глосарій ОЕСР містить дефініцію *інформальної освіти* як освіти, яка неорганізована. Інформальне навчання може бути навмисне (присутність на окремих лекціях або читання книг, журналів) і ненавмисне (випадкове)⁶. В. Луговий трактує інформальну освіту не як окремий різновид освіти, а як повсякденне позаосвітнє навчання. Хоча за певних умов, – зауважує науковець, – навмисну інформальну освіту можна розглядати як самоосвіту, оскільки навмисність потребує певної особистої цілеспрямованості та відповідної організованості. Загалом

⁴ International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub., с. 41.

⁵ Там само.

⁶ Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>

родовою ознакою інформальної освіти є її ситуаційність, спонтанність, великою мірою безсистемність⁷.

Відповідно технологізація різних видів освіти дозволяє інтенсифікувати процес набуття життєвих навичок, збагачувати професійний досвід на основі чітко спланованої, організованої стратегії навчання, яка переважно спрямована на конкретну мету – розвиток чітко визначених умінь, здатностей, формування нових умінь, зміну професійних чи особистісних соціальних ролей особистості дорослого. Слушною є думка Л. Лук'янової, яка зауважує, що «у зв'язку зі змінами в усіх сферах життя, динамічним зростанням обсягу і складності знань і умінь, необхідних для професійної діяльності, удосконалення процесу навчання дорослих стає центральним пунктом реалізації сучасних реформ. Проте цей процес має нині слабке методичне й дидактичне забезпечення. Насамперед це виявляється у суттєвому дефіциті ефективних технологій навчання, поєднаних з психолого-педагогічним забезпеченням навчального процесу та орієнтованих на дорослу аудиторію. Впровадження таких технологій має сприяти формуванню готовності тих, хто навчається, адекватно розв'язувати проблеми сучасності, реагувати на них, прогнозувати й змінювати соціальну реальність⁸.

Упродовж останніх десятиліть українські вчені спрямовують дослідницький пошук на науковий аналіз проблем технологізації навчання дорослих, на виявлення можливостей підвищення ефективності навчання різних категорій дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. З-поміж досліджень проблем освіти дорослих найбільше наукове зацікавлення викликали питання обґрунтування концептуальних засад розвитку освіти дорослих в Україні (В. Кремень, С. Гончаренко, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало та ін.), вивчення зарубіжного досвіду організації навчання дорослих (Н. Авшенюк, Л. Дяченко, О. Огієнко, Н. Пазюра, О. Пехота, Н. Постригач та ін.), теоретичного аналізу сучасних педагогічних технологій (О. Аніщенко, Н. Яковець, С. Сисоева та ін.), дослідження технологій навчання у педагогічній освіті (О. Дубасенюк, Н. Гузій, М. Гриньова, О. Кучерявий, О. Семенов, Г. Сотська, Л. Хомич та ін.), розроблення і впровадження технологій у процесі організації освіти дорослих, у післядипломній педагогічній освіті (Т. Сорочан, В. Сидоренко та ін.), представлення історичного досвіду використання технологій навчання (С. Пономаревський, Л. Сігаєва та ін.), теоретичного обґрунтування й апробації. Однак вважаємо, що виникла потреба у цілісному

⁷ Луговий В. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. Луговий // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. пр. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – Київ: Пед. думка, 2010. – С. 73.

⁸ Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 7.

представленні напрацювань українських науковців щодо теоретичного обґрунтування і практичного втілення в освітній практиці технологій навчання різних категорій дорослих.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі спостерігається одночасне вживання понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання». Ця дефінітивна проблема перебуває на дискусійному етапі – одноголосної дефініції в освітньо-науковому просторі не існує, водночас вчені ґрунтовно досліджують цю проблему, враховуючи конструктивні ідеї вітчизняних і зарубіжних учених.

Досліджуючи генезу поняття «технологія», С. Пономаревський відносить його витoki до кінця XVIII ст., коли «в цивілізаційні процеси Європи міцно увійшло поняття, яке отримало назву «технології». Першим його придумав і використав у близькому до сучасного розумінні німецький учений-технік і винахідник Йоганн Бекманн, який саме так називав навчальний предмет, що його він викладав у знаменитому Геттінгенському університеті, починаючи з 1772 р. За п'ять років потому Й. Бекманну вдалося видати посібник «Вступ до технології», в якому автор намагався докладно розтлумачити, що: «...ми цінуємо і, звісно, повинні надзвичайно цінувати ті винаходи, що протягом багатьох віків пропонувало нам людство та його найкращі представники, які допитливо цікавилися особливостями мінливого світу та нашого спільного буття в ньому»⁹.

У довідниково-енциклопедичних виданнях вміщено дефініції поняття, що пояснюють його сутнісні характеристики з позиції генези та функцій в еволюції суспільства. У «Тлумачному словнику з української мови» зазначено, що технологія – «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо»¹⁰.

У малій енциклопедії з соціальної педагогіки зазначено, що поняття «технологія» запозичене із виробничих процесів, де воно трактувалося як «сукупність прийомів і засобів діяльності людей для одержання певного продукту»¹¹. Термін «технологія» походить від грецьких слів *techne* – мистецтво, майстерність, ремесло, уміння та *logos* – слово, знання, учення, тобто означає сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів¹².

⁹ Пономаревський С.Б. Навчально-виховні технології в сучасних українських школах [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ipood.com.ua/data/NEWS/ZMIST_i_ORG_PEDOSVITY/product2015/Ponomarevskiy2015.PDF

¹⁰ Тлумачний словник сучасної української мови: / [уклад. І. М. Забіяка]. – К.: Арій, 2007. – С. 445.

¹¹ Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ: Центр учб. літератури, 2008. – С. 294.

¹² Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / (уклад. Л.О. Пустовіт та ін.). – Київ: Довіра, 2000. – С. 891.

У контексті філософських теорій технологія є поняттям, що визначає цілісність реалізації ідеї. Так, у словнику філософських термінів технологія означає процес послідовної організації діяльності для досягнення певних цілей виробництва, що ґрунтується на наукових розробках у цій галузі¹³. Ця ідея, екстраполюючись у педагогічній науці, реалізується у трактуванні технології як послідовності дій (структурування змісту освіти, добір форм і методів тощо), підпорядкованій певній меті (формування певних якостей особистості). Відповідно технологію можна розглядати як спосіб вияву мистецтва педагогічної дії. З цього приводу В. Беспалько зауважує: «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, щоб потім весь процес почався знову»¹⁴.

На цілісності вживання поняття «технологія» в освітній практиці наголошує С. Сисоєва, яка відзначає, що це поняття розглядається як категорія синтетичного типу на відміну від аналітичних категорій «цілі», «зміст», «форма», «методи», «засоби»¹⁵.

Водночас достатньо поширеним у педагогічній науці є поняття «освітня технологія», що визначається як система спільної діяльності студентів та викладача з проектування, планування, організації, орієнтування й коректування освітнього процесу з метою досягнення конкретного результату; вирішення дидактичних проблем у руслі керування навчальним процесом з точно заданими цілями, досягнення яких повинне піддаватися чіткому опису й визначенням¹⁶; як спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, для якого притаманні передусім послідовність у реалізації дій (алгоритмічність), постійне і систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (діагностичність), взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу, результат (системність)¹⁷; як технологія, що відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору; призначена для прогнозування розвитку освіти, її конкретного проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів¹⁸. На

¹³ Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – М.: Пан принт, 1998. – С. 325.

¹⁴ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – С. 59.

¹⁵ Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. – К., 2006. – С. 127.

¹⁶ Крупський Я.В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я.В. Крупський, В.М. Михалевич. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – С. 66.

¹⁷ Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія / Олександра Янкович. – Тернопіль: Підручники та посібники, 2008. – С. 12.

¹⁸ Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – С. 120.

переконання І. Зязюна, освітню технологію можна розглядати в широкому розумінні як частину дидактики, а у вузькому – як конкретний інструментарій вчителя, об'єкт дидактичних досліджень і прикладних розробок¹⁹.

Таким чином, більшість науковців суголосні в тому, що освітня технологія – це широке поняття, що передбачає стратегію реалізації освітнього процесу, характеризується всеохопністю складових організації навчання (зміст, форми і методи) у межах певної освітньої програми, що втілюється переважно згідно з програмними цілями закладу освіти (в умовах формальної освіти) або передбачає цілеспрямованість організації професійного чи особистісного розвитку у межах неформальної освіти.

Водночас у педагогічній науці достатньо вживаною є категорія «педагогічна технологія», яка у наукових джерелах визначається як змістовна техніка реалізації навчального процесу; проектування і опис процесу формування особистості учня для досягнення попереднього визначеного результату навчання²⁰; технологія, що забезпечує перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів²¹; комплекс знань, умінь і навичок, необхідних педагогові для ефективного застосування на практиці обраних ним методів педагогічної дії як на окремих вихованців, так і на дитячий колектив в цілому²²; поняття, що ототожнюється із загальною здатністю здійснювати педагогічну діяльність в односторонньому порядку, – одиничним або – сукупним об'єктом дії²³; суто наукове проектування й точне відтворення певних дій, що гарантують успіх педагогічної діяльності; сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів у їхньому об'єктивному взаємозв'язку, де цілком проявляється особистість педагога²⁴; це сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети²⁵; це розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; проектує педагогічні

¹⁹ Зязюн І. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І. Зязюн // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. пр. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – Київ: Пед. думка, 2010. – С. 60.

²⁰ Беспалько В. Слагаемые педагогические технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 3.

²¹ Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – С. 130.

²² Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 879 с.

²³ Калюжна Т.Г. Педагогічні технології розвитку аксіосфери майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis

²⁴ Червінська І. Б. Технології організації виховної роботи в початковій й школі: навч. посіб. – Частина III. Опорні конспекти лекцій для студ. вищ. навч. закл. / І.Б. Червінська. – Івано-Франківськ: Вид-во: Симфонія Форте, 2015. – С. 18.

²⁵ Кларін М.І. І знову про навчальні технології // Завуч. – 2000. – № 3. – С. 5-6.

процеси (науковий аспект); опис самого процесу навчання і виховання, який здійснюється для досягнення визначених результатів (процесуально-описований аспект); сам педагогічний процес, у якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-дієвий аспект)²⁶; це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язку певної навчально-виховної проблеми²⁷.

На основі дефінітивного аналізу сутності поняття «педагогічна технологія» можемо стверджувати, що цей термін вживається у педагогічній теорії і освітній практиці як більш вузьке поняття щодо освітньої технології. Переважно вчені трактують його як індивідуальне проектування педагогом освітнього процесу у межах вивчення певної дисципліни. Власне йдеться про спектр послідовних дій педагога щодо структурування змісту, добору форм і методів з метою підвищення рівня знань і компетентностей тих, хто навчається, опанування матеріалу, набуття конкретних умінь, переважно професійних, у межах вивчення певної дисципліни. З цією метою педагог має також змоделювати можливості застосування елементів педагогічної майстерності, техніки мовлення, інших складових мистецтва педагогічної дії.

На наше переконання, у галузі освіти дорослих найбільш доцільним є використання поняття «технологія навчання». За визначення ЮНЕСКО (1970), технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти²⁸. У найбільш поширених дефініціях технологій навчання акцентується увага на логічній упорядкованості структурних елементів, послідовності її реалізації в освітньому процесі. Водночас достатньо часто дослідники розглядають це поняття з позиції проектування на конкретну дисципліну з урахуванням специфіки структурування змісту, добору форм і методів педагогом-предметником у межах дисципліни, яку він викладає. Так, у наукових джерелах наявні тлумачення поняття «технологія навчання» як: певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, повною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій і взаємин і водночас як шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного предмета, теми, питання та обраної технології²⁹; як використання комплексу сучасних технічних засобів

²⁶ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 14-33.

²⁷ Педагогічні технології: теорія та практика / за ред. М.В. Гриньової – Полт. держ. пед. ун-т. – П.: АСМІ, 2006. – С. 28.

²⁸ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С. 331.

²⁹ Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап революции // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 21-27.

навчання в освіті³⁰; як галузь застосування системи наукових принципів до програмування навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання³¹; як феномен, що є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на вирішення важливих проблем буття, синтезом розуму й здібностей людини³².

Багато дослідників акцентують увагу на синонімічному використанні понять «технологія навчання» і «методика навчання». Водночас доцільно розрізняти ці поняття, насамперед враховуючи вимоги до розроблення і реалізації технології навчання і методики викладання певної дисципліни, курсу, спецкурсу. Так, О. Пометун слушно зауважує, що технологія навчання включає в себе зміст, форми, методи навчання й схожа з методикою навчання. Але методика є сукупністю різноманітних методів навчання і не вибудовує їх за певною логікою під час реалізації у навчальному процесі, а технологія передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів, спільних дій викладача та студентів, що мають забезпечити конкретний результат їхнього розвитку... Технологія відрізняється від методики алгоритмічністю³³.

Технологія навчання також вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах формальної і неформальної освіти системністю, алгоритмом реалізації, що підпорядковано вирішенню конкретного завдання (сформуванню певної якості, збагатити знання, удосконалити вміння, набутти чи розвинути певну компетентність), передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі за забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо. Про системність технології навчання свідчать її структурні складові: методологічні орієнтири (принципи і закономірності), зміст навчання, спектр форм і методів, що в сукупності підпорядковані конкретній цілі навчання.

Розмежовуючи поняття «методика навчання» і «технологія навчання», І. Зязюн зауважив, що «технології навчання варіативні і близькі до часткових методик. Вони можуть називатися дидактичними. Їх завдання – максимально спростити організацію навчального процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій

³⁰ Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – С. 176.

³¹ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С. 331.

³² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доп. – Київ: Академвидав, 2012. – С. 64.

³³ Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Іванівна Пометун. – К.: «Шкільний Світ», 2007. – С. 36.

вчителю». Саме тому, відзначає вчений, «діяльність педагогів-новаторів стверджує тенденцію до інтеграції засобів, методів і мистецтва викладання з використанням персоніфікованих технологій, які важко, а то й неможливо тиражувати. Задачі відокремлення педагога-технолога від продукту його творчості (технології навчання) і переносу творчого процесу на більш високий рівень організації, очевидно, можуть бути визначені черговим етапом еволюції освіти»³⁴. Науковець змодельював таким чином процес проектування технологій навчання та можливості подальшого їх використання іншими викладачами, педагогами як вищий рівень еволюції освітньої практики, що суголосно з виявом майстерності, інноваційності, привнесення суб'єктивності у контексті використання відповідної технології.

Нам імponує думка науковців щодо мети технології навчання як можливості одержання якісних результатів за чітко окреслений період на основі використання спектру форм і методів освіти. Суголосно до загальної мети С. Сисоєва логічно визначає три рівні реалізації технологій навчання: 1) *загальнопедагогічний (дидактичний) рівень*: характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на визначеному ступеня навчання: педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі (у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу); 2) *частково методичний (предметний) рівень*: частково предметна педагогічна технологія вживається в значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання і виховання в межах одного предмету, класу, учителя; 3) *локальний (модульний) рівень*: локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія самостійної роботи тощо)³⁵.

На основі аналізу праць з проблем структури технології, етапів їх реалізації (О. Аніщенко³⁶, С. Змеєв³⁷, С. Сисоєва³⁸ та ін.) можна констатувати, що технологія навчання має універсальну структуру, яка передбачає такі складові:

1. Концептуальна – відображає особливості проектування і впровадження педагогічної технології.

³⁴ Зязюн Л. І. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 28.

³⁵ Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – Вип. 2. – С. 129.

³⁶ Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

³⁷ Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с.

³⁸ Сисоєва С. Педагогічні технології визначення, структура, проблеми впровадження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc.../Sysoyeva.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

2. Змістова – відображає мету (загальну і конкретні цілі), зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку тих, хто навчається.

3. Процесуальна – відображає методи і форми педагогічної діяльності; діяльність педагога з управління навчально-виховним процесом; діагностику педагогічного процесу.

4. Професійна – відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності того, хто навчає.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі актуалізується проблема класифікації технологій навчання, зокрема й у сфері освіти дорослих. Так, С. Сисоева класифікує освітні технології на: *методологічні* (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів, наприклад: теорія поетапного формування розумових дій; типи навчання (проблемне, програмоване, розвивальне, особистісно орієнтоване й особистісно діяльнісне, проєктивне, модульне (модульно-рейтингове), диференційоване (індивідуально-диференційоване), контекстне, ігрове, концентроване, активне, дистанційне)); *стратегічні* (на рівні організаційної форми взаємодії); *тактичні* (на рівні методики, методу, прийому)³⁹.

І. Зязюн визначає такі різновиди технологій, враховуючи інноваційні зміни у педагогічній теорії та освітній практиці в історико-педагогічній ретроспективі:

1. *Традиційні технології*: основний навчальний період – урок; використовувані методи учіння – пояснювально-ілюстративний і евристичний; переважні організаційні форми учіння – бесіда і розповідь; основні засоби діагностики – усні опитування та письмові контрольні роботи.

2. *Модульно-блочні технології*: основний навчальний період – модуль чи цикл (уроків); методи учіння – пояснювально-ілюстративний, евристичний, програмований; переважні організаційні форми – бесіда і практикум; основні засоби діагностики – опитування (тестування), письмові контрольні роботи; заліки.

3. *Цілісно-блочні технології*: основний навчальний період – блок (уроків); використовувані методи – пояснювально-ілюстративний, евристичний, програмований, проблемний; переважні організаційні форми – бесіда, лекція, практикум; засоби діагностики – усні опитування, письмові контрольні роботи, заліки (письмові).

4. *Інтегральні технології* є розвитком цілісно-блочних технологій, разом з технологією проєктивного учіння утворюють самостійний різновид. Діагностика здійснюється через систему зрізу робіт із

³⁹ Сисоева С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоева // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – Вип. 2. – С. 128.

бінарною оцінкою з обов'язковим фіксуванням і обробленням результатів для проектування наступного уроку. Використовують усі методи учіння. Спеціальна форма уроку – семінар-практикум, далі – лекція, бесіда, консультація і т.д. оптимальна оцінна система – комбінація рейтингової і дескриптивної шкал⁴⁰.

К. Селевко, класифікуючи технології навчання, визначає їх горизонтальну і вертикальну структуру⁴¹. Горизонтальна структура педагогічної технології може бути представлена трьома аспектами: 1) *науковим*: педагогічні технології – частина педагогічної науки, вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) *формалізовано-описовим*: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання; 3) *процесуально-дієвим*: здійснення технологічного (педагогічного) процесу у взаємопов'язаній діяльності об'єктів і суб'єктів з урахуванням мети, планування, організації, реалізації мети і аналізу результатів.

Вертикальна структура представлена ієрархією освітніх технологій: 1) *метатехнології* (загальнопедагогічні, загальновиховні, соціально-педагогічні тощо), що охоплюють цілісний освітній процес в країні, регіоні, навчальному закладі; 2) *макротехнології* або *галузеві педагогічні технології* (загальнопедагогічні та загальнометодичні рівні), що охоплюють діяльність у певній галузі освіти, напряму навчання або виховання тощо; 3) *мезотехнології* або *модульно-навчальні* – здійснюють вирішення часткових, локальних дидактичних, методичних, виховних задач; 4) *мікротехнології*, що спрямовані на вирішення вузьких оперативних задач на контактано-особистісному рівні.

О. Аніщенко⁴² визначила етапи проектування і впровадження технологій навчання дорослих з урахуванням специфіки дорослих учнів, вимог до їх реалізації, наповнення складових технологічного процесу, специфіки їх використання в освітній практиці:

I. Етап діагностики (психолого-андрагогічної) суб'єкта навчання, визначення його культурно-освітніх потреб, соціально-психологічних і пізнавальних особливостей, побудови прогнозу ймовірного розвитку, виховання, змін. Його призначення – отримання інформації, необхідної для подальшої діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії.

II. Планування, вибір (розробка) оптимальної технології із урахуванням інформації щодо індивідуальності того, хто навчається,

⁴⁰ Зязюн І. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І. Зязюн // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. пр. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – Київ: Пед. думка, 2010. – С. 61-62.

⁴¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. для пед. вузов; Ин-т повыш. квалиф. / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

⁴² Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

його освітньо-культурних потреб здійснюється вибір однієї з наявних навчальних технологій; індивідуалізація цієї технології; розробка нової, індивідуальної технології навчання.

III. Безпосередня підготовка до впровадження вибраної технології навчання. Виявлення матеріальних, технічних та ін. недоречностей, які можуть негативно позначитися на впровадженні розробленої навчальної технології, з метою попередження можливих труднощів її реалізації, забезпечення її ефективності, якості.

IV. Технологічний. Власне впровадження технології навчання дорослих. Цей етап є основним. Весь комплекс попередніх заходів здійснювався з метою забезпечення його ефективності.

V. Експертно-оціночний етап, який дозволяє оцінити результат упровадження технології навчання дорослих і всієї виконаної роботи.

VI. Корекційний. Внесення змін у зміст, засоби, форми, методи навчання, оцінювання його результатів та ін. з метою корекції педагогічної взаємодії.

М. Гриньова слушно зауважує, що будь-яка технологія навчання має на проміжному й узагальнюючому етапах проходити експертизу, що передбачає необхідність перевірки її ефективності за такими критеріями, як: 1) визначення актуальності технології для даного досвіду організації навчально-виховного процесу – аналіз цільових орієнтирів, концептуальних положень, результатів навчання і виховання; 2) встановлення відповідності процесуальній частини умовам, можливостям роботи педагога (склад і особливості учнів, наявність досвіду роботи, рівень педагогічної майстерності, матеріальна забезпеченість навчання і виховання тощо; 3) аналіз доцільності запропонованої витрати часу, інтелектуальних зусиль⁴³.

Підтвердження доцільності і ефективності впровадження технологій навчання у сфері освіти дорослих має здійснюватися з урахуванням відповідних умов, з-поміж яких С. Сисоєва визначає: *організаційні* (повинні сприяти ефективному впровадженню інтегрованих освітніх програм підготовки і перепідготовки фахівців, які спрямовані на їх гуманітарну фундаментальну та професійну підготовку; впровадженню системи ступеневої професійної освіти; забезпеченню фундаменталізації підготовки та індивідуалізації процесу навчання з метою підвищення якості освіти; якість навчання з метою набуття відповідного рівня кваліфікації; удосконаленню взаємодії між підприємствами різних форм власності та закладами системи неперервної професійної освіти); *змістово-процесуальні* (забезпечення наступності змісту, форм і методів в різних ланках неперервної професійної освіти; орієнтація змісту, форм і методів діяльності освітніх

⁴³ Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка, 2006. – С. 31.

закладів системи неперервної професійної освіти на допрофесійну підготовку учнів та перепідготовку дорослого населення; використання наукового, матеріально-технічного і економічного потенціалу закладів освіти у впровадженні сучасних освітніх технологій, зокрема інформаційних); *соціально-психологічні* (мають сприяти підвищенню соціальної мобільності майбутніх фахівців і дорослого населення, їх здатності швидко адаптуватися до потреб ринку праці, упередженню безробіття; здійснення закладами освіти допомоги у соціально-економічній сфері для її розвитку через підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів, консультації, рекомендації в організації бізнесу тощо); гуманістична спрямованість (визнання людини як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх, професійних потреб, розвиток творчих обдарувань; органічний зв'язок професійної освіти з національною культурою, історією, традиціями українського народу; демократизація освіти, перехід до державно-громадської системи управління, її варіативність; відповідність рівня професійної освіти світовому рівню)⁴⁴.

Специфікою використання технологій навчання у сфері формальної і неформальної освіти є врахування основоположних принципів їх реалізації, що, на переконання А. Мітіної, пов'язано з тим, що у системі освіти дорослих відбуваються інтенсивні процеси розроблення нових моделей навчання, створення інноваційних педагогічних технологій, які потім активно впроваджуються в різні ланцюжки освітньої системи⁴⁵. Відповідно на основі студіювання праць учених (О. Аніщенко⁴⁶, Л. Лук'янової⁴⁷, Т. Сорочан⁴⁸, доцільним у контексті використання технологій навчання дорослих є опертя на такі принципи, як: пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і тлумачиться як самостійне здійснення організації процесу свого навчання, а не як самостійна робота як вид навчальної діяльності); принцип спільної діяльності (передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання);

⁴⁴ Сисоєва С.О. Педагогічні технології: структурно-функціональний аналіз / С.О. Сисоєва // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2-х ч. – Ч. 1 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 90-91.

⁴⁵ Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом : концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. – М. : Наука, 2004. – 303 с.

⁴⁶ Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>

⁴⁷ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 119-124.

⁴⁸ Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>

принцип опори на досвід того, хто навчається (життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів); індивідуалізація навчання (кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається); системність навчання (передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання); контекстність навчання (навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов); принцип актуалізації результатів навчання (передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей); принцип елективності навчання (передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається); принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання); принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання.

За результатами теоретичного аналізу проблеми використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти нами було вивчено досвід розроблення і впровадження технологій навчання у сфері дорослих, у сфері педагогічної освіти як її складової. На особливу дослідницьку увагу заслуговує досвід теоретичного обґрунтування, змістового розроблення та процесуального використання технологій навчання дорослих, авторами яких є науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Узагальнимо досвід науковців у напрямі удосконалення змісту, форм і методів навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти.

Здійснивши синхронічний і діахронічний аналіз тренінгових технологій у сфері освіти дорослих, Л. Лук'янова розробила поетапність, процесуальну складову їх реалізації в сучасних умовах з урахуванням актуальних вимог до їх використання в умовах формальної і неформальної освіти, наголошуючи на тому, що «тренінги – система

концептуально, логічно, тематично й структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання, основним їх результатом є формування або відновлення системи професійних умінь і навичок, розвиток необхідних професійно-особистісних якостей». Дослідниця наголошує, що загалом тренінгова діяльність здійснюється через застосування певних навчальних методів і прийомів. Саме цей компонент забезпечує засвоєння навчального змісту учнями, формування в них професійних умінь і навичок, формує систему ставлення дорослих учнів до демократичного утворення, встановлює взаємозв'язок й активізує досвід⁴⁹.

Структуру, процедуру конструювання і практичної реалізації технологій навчання дорослих схарактеризувала О. Аніщенко, яка обґрунтувала типологію технологій навчання дорослих на основі студіювання праць українських і зарубіжних дослідників. З-поміж основних технологій найбільш доцільними дослідниця визначає такі: 1) структурно-логічні (задані) технології навчання, які являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способів їх вирішення, діагностики та оцінки отриманих результатів; 2) комп'ютерні технології, пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, контролюючих і розвивальних навчальних програм різного виду, різних засобів навчання, у т.ч. електронних підручників; 3) тренінгові технології, пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання (тести і практичні вправи); 4) дистанційні навчальні технології, які спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента, що забезпечується: пересиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, інтернет-пейджерів і відеоконференцій; віддаленим виконання практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в онлайн-режимі⁵⁰.

Проблема використання потенціалу інформаційних технологій у процесі підготовки педагогічного персоналу висвітлена науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у контексті проблеми підготовки майбутніх учителів (О. Огієнко, Л. Мільто, Т. Гончарук та ін.⁵¹). Дослідники акцентують увагу на тому, що «у сучасних умовах інформатизації освіти розширюється й оновлюється освітянський діапазон, створюються принципово нові можливості для створення інформаційно-технологічного забезпечення

⁴⁹ Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

⁵⁰ Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

⁵¹ Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення: монографія / за ред. О.І. Огієнко; авт. кол.: О.І. Огієнко, Т.Г. Калюжна, Ю.С. Красильник, Л.О. Мільто, Ю.Л. Радченко, Т.О. Гончарук, К.В. Годлевська, Н.І. Вінник. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 224 с.

професійної підготовки вчителів у вищій педагогічній школі, які б стимулювали вчителів до підвищення кваліфікації й професійного самовдосконалення протягом всього життя, виступали професійним супроводженням їх творчого потенціалу»⁵².

Важливим досягненням науковців інституції є врахування сучасних вимог щодо оптимізації професійного розвитку педагогічного персоналу, чому сприяє впровадження технологій професійного розвитку педагогів як особливої категорії дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. Учені теоретично спроектували та апробували авторські технології професійного розвитку педагогів в умовах формального і неформального навчання⁵³. З-поміж найбільш ефективних технологій відзначимо такі:

- технологія розвитку технологічної компетентності викладачів-дослідників (С. Соломаха), метою якої є розкриття педагогічного потенціалу інноваційних освітніх технологій, а також формування у викладачів-дослідників навичок ефективного їх використання у навчально-виховній діяльності;
- технологія розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів-дослідників в умовах формального навчання (М. Вовк), мета якої розвивати здатності усного і письмового спілкування рідною мовою з використанням форм, видів, мовних засобів наукового стилю у професійному середовищі, можливостей наукової фахової української мови для презентації дослідницької позиції у фаховому науково-професійному дискурсі.
- технологія творчого використання досвіду науково-педагогічних шкіл у неформальній освіті педагогів (Ю. Грищенко), мета якої організація формальної і неформальної освіти викладачів закладів вищої освіти та викладачів-дослідників, визначальними ознаками якої є особистісний і професійний розвиток, а результатом – готовність викладачів закладів вищої освіти та викладачів-дослідників до використання ідей вітчизняних науково-педагогічних шкіл у професійній діяльності.
- технологія використання засобів музейної педагогіки у неформальній освіті педагогічного персоналу (Н. Філіпчук), метою якої є збагачення змісту, удосконалення методів музейної педагогіки в умовах неформальної освіти на основі досвіду вітчизняних музеїв культурологічного, мистецтвознавчого спрямування.
- технологія формування полікультурної компетентності викладачів вищих закладів освіти, мета якої – формування і розвиток

⁵² Там само. – С. 4.

⁵³ Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П. Вовк, Г.І. Сотська, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Н.С. Гомеля. – К.: Талком, 2019. – 320 с.

полікультурної компетентності педагогічного персоналу як єдності особистісних якостей та професійних компетентностей, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність в умовах полікультурного суспільства.

Отже, у науковому дискурсі сучасної педагогічної науки відбувається процес постійного дослідницького пошуку щодо обґрунтування сутності понять «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія», щодо доцільності їх використання у сфері освіти дорослих з урахуванням сучасних тенденції її розвитку. Водночас підтвердимо, що найбільш оптимальним за сутнісними характеристиками і функціональною специфікою є поняття «технологія навчання». Адже технологія навчання також вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах формальної і неформальної освіти системністю, алгоритмом реалізації, що підпорядковано вирішенню конкретного завдання (сформувати певну якість, збагатити знання, удосконалити вміння, набути чи розвинути певну компетентність), передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі за забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо.

Нині в умовах інтенсивного розвитку освіти дорослих назріла потреба розроблення і упровадження технологій навчання дорослих, які на основі виявлення специфіки організації навчання в умовах формальної і неформальної освіти дозволять інтенсифікувати процес особистісного і професійного розвитку дорослих з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії, потреб, запитів тощо. Значні напрацювання в цьому аспекті має Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, співробітники якого розробляють і упроваджують технології навчання дорослих різного типу (комунікативні, тренінгові, дистанційні тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручн. / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доп. – Київ: Академвидав, 2012. – 352 с.
5. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с. – (Высшее образование).]

7. Зязюн І. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І. Зязюн // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. пр. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – Київ: Пед. думка, 2010. – С. 60-68.
8. Зязюн Л. І. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 458 с.
9. Калюжна Т.Г. Педагогічні технології розвитку аксіосфери майбутнього вчителя. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis
10. Кларін М.І. І знову про навчальні технології // Завуч. – 2000. – № 3. – С. 5-6.
11. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
12. Крупський Я.В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник / Я.В. Крупський, В.М. Михалевич. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 72 с.
13. Луговий В. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. Луговий // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. пр. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – Київ: Пед. думка, 2010. – С. 69-82.
14. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 119-124.
15. Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. – М.: Наука, 2004. – 303 с.
16. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап революции // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 21-27.
17. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка, 2006. – 230 с.
18. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення: монографія / за ред. О.І. Огієнко; авт. кол.: О.І. Огієнко, Т.Г. Калюжна, Ю.С. Красильник, Л.О. Мільто, Ю.Л. Радченко, Т.О. Гончарук, К.В. Годлевська, Н.І. Вінник. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 224 с.
19. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Іванівна Пометун. – К.: «Шкільний Світ», 2007. – 112 с.

20. Пономаревський С.Б. Навчально-виховні технології в сучасних українських школах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipood.com.ua/data/NEWS/ZMIST i ORG PEDOSVITY/product2015/Ponomarevskiy2015.PDF>

21. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. для пед. вузов; Ин-т повыш. квалиф. / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

22. Сисоєва С. Педагогічні технології визначення, структура, проблеми впровадження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: archive.nbu.gov.ua/portal/soc.../Sysoyeva.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

23. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – Вип. 2. – С. 127-131.

24. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: структурно-функціональний аналіз / С.О. Сисоєва // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2-х ч. – Ч. 1 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 90-91.

25. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / (уклад. Л.О. Пустовіт та ін.). – Київ: Довіра, 2000. – 1018 с.

26. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – М.: Пан принт, 1998. – 701 с.

27. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>

28. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ: Центр учб. літератури, 2008. – 336 с.

29. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

30. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.

31. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П. Вовк, Г.І. Сотська, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Н.С. Гомеля. – К.: Талком, 2019. – 320 с.

32. Тлумачний словник сучасної української мови: / [уклад. І. М. Забіяка]. – К.: Арій, 2007. – С. 445.
33. Червінська І. Б. Технології організації виховної роботи в початковій школі: навч. посіб. – Частина III. Опорні конспекти лекцій для студ. вищ. навч. закл. / І.Б. Червінська– Івано-Франківськ: Вид-во: Симфонія Форте, 2015. – 515 с.
34. Янкович О.І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія / Олександра Янкович. – Тернопіль: Підручники та посібники, 2008. – 322 с.
35. Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>.
36. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
37. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century European Association for The education of adults (2018) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf>

1.2. Діагностика професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання освітніх технологій в умовах формальної і неформальної освіти

У контексті реформування національної освіти на засадах євроінтеграційних актуалітетів, утвердження пріоритетів культуровідповідності, полікультурності, наукового діалогу, мобільності в науково-освітньому середовищі актуалізуються проблеми використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти.

У світовому, європейському й українському освітньо-науковому середовищі окреслилися тенденції інституалізації та технологізації трьох *типів освіти*: *формальної* (пов'язана з побудовою системи неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти), *неформальної* (зумовлена процесом засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду поза межами організованих освітніх закладів); *інформальної* (передбачає здійснення самоосвіти, самоудосконалення, саморозвитку особистості з урахуванням власних уподобань, прагнень, цілей).

У сучасному соціумі головним споживачем освітніх послуг є особистість, яка має конкретні освітні запити, що зумовлює необхідність адаптації системи освіти на основі гнучкості усіх її параметрів (місце, час, терміни навчання, навчальні програми, зміст, форми, методи тощо), мобільності, а також застосування освітніх технологій. Навчання

дорослих у контексті формальної і неформальної освіти має відбуватися з урахуванням андрагогічних складових роботи з дорослими: вимог до діяльності, принципів, форм і методів організації навчання дорослих, умов їх ефективного застосування, індивідуальних особливостей, стратегії взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, необхідності активізації самостійного навчання, спільної діяльності, опори на життєвий і професійний досвід, освітні потреби тощо. Відповідно педагогічний персонал має бути готовим до організації навчання різних категорій дорослих, використання інноваційних технологій в умовах формальної і неформальної освіти, що актуалізує необхідність постійного професійного зростання, самовдосконалення, неперервної педагогічної рефлексії.

Проблема використання освітніх технологій різних категорій дорослих в умовах формальної і неформальної освіти розглядається у сучасних наукових джерелах з позиції обґрунтування концептуальних засад (Л. Лук'янова⁵⁴, Т. Сорочан⁵⁵ та ін.), визначення особливостей навчання дорослих (О. Аніщенко⁵⁶, С. Змейов⁵⁷ та ін.), узагальнення досвіду використання технологій навчання різних категорій осіб (С. Сисоєва⁵⁸, М. Гриньова⁵⁹ та ін.). Зауважимо, що у сучасному педагогічному дискурсі відсутні дослідження, у яких цілісно обґрунтовувалася б сутність професійно важливої якості педагога – професійної компетентності щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, а також у працях емпіричного характеру не представлено діагностики рівня володіння цією якістю. На нашу думку, здійснення педагогічної діагностики рівня володіння цією якістю уможливить визначення ціннісних орієнтирів, мотивів, потреб, спектру знань, умінь, здатностей, що створить можливості для проектування стратегії професійного розвитку, самоосвіти, самовдосконалення педагогічного персоналу упродовж життя, зокрема в умовах післядипломної освіти, неформального та інформального навчання.

У межах нашого дослідження обґрунтовано сутність поняття «професійна компетентність педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної

⁵⁴Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

⁵⁵Сорочан Т.М. Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд / Т.М. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 27-32. Режим доступу: <https://scholar.google.ru/citations?user=KCqwx3AAAAAJ&hl=uk>

⁵⁶Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>,

⁵⁷Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с. – (Высшее образование).

⁵⁸Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – Вип. 2. – С. 127-131.

⁵⁹Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка, 2006. – 230 с.

освіти»; визначено компоненти, розроблено критерії і показники означеної якості.

Професійна компетентність педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти – це інтегративна якість, яка визначає ціннісно-мотиваційну спрямованість особистості педагога на здійснення інноваційної діяльності у викладацькій, педагогічній діяльності, розуміння специфіки організації формального і неформального навчання, здатність до вияву дослідницьких, організаційних, комунікативних умінь у процесі адаптації вітчизняного і зарубіжного досвіду використання технологій навчання та під час розроблення авторських технологій, характеризується високим ступенем педагогічної рефлексії за результатами викладання і навчання, потребою у самовдосконаленні та саморозвитку у сфері освітніх технологій.

У структурі професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти доцільно виокремити такі компоненти: *аксіологічно-регулятивний, понятійно-змістовий, праксеологічно-рефлексивний.*

Аксіологічно-регулятивний компонент передбачає сформованість мотивів і потреб щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, ціннісних орієнтирів в усвідомленні необхідності використання інноваційних форм, методів, інноваційних освітніх технологій у професійній викладацькій, педагогічній діяльності, спрямованості на опанування досвіду українських і зарубіжних науковців, педагогів, розробленні й апробації технологій навчання різних категорій учнів, студентів дорослих, наявність внутрішньої потреби саморозвиватися шляхом створення авторських технологій навчання з урахуванням психологічних, соціальних, вікових особливостей тих, хто навчається, соціокультурної необхідності опанування певних дисциплін, розвитку особистісних і професійно значущих якостей особистості з орієнтацією на вимоги до фахівців на сучасному ринку праці.

Понятійно-змістовий компонент визначає рівень володіння спектром знань теорії і практики використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, знаннями поетапності реалізації технологій навчання, їх класифікації, структури, психолого-педагогічними основами моделювання процесу реалізації освітніх технологій у формальному і неформальному контексті організації навчання; визначає ступінь розуміння специфіки використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти різних категорій тих, хто навчається (учнів, студентів, дорослих), знання форм і методів організації освітнього процесу у контексті реалізації певних

технологій навчання, володіння тезаурусом з проблеми створення авторських технологій навчання, системність його використання у професійній діяльності.

Праксеологічно-рефлексивний компонент передбачає володіння сукупністю відповідних умінь, здатностей, що забезпечують результативність творчого використання наявних технологій навчання (дисемінація) та розроблення авторських технологій (інновації); володіння організаторськими вміннями, що передбачає здатність проектувати процес використання технологій навчання різних категорій тих, хто навчається (учнів, студентів, дорослих), реалізовувати етапи реалізації технологій у межах викладання певної дисципліни, застосування різних форм і методів навчання; володіння комунікативними вміннями, що зумовлює здатність до володіння стратегіями мовленнєвої поведінки у процесі використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти; дослідницькими вміннями, що передбачає процес оброблення, ретрансляції наявних технологій навчання на основі студювання українських та зарубіжних інформаційних ресурсів, переосмислення досвіду реалізації освітніх технологій та їх адаптацію в контексті власної професійної викладацької діяльності; здатність до педагогічної рефлексії, що детермінує можливості здійснення самоаналізу, самооцінки використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, спрямованість на самовдосконалення у напрямі творчого використання авторських технологій та розроблення власних освітніх технологій з урахуванням потреб, ціннісних орієнтирів, мотивів категорій тих, хто навчається.

Визначена структура дає можливість системно діагностувати рівень професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання з урахуванням специфіки формальної і неформальної освіти відповідно до сучасних вимог до професіоналізму педагогів, їхньої здатності до інноваційної професійної діяльності. З цією метою було визначено критерії готовності на основі структурних компонентів професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти: *ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний*.

Критерії і показники сформованості професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти

Критерії	Показники	Методики для визначення даних щодо показників критеріїв
----------	-----------	---

Ціннісно-мотиваційний	Мотивація щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти	Анкета для визначення мотивації і потреб щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти
	Ціннісні орієнтації щодо використання освітніх технологій в умовах формальної і неформальної освіти	Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір) Методика виявлення ціннісних орієнтацій особистості О. Мурзіної «Квадрат цінностей»
Когнітивний	Володіння знаннями з питань теорії розроблення і використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти	Опитувальник комбінованого типу
	Володіння знаннями про вітчизняний і зарубіжний досвід розроблення і використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти	
Діяльнісно-рефлексивний	Володіння уміннями творчого використання розроблених технологій (дисемінація) та створення авторських технологій (інновацій): дослідницькі, організаторські, комунікативні уміння	Кейс-технологія, «мозковий штурм», карта рівня розвитку комунікативних умінь (за В. Гордієнко) картка експертного оцінювання
	Педагогічна рефлексія (здатність до самоаналізу і зорієнтованість саморозвиватися та самоудосконалюватися щодо використання технологій навчання в умовах нормаль. і неформал. освіти)	

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризує мотивацію, потреби, ціннісне ставлення педагога, викладача до використання технологій навчання різних категорій в умовах формальної і

неформальної освіти, визначає потреби щодо самовдосконалення у напрямі використання і розроблення технологій навчання, зумовлює рівень активності щодо оволодіння знаннями з теорії і практики технологій навчання з урахуванням вікових, психологічних особливостей, особистісних і професійних потреб різних категорій тих, хто навчається, спрямованість особистості на збагачення дослідницьких, організаторських, комунікативних умінь, що зумовлюють можливість професійного саморозвитку у напрямі використання відповідних освітніх технологій. Потреба у професійному саморозвитку у напрямі використання технологій навчання є потребою ціннісного типу, що детермінує необхідність удосконалення відповідних умінь, вивчення досвіду впровадження доцільних технологій у вітчизняному і зарубіжному дискурсі освітньої практики. До показників ціннісного-мотиваційного критерію відносимо мотивацію і ціннісні орієнтації щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти.

Когнітивний критерій визначає рівень володіння знаннями з проблем теорії і практики використання технологій навчання різних категорій тих, хто навчається (учнів, студентів, дорослих) на основі вітчизняного і зарубіжного досвіду; усвідомлення специфіки навчання різних категорій тих, хто навчається, в умовах формальної і неформальної освіти; володіння знаннями наукових підходів, принципів, закономірностей розроблення авторських технологій, їх структури, етапів реалізації, форм і методів, що входять у процесуальний блок вибудовування освітньої технології; знання методологічних підходів, що визначають концептуальний блок моделювання певної технології навчання; чинників, що зумовлюють ефективність реалізації структурованого змісту, відібраних форм і методів, що входять у структуру технології з урахуванням специфіки дисципліни, змістових модулів; знання структурних компонентів педагогічної майстерності, що забезпечують результативність реалізації технології (зовнішньої і внутрішньої техніки мовлення, педагогічного такту, гуманістичної спрямованості навчання тощо). Показниками критерію визначено: володіння знаннями з питань теорії розроблення і використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти; володіння знаннями про вітчизняний і зарубіжний досвід розроблення і використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти

Діяльнісно-рефлексивний критерій зумовлює здатність педагога, викладача застосовувати технології навчання в умовах формальної і неформальної освіти власне у професійній діяльності; визначає рівень володіння організаційними, дослідницькими, комунікативними вміннями, прийомами педагогічної майстерності у процесі використання технологій навчання для різних категорій тих, хто

навчається (учнів, студентів, дорослих); характеризує здатність педагога здійснювати самооцінювання результатів професійної діяльності на різних етапах, проектувати доцільність структурування змісту, добору форм і методів викладання певних дисциплін в умовах формальної освіти або застосовувати ефективні форми, методи, технології навчання в умовах неформальної освіти з урахуванням принципів, закономірностей, підходів до навчання різних категорій осіб. Цей критерій визначає здатність педагога до професійного саморозвитку на основі рефлексивного переосмислення вітчизняного і зарубіжного досвіду та уміння оцінювати здобутки і недоліки використання технологій в умовах формальної і неформальної освіти у власній педагогічній діяльності та своїх колег, дозволяє виявляти уміння щодо гнучкого реагування на інновації в освітньо-науковому середовищі шляхом професійного саморозвитку й самореалізації на рефлексивних засадах. До показників діяльнісно-рефлексивного критерію відносимо: володіння уміннями творчого використання розроблених технологій (дисемінація) та створення авторських технологій (інновацій); педагогічна рефлексія (здатність до самоаналізу і зорієнтованість саморозвиватися та самоудосконалюватися щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти).

На основі окреслених критеріїв і показників професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти виокремлено такі рівні сформованості професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти.

1. Наслідувально-репродуктивний – найнижчий рівень володіння професійною компетентністю педагогічним персоналом щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, що характеризується невираженими мотиваційними установками та нечітко окресленими потребами щодо оволодіння означеною здатністю; неусвідомленістю необхідності використання інноваційних технологій і збагачення традиційних форм і методів навчання; неможливістю визначення ціннісного потенціалу технологій навчання, наслідувальним характером в оцінюванні специфіки формальної і неформальної освіти; володінням фрагментарними знаннями з теорії розроблення і використання технологій навчання; дискретними знаннями про вітчизняний і зарубіжний досвід використання технологій навчання, невмінням екстраполювати цей досвід у власній викладацькій діяльності з урахуванням специфіки формального і неформального навчання; володінням репродуктивними уміннями використання технологій навчання, розроблених педагогами, науковцями, відсутністю потреби, мотивації щодо розроблення власних

технологій, відповідно недостатністю прояву дослідницьких, організаторських, комунікативних умінь у напрямі упровадження інтерактивних, інноваційних форм, методів, технологій навчання; неволодінням здатністю до педагогічної рефлексії, відповідно непослідовністю в оцінюванні власних недоліків щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти; нерозумінням важливості самоудосконалюватися у напрямі упровадження інновацій у викладацькій, педагогічній роботі.

2. Інтерпретаційно-діяльнісний – середній рівень володіння професійною компетентністю педагогічним персоналом щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, що визначається формальними мотиваційними установками та достатньо чітко визначеними потребами щодо оволодіння означеною здатністю; усвідомлення необхідності використання інноваційних технологій і збагачення традиційних форм і методів навчання шляхом репродуктивного відтворення в освітньому процесі; недостатньо чіткими уявленнями про ціннісний потенціал технологій навчання, нецілісним розумінням специфіки формальної і неформальної освіти; володінням знаннями з теорії розроблення і використання технологій навчання із застосуванням інтерпретаційних умінь; більш-менш ґрунтовними знаннями про вітчизняний і зарубіжний досвід використання технологій навчання, вміннями екстраполювати цей досвід у власній викладацькій діяльності з урахуванням специфіки формального і неформального навчання на репродуктивному рівні; володінням уміннями використання технологій навчання, розроблених педагогами, науковцями, дискретністю потреби щодо розроблення власних технологій, відповідно недостатністю вияву дослідницьких, організаторських, комунікативних умінь у напрямі упровадження інтерактивних, інноваційних форм, методів, технологій навчання; достатньо часте виявлення здатності до педагогічної рефлексії, зокрема щодо оцінювання власних недоліків щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти; усвідомлення важливості самоудосконалюватися у напрямі упровадження інновацій у викладацькій, педагогічній роботі.

3. Інноваційно-інтерактивний – високий рівень володіння професійною компетентністю педагогічним персоналом щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, для якого характерні такі прояви, як: чіткі мотиваційні установки, професійна й особистісна потреби в оволодінні означеною здатністю; усвідомлення необхідності використання інноваційних технологій і збагачення традиційних форм і методів навчання шляхом дослідницьких пошуків, ознайомлення з найкращими взірцями інноваційної педагогічної діяльності та створення власних інновацій, їх поетапне впровадження, рефлексивне оцінювання та удосконалення;

грунтовне розуміння ціннісного потенціалу технологій навчання, специфіки їх упровадження в умовах формальної і неформальної освіти з урахуванням контингенту тих, хто навчається; фундаментальне володіння знаннями з теорії розроблення і використання технологій навчання в зарубіжній і вітчизняній освітній практиці; вміння екстраполювати досвід науковців, педагогів у власній викладацькій діяльності шляхом їх адаптації з урахуванням специфіки освітнього процесу, контингенту, умов освітнього середовища; виявлення потреби у розробленні і використанні власних технологій навчання, що виявляється у синтезованому прояві дослідницьких, організаторських, комунікативних умінь; активна професійна позиція щодо упровадження інтерактивних, інноваційних форм, методів, технологій навчання; висока здатність до педагогічної рефлексії щодо оцінювання процесуальної і результативної складових використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти; здатність до ґрунтового самоаналізу, спрямованістю на самовдосконалення у напрямі розроблення і упровадження власних інновацій у викладацькій, педагогічній роботі.

Таким чином, на основі визначених критеріїв, показників вияву професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти було здійснено діагностику стану цієї якості з урахуванням підбраного діагностичного інструментарію – авторських анкет, опитувальників і адаптованих методик науковців.

Було опитано 185 вчителів-практиків, які проходили підвищення кваліфікації в Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, викладачів Сумського державного педагогічного університету імені Антона Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка та ін.

Суб'єктами дослідження були вчителі, викладачі:

- з них 45% мають стаж педагогічної (викладацької) роботи більше 10 років, 32% – до 10 років; 15% – більше 15 років, 18% – більше 20 років;
- з них мають звання «вчитель-методист» (35%) або науковий ступінь (28%).

Результати опитування за критеріями і показниками представлено у таблиці.

Критерій	Рівень прояву компетентності		
	Наслідувально-репродуктивний	Інтерпретаційно-діяльнісний	Інноваційно-інтерактивний

	особи	%	особи	%	особи	%
Ціннісно-мотиваційний	38	20%	82	44%	55	24%
Когнітивний	51	28%	76	41%	58	31%
Діяльнісно-рефлексивний	49	26%	75	40%	61	33%

Акцентуємо увагу на показових результатах опитування, анкетування педагогічного персоналу, використання адаптованого діагностичного інструментарію з метою виявлення рівня означеної якості за критеріями.

Визначаючи рівень **ціннісно-мотиваційного критерію** професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти, було виявлено такі мотиви, потреби і цінності педагогів:

1) усвідомлення необхідності професійного розвитку, постійного самовдосконалення відповідно до освітніх потреб (25% – наслідувально-репродуктивний рівень, 53% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 12% – інноваційно-інтерактивний рівень);

2) потреба у розвитку мовнокомунікативної компетентності (18% – наслідувально-репродуктивний рівень, 49% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 33% – інноваційно-інтерактивний рівень);

3) потреба у використанні інноваційних технологій, форм і методів (16% – наслідувально-репродуктивний рівень, 61% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 23% – інноваційно-інтерактивний рівень);

4) мотивація щодо використання у професійній діяльності наукових досягнень, здобутків науково-педагогічних шкіл (22% – наслідувально-репродуктивний рівень, 48% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 30% – інноваційно-інтерактивний рівень);

5) спрямованість на розробку авторських технологій, створення інновацій (17% – наслідувально-репродуктивний рівень, 52% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 31% – інноваційно-інтерактивний рівень);

6) усвідомлення функцій музейної педагогіки та її використання у освітній практиці (25% – наслідувально-репродуктивний рівень, 54% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 21% – інноваційно-інтерактивний рівень).

Узагальнимо відповіді педагогів, які переважно свідчили про наслідувально-репродуктивний та інтерпретаційно-діяльнісний рівень

досліджуваної якості більшості педагогів за ціннісно-мотиваційним критерієм. Відповіді були сформульовані таким чином:

Не маю особливої потреби розробляти авторські технології, бо використовую багато різних форм і методів у викладацькій роботі.

Я постійно спілкуюсь українською мовою, тому не думаю, що варто далі розвивати мовну компетентність.

Я зайнята роботою, тому не вбачаю можливості для саморозвитку.

Не маю потреби вивчати досвід наукових шкіл, бо у мене інша сфера зацікавлень.

Не використовую засоби музейної педагогіки, бо немає на це вільного часу.

Професійному розвитку заважають пасивність керівництва, невмотивованість, фінансова нестабільність.

Водночас були й такі відповіді, які свідчать про усвідомлення необхідності бути вмотивованим щодо професійного розвитку шляхом використання, розроблення технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти:

Я постійно працюю над собою...

Я маю бути цікавим учням (студентам)...

У клас щодня я заходжу підготовленим...

Учням (студентам) цікаві такі форми і методи, як: майстер-класи, тренінги, евристичні і діалогові технології...

Наукові дослідження стимулюють мене у розробці нових форм викладання...

На основі опрацювання відповідей педагогів, що стосуються рівня досліджуваної якості за **когнітивним критерієм**, можемо узагальнити, що вони володіють такими знаннями:

- 1) адекватне розуміння «технології навчання» як сукупності традиційних й інноваційних форм і методів навчання, що застосовується у межах освітнього процесу загалом, реалізації освітньо-наукової програми, навчальної дисципліни, з метою досягнення чіткого результату (15% – наслідувально-репродуктивний рівень, 44% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 41% – інноваційно-інтерактивний рівень);
- 2) визначають технології формальної освіти як системно організованого процесу навчання, що здійснюються в різних типах навчальних закладах (30% – наслідувально-репродуктивний рівень, 27% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 43% – інноваційно-інтерактивний рівень);
- 3) визначають технології неформальної освіти як сукупність форм і методів навчання, що застосовуються в межах і поза межами освітніх закладів та доступні для осіб будь-якого віку з метою задоволення освітніх потреб (19% – наслідувально-

- репродуктивний рівень, 38% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 43% – інноваційно-інтерактивний рівень);
- 4) ознайомленні з найвідомішими технологіями навчання в умовах формальної і неформальної освіти (особистісно орієнтована, розвивальна, технологія освітнього тренінгу, технологія розвитку критичного мислення, творчо-розвивальна, проблемного навчання тощо) (25% – наслідувально-репродуктивний рівень, 54% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 21% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 5) усвідомлюють необхідність поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти з метою професійного й особистісного розвитку різних категорій тих, кого навчають (14% – наслідувально-репродуктивний рівень, 41% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 45% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 6) дають визначення науково-педагогічної школи як неформального об'єднання науковців, педагогів, що спрямоване на розвиток ідей наукового лідера та використання спільного дослідницького досвіду в освітній практиці (19% – наслідувально-репродуктивний рівень, 28% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 53% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 7) з-поміж технологій розвитку мовнокомунікативної компетентності виокремлюють найбільш поширені (діалогового навчання, тренінгові, проектні тощо) (22% – наслідувально-репродуктивний рівень, 39% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 39% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 8) серед форм, методів і технологій музейної педагогіки педагоги визначають такі, як: демонстрація, екскурсія реальна і віртуальна, проекти, урок-виставка, «занурення» в історичну епоху, метод реконструкції подій тощо) (36% – наслідувально-репродуктивний рівень, 24% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 40% – інноваційно-інтерактивний рівень).

Зауважимо, що загалом відповіді педагогічного персоналу на питання анкет, опитування свідчать про переважаючий інтерпретаційно-діяльнісний та наслідувально-репродуктивний рівні володіння означеною якістю. Про це свідчать відповіді, які характеризуються нелогічністю, дискретністю викладу, нерозумінням сутності базових категорій проблеми технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти:

Формальна освіта призначена для всебічного розвитку особистості, а неформальна – для задоволення особистісних потреб.

Технологія навчання – це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу, шлях вирішення певної мети, спосіб освоєння конкретного навчального матеріалу, предмета, теми, питання.

Потенціал музейної педагогіки переважно реалізується в таких традиційних формах, як екскурсії, презентації, лекції, круглі столи, зустрічі з творчими людьми.

Науково-педагогічна школа – це обмін досвідом, впровадження передових ідей, пошук оптимальних шляхів для ефективного навчання; це база, де можна отримати нові знання та розробки.

Технологіями розвитку мовнокомунікативної компетентності є рольова гра, вправи, практикуми, проекти, дискусії тощо.

Найменша кількість опитаного педагогічного персоналу сформулювали адекватні відповіді, що свідчить про інформаційну обізнаність з проблемою теорії використання технологій в умовах формальної і неформальної освіти:

Формальна – це інституалізована форма навчання, неформальна сприяє підвищенню професійних і особистісних якостей через різні форми навчання поза навчальним закладом; без інформальної неможливо самоорганізуватися та здобути певні компетентності.

Технології навчання – це алгоритм дій в освітньому процесі, сукупність методів та прийомів.

Технологія навчання – це сукупність способів взаємодії, завдань, форм і методів між викладачем і студентом.

Науково-педагогічна школа – це неформальне об'єднання науковців ВНЗ, що забезпечують наступність наукового знання й наукових поколінь, інтеграцію науковців-дослідників, здійснювати підготовку науково-педагогічних кадрів.

Мовнокомунікативні технології – це сукупність форм і методів, спрямованих на опанування потенціалу рідної та іноземної мови з метою презентації результатів власної наукової діяльності, здійснення ефективної педагогічної діяльності у діалогічному режимі.

У результаті проведення опитування, анкетування, застосування адаптованого діагностичного інструментарію було визначено рівні професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти за **діяльнісно-рефлексивним критерієм**. Аналіз відповідей свідчить про переважаючий наслідувально-репродуктивний та інтерпретаційно-діяльнісний рівні більшості педагогів. Проектуючи досвід педагогів щодо володіння дослідницькими, комунікативними, організаторськими вміннями, здатністю до педагогічної рефлексії, які дозволяють здійснювати інноваційну діяльність, гнучко адаптувати відомі технології навчання в умовах формальної і неформальної освіти та розробляти авторські технології, можемо визначити такі рівні володіння означеною якістю, які співвіднесені з відповідями опитаних:

- 1) серед організаційних форм неформальної освіти відомими є такі, як: тренінги, проблемні семінари, участь у конференціях, вебінарах, відеолекції тощо (29% – наслідувально-репродуктивний

- рівень, 45% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 26% – інноваційно-інтерактивний рівень);
- 2) використання інтерактивних, інноваційних форм, методів і технологій навчання в умовах формальної освіти передбачає застосування тренінгових технологій, «мозкового штурму», рольових ігор, квестів, аналіз проблемних ситуацій, кейс-технологія (41% – наслідувально-репродуктивний рівень, 25% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 34% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 3) ефективними формами і методами розвитку мовнокомунікативної компетентності є підготовка проектів, структурування змісту лінгвістичних дисциплін на основі міждисциплінарності, створення ситуацій успіху, лінгвістичні ігри, «мозковий штурм», сенкан, метод незакінчених речень тощо (38% – наслідувально-репродуктивний рівень, 39% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 27% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 4) з метою удосконалення умінь щодо використання інноваційних форм, методів, технологій навчання найчастіше користуються матеріалами періодичних видань, електронних бібліотек, науковою літературою (18% – наслідувально-репродуктивний рівень, 25% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 57% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 5) досягнення науково-педагогічних шкіл потрібно використовувати у процесі підготовки фахівців, професійного й особистісного розвитку (46% – наслідувально-репродуктивний рівень, 34% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 20% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 6) важливим напрямом удосконалення професійної компетентності є використання інноваційного досвіду, адаптація зарубіжних технологій до умов вітчизняного освітнього процесу, розроблення авторських програм (42% – наслідувально-репродуктивний рівень, 33% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 25% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 7) використання потенціалу музейної педагогіки в умовах формальної і неформальної освіти, що передбачає застосування традиційних і нетрадиційних форм, методів, технологій (заняття-дослідження, лекція-дискусія, виставка, екскурсія, технологія випереджувального навчання тощо) (51% – наслідувально-репродуктивний рівень, 32% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 17% – інноваційно-інтерактивний рівень);
 - 8) розвитку професійної компетентності сприятиме створення умов для обміну досвідом роботи, ознайомлення з педагогічними знахідками викладачів (майстер-класи, педагогічні майстерні), розроблення ефективних технологій, упровадження тренінгових

програм, проведення авторських семінарів тощо (27% – наслідувально-репродуктивний рівень, 31% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 42% – інноваційно-інтерактивний рівень);

- 9) усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення у напрямі використання відомих технологій навчання і розроблення авторських технологій (25% – наслідувально-репродуктивний рівень, 38% – інтерпретаційно-діяльнісний рівень, 37% – інноваційно-інтерактивний рівень).

Про низький рівень професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти за діяльнісно-рефлексивним критерієм свідчать відповіді типу:

Відомими організаційними формами неформальної освіти є екскурсії, робота в малих групах, самоосвіта, факультативи, театралізація, курси підвищення кваліфікації тощо.

Вважаю, що найбільш ефективними формами, методами навчання є традиційні (лекція, семінар, практичне заняття тощо).

Кожна людина сама повинна бути вмотивованою щодо розвитку власної мовної культури, мовнокомунікативної компетентності, тому від використання традиційних чи інноваційних форм і методів рівень опанування мовою особливо не залежить.

Не маю часу на самоосвіту, підвищую кваліфікацію на курсах в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Не вбачаю можливості використовувати досягнення науково-педагогічних шкіл у своїй діяльності, бо маю чітко структуровану програму, розроблені методичні рекомендації та ін., за якими викладаю.

Я удосконалюю лише окремі елементи під час проведення занять.

Не використовую потенціал музейної педагогіки, бо викладаю не історичні чи філологічні дисципліни, а психолого-педагогічні.

Керівництво навчального закладу має стимулювати прагнення викладачів до пошуку, творчості.

Педагоги, які продемонстрували інтерпретаційно-діяльнісний чи інноваційно-інтерактивний рівні володіння означеною якістю за діяльнісно-рефлексивним критерієм, переважно дали такі відповіді:

Я намагаюсь постійно брати участь у різних заходах з неформального навчання (вебінари, тренінги, практикуми, коворкінги тощо), їжджу на стажування за кордон.

У доборі форм, методів, технологій навчання в умовах формальної освіти потрібно враховувати індивідуальні якості, особистісні потреби тих, хто навчається.

З метою розвитку мовнокомунікативної компетентності особистості кожне заняття я моделюю, застосовуючи певний інтерактивних прийом, метод: тренінг, групова робота, рольова гра,

лінгвістична задача, методична самооцінка, текстові презентації та відео тощо.

Я розумію необхідність постійного самовдосконалення, адже сучасні учні, студенти, дорослі – допитливі, активні, тому я постійно читаю наукові праці, фахові видання, зарубіжні джерела.

Теоретичні і практичні здобутки науково-педагогічних шкіл слугують джерелом нових ідей у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного спрямування (школа І. Зязюна, О. Рудницької тощо).

Я працюю над тим, щоб удосконалювати уміння добирати, аналізувати та систематизувати науково-методичний матеріал, уміння використовувати інноваційні педагогічні технології.

Незважаючи на те, що відвідування музеїв не внесено в навчальні плани підготовки чи перепідготовки фахівців, я проводжу віртуальні екскурсії за допомогою ІКТ, відвідую зі студентами краєзнавчі музеї.

Участь у майстер-класах, тренінгах, педагогічних майстернях тощо значно впливає на бажання розвиватися, професійно удосконалюватися.

З-поміж основних причин, які заважають моєму професійному самовдосконаленню, зокрема щодо набуття умінь використовувати і розробляти авторські технології, є страх видатися нерозумним, схильність до конформізму, велике навантаження.

Таким чином, за результатами здійснення діагностики рівня професійної компетентності педагогічного персоналу щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти на основі розроблених критеріїв і показників було виявлено, що, незважаючи на те, що значна частина педагогічного персоналу продемонстрували наслідувально-репродуктивних рівень якості за всіма критеріями, вважаємо за доцільне відзначити: більшість педагогів спрямовані на самовдосконалення і саморозвиток у напрямі використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти, мають бажання ознайомлюватися із зарубіжним і вітчизняним досвідом упровадження цих технологій, володіють здатністю до педагогічної рефлексії, усвідомлюють потребу у здійсненні інноваційної діяльності у процесі викладацької роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
2. Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с.
3. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка, 2006. – 230 с.

5. Сорочан Т.М. Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд / Т.М. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 27-32.

Режим доступу: <https://scholar.google.ru/citations?user=KCqwx3AAAAAJ&hl=uk>

6. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – Вип. 2. – С. 127-131.

1.3. Методологічні підходи до формування професійної компетентності педагогічного персоналу у системі післядипломної освіти

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. визначає підготовку педагогічних кадрів у нашій країні як одне з основних завдань модернізації освіти, провідний принцип державної освітньої політики. Сучасний педагог має бути високопрофесійним фахівцем, носієм знань, досвіду, світоглядних установок і переконань. Зокрема у Законі «Про освіту» йдеться про те, що «педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальних закладах освіти...»⁶⁰.

Освіта – важлива складова життєдіяльності суспільства, яка функціонує і розвивається за своїми власними законами, має низку характерних властивостей, важливішою з яких є діяльність педагога. Сучасний педагог (вихователь, учитель, викладач) повинен поповнювати та розширювати спектр фахових знань та вмінь: методологічних, психолого-педагогічних, методичних, культурологічних, соціологічних, технологічних; систематично здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності.

Нині система післядипломної педагогічної освіти розглядається як один із пріоритетних освітніх напрямів, безпосередньо пов'язаних з перспективами розвитку освіти, оскільки вона вважається найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання вчителя, який виступає провайдером освітніх реформ в усіх її ланках, що відображено у ключовій ідеї Концепції Нової української школи: «Новій школі – новий вчитель»⁶¹.

На думку Л. Гриневич, «для того, щоб дати шанс кожній дитині успішно розвивати свої таланти, Україна має перезавантажити нашу

⁶⁰ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁶¹ Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua> 202016/12/05/konczepczziya.pdf

систему підготовки вчителів, щоб виростити нового українського педагога, який цінує кожного учня і відкритий до найефективніших форм навчання. Нам потрібно перетворити школу в дивовижну подорож у невідоме, де навчанням рухає природна цікавість, а життєві навички дитини розвиваються поряд з її талантом і природними здібностями. Іншими словами, нам потрібна Нова українська школа! Лише ті вчителі, які розумітимуть необхідність змін не лише на рівні держави, а й на рівні самого себе зможуть стати провідниками міністерських реформ і внести свою роль у розбудову майбутнього нашої держави. Тільки ті діти, які навчатимуться в оновлених учителів, будуть ходити до школи з радістю»⁶².

Тому заклади післядипломної педагогічної освіти виконують провідну функцію у процесі отримання необхідного та достатнього рівня освіченості педагога. *Післядипломна педагогічна освіта* – це спеціалізоване вдосконалення освіти і професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок (спеціалізація, стажування); або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду (перепідготовка); або набуття здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності (розширення профілю).

Високий рівень якісної теоретико-методичної підготовки наукових та педагогічних працівників у системі післядипломної освіти значною мірою залежить від науково обґрунтованих підходів до навчання дорослої людини. «Орієнтація на науковий підхід до розв'язання практичних проблем педагогіки – це єдиний шлях підготовки вчителів-фахівців, спроможних професійно вирішувати суперечливі питання виховання та освіти молоді»⁶³.

Як зазначають провідні фахівці теорії і практики післядипломної освіти, методологічна основа розробки стратегії формування науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників має визначатися засадами андрагогічного, акмеологічного, компетентнісного, технологічного, диференційованого, особистісного, культурологічного та аксіологічного підходів до неперервної освіти, сукупність яких дозволяє розглядати підвищення кваліфікації як процес розвитку суб'єктивних та формування об'єктивних можливостей педагога. Цей процес є системно-структурним взаємозв'язком між ступенями та рівнями освіти; між змістовним, програмно-стандартним

⁶² Гриневич Л. Нова українська школа: не говорити про можливості, а творити їх! / Лілія Гриневич // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2016. – №.4-6. – С. 6-13.

⁶³ Практикум з педагогіки: навч. посіб. – Вид. 2-ге, доп. і перероб. / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – С.4.

та організаційно-технологічним освітніми планами; між процесом і результатом освітньої діяльності⁶⁴.

Сьогодні перед вітчизняною освітою постає ряд конкретних завдань щодо виявлення закономірностей підготовки педагогічних кадрів, зокрема і у системі післядипломної освіти, які ґрунтуються на положеннях нормативних документів, зокрема⁶⁵, нормативно-правових актах чинного законодавства України з питань освіти і науки, а також враховують міжнародний досвід управлінського та інформаційно-технологічного забезпечення окремих напрямів професійної діяльності.

Теоретичну основу дослідження провідних закономірностей освітнього процесу підготовки викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти становлять праці вітчизняних та зарубіжних авторів із проблем: філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай); професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, О. Дубасенюк, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва). Різні аспекти неперервної освіти в контексті андрагогічного підходу розглядають О. Аніщенко, А. Деркач, С. Змейов, Н. Клокар, Н. Кузьміна, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, В. Пуцов, Т. Сорочан, М. Скрипник та інш. У роботах Н. Білик, В. Воронцової, Н. Клокар, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Маслова, В. Олійника, Н. Протасової, Т. Сорочан, П. Худомського та інших авторів сформульовані основні науково-теоретичні і практичні передумови реформування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Водночас, намагання дослідників покращити окремі сторони педагогічної діяльності, прагнення розширити професійні знання та вдосконалити вміння викладачів, модернізувати зміст і форми занять у системі підвищення кваліфікації без урахування низки чинників, передусім особистісних, як правило, не можуть істотно вплинути на рівень їхньої педагогічної підготовки в системі післядипломної освіти.

⁶⁴ Післядипломна педагогічна освіта України: Сучасні перспективи розвитку: Наук.-метод. посіб. / За ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2005. – 203с.

⁶⁵ Конституції України [Електронний ресурс]. – URL: https://ark.gp.gov.ua/ua/info.html?_m=publications&t=cat&id=114154; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>; Закони України: «Про освіту» [Закон України «Про освіту»] [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>; Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>; «Про вищу освіту» [Закон України «Про вищу освіту»] [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>; Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – URL: [\[ru.osvita.ua / legislation / Ser_osv/36816](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816); Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання впродовж усього життя» від 18 грудня 2006 року // Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_9756; Безперервна освіта [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.users.kpi.kharkov.ua/ire/bde/ukr/iol/13.html>; Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) [Електронний ресурс]. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/65-98-n>.

Слід відзначити, що сьогодні в освітньому процесі підвищення кваліфікації педагогів недостатньо враховується дія особистісного і людського факторів, а також процесів інтеграції, диференціації та глобалізації. Майже не створюються умови для рефлексії результатів власної діяльності слухачів, а також прийняття рішень при розв'язанні навчальних ситуацій. Тому є доцільним розроблення методологічних основ управління освітнім процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Система післядипломної освіти входить до системи неперервної освіти, а відтак – до освіти дорослих. «За загальним визнанням видатних вчених, політиків, економістів, педагогів, громадських діячів багатьох країн світу, керівників міжнародних організацій, – наголошує Н. Ничкало, – саме освіта є найефективнішим, найперспективнішим шляхом і водночас запорукою прогресу людства у третьому тисячолітті. Освіта – це найголовніший чинник поступу високорозвинених цивілізованих держав, формування високої духовності, інтелігентності, культури, почуття соціальної відповідальності за результати впровадження науково-технічних ідей, нових технологій, за все те, що залишає нащадкам кожне покоління. Розв'язання такого воістину грандіозного комплексу проблем, пов'язаних з перспективами розвитку людства, об'єктивно зумовлює необхідність глибокого їх осмислення і впровадження на науково обґрунтованих засадах неперервної освіти»⁶⁶.

Неперервна професійна освіта – процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини. Неперервність професійної освіти виражається в організаційній, змістовій єдності, наступності й взаємозв'язку усіх ланок професійної освіти із урахуванням актуальних, перспективних суспільних та економічних потреб, особистісних прагнень і можливостей; забезпечується у державних і приватних навчальних закладах, у ході самоосвітньої діяльності⁶⁷.

Зокрема С. Сисоєва підкреслює, що сама ідея необхідності переходу до неперервної освіти, реалізація принципу «освіти упродовж життя» займає суттєве місце серед прогресивних сучасних освітніх ідей, спрямованих на забезпечення сталого розвитку нашого суспільства та прогресу всього людства в цілому у XXI ст. В умовах інформаційного суспільства завданням неперервної освіти, на її думку, полягає не тільки в адаптації фахівців до потреби ринку праці, підвищення їхньої кваліфікації, можливості отримання нової спеціальності, але й у

⁶⁶ Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.А. Зязюна. – Київ: Вид-во: «Віпол», 2000. – 636 с.

⁶⁷ Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 63.

формуванні якісно нової професійної культури людей, яка включає інформаційну та загальнокультурну складову. Остання є не менш важливою, оскільки саме культурологічна складова здатна забезпечити високий рівень загальної культури, моральності і духовності людини. Вивчення культури інших народів, глибоке пізнання своєї сприяє взаєморозумінню людей на планеті і має вирішальну роль у взаємодії держав, адже життєздатність і ефективність кожної цивілізації значною мірою визначається її культурою. С. Сисоева звертає увагу на те, що «розширення і поглиблення сучасного знання відбувається не тільки на професійному рівні, але й на рівні всієї життєдіяльності людини і виявляється у необхідності освоєння нових технологій і технологічних прийомів, що впливають на «якість» життя людини, її пізнання світу, контакти з іншими людьми і т.д. Це останнє суттєво впливає на і на якість самої професійної діяльності... У сучасному розумінні термін «неперервна професійна освіта» охоплює всі види формальної і неформальної освіти, включаючи і самоосвітню діяльність у різних її формах як провідний чинник, що впливає на якість професійної діяльності людини»⁶⁸.

Важливою складовою неперервної освіти впродовж життя, – наголошує Л. Лук'янова, – «є освіта дорослих, що набуває дедалі більшого значення в європейському та світовому просторі. Формуючи політику у сфері освіти дорослих, країни Європейського Союзу на початку ХХІ ст. значно більше уваги приділяють не лише її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять її соціально-культурне значення. Освіта стає визначальним чинником не тільки професійного, а й особистісного розвитку»⁶⁹.

Зростання значущості освіти дорослих в сучасних системах освіти – загально визнаний факт. У світі не має країни, яка не була б так чи інакше зобов'язана цьому своїм технологічним, соціально-економічним, культурним процесом. Освіта через все (впродовж) життя трактується як найбільш універсальна та включає всі форми освіти дорослих (сімейну, шкільну, вищу, продовжену професійну, суспільну). Це не технічний або юридичний термін із точно визначеним змістом, а здебільшого загальнокультурний термін для визначення нової парадигми переходу від поетапної ступеневої системи освіти до індивідуальної. На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається перехід від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя», провідними принципами якої є: нові базові вміння для всіх з метою забезпечення неперервного доступу до освіти, одержання і оновлення вмінь, необхідних в інформаційному суспільстві;

⁶⁸ Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С.О. Сисоева.– Хмельницький: ХГПА, 2008. – С. 234–235.

⁶⁹ Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – С. 5.

збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання та учіння для системи неперервної освіти – «довжиною та шириною в життя»; нова система оцінювання набутої освіти з метою врахування та визнання результатів неформальної та інформальної освіти; розвиток наставництва та консультування з метою забезпечення вільного доступу до інформації про освітні можливості людини по всьому світу та ін.⁷⁰.

Система освіти дорослих – сукупність закладів, установ формальної і неформальної освіти дорослих, наукових інституцій, науково-виробничих підприємств, дозвілєвих об'єднань, інформаційних служб, інших юридичних організацій, фізичних осіб, які мають право на надання освітніх послуг, а також державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування. Л. Лук'янова визначає провідних провайдерів освіти дорослих у системі формальної освіти, зокрема: академії, інститути, коледжі, центри, школи, курси та інші установи *вдосконалення, підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів* відповідної галузі та сфери діяльності; підрозділи вищих навчальних закладів (інститути, філіали, факультети, відділення, навчально-консультативні пункти тощо); відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах. У системі освіти дорослих, – підкреслює Л. Лук'янова, – вагоме місце завжди посідав такий її сектор, як підвищення кваліфікації і навчання на виробництві⁷¹.

Згідно з Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти післядипломна педагогічна освіта педагогічних працівників здійснюється шляхом підвищення кваліфікації, навчання за спеціалізацією та проходження стажування. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основна форма професійного вдосконалення здійснюється в коледжах, академіях, інститутах післядипломної педагогічної освіти та на факультетах (інститутах) педагогічних академій, університетів та класичних університетів; навчання за спеціалізацією педагогічних працівників – в педагогічних коледжах, академіях, університетах і класичних університетах; стажування педагогічних працівників – в університетах, наукових установах Національної академії педагогічних наук України, а також в академіях та інститутах післядипломної педагогічної освіти⁷².

За визначенням провідних фахівців теорії і практики післядипломної освіти, зміст післядипломної освіти визначається вимогами суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства з урахуванням перспективи їх розвитку, сучасними вимогами до засобів,

⁷⁰ Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 65.

⁷¹ Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – С. 107.

⁷² Наказ МОН №1176 від 14.08.13 р. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних та професійних програм відповідного освітнього напрямку.

У контексті тлумачення поняття «педагогічна освіта» як процесу і результату неперервного підвищення культури особистості, в тому числі і професійної культури, А. Кузьмінський розглядає перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації «як видові» післядипломної педагогічної освіти. Аналогічно «професія», на його думку, має усвідомлюватися як родове поняття, а «спеціальність» та «кваліфікація» – як видові. До того ж «кваліфікація» характеризується двома параметрами – спеціальність та ступінь (рівень) готовності до діяльності. «Для післядипломної педагогічної освіти характерним є те, що під «перепідготовкою» розуміють зміну професії (спеціальності та кваліфікації), підвищення кваліфікації пов'язується з частковими змінами або в частині спеціальності, або рівня готовності до діяльності, або в їх поєднанні»⁷³.

Отже, «вдосконалення», «оновлення», «відновлення» – це часткові аспекти загального процесу, який можна означити поняттям «розвиток». Розвиток А. Кузьмінський визначає як форму руху від простого явища до більш складного на основі розв'язання суперечностей за рахунок кількісно-якісних змін. Цей процес розглядається як незворотні, спрямовані в часі (від минулого до майбутнього) закономірні зміни стану явища. Розвиток педагога як особистості та як професіонала може бути реалізований двома шляхами: довільним (становлення) і цілеспрямованим (формування). Становлення – довільна зміна явища. Формування – це розвиток явища під впливом спрямованих на нього дій. Для керування цими процесами існує два види впливу: для становлення – регуляція (вплив на суб'єкт з метою стабілізації його властивостей, оптимізації функціонування, спрямування розвитку за певною програмою), для формування – управління як координація зусиль для досягнення мети – збагачення змістовності педагога за рахунок засвоєння культури під впливом спрямованих дій. За цих міркувань підвищення кваліфікації розглядається як процес і результат розвитку педагога⁷⁴.

А. Кузьмінський дає визначення терміна «*підвищення кваліфікації*» – це цілеспрямований, спеціально організований процес систематичного оновлення професійної компетентності педагогів, зумовлений динамікою розвитку суспільства, економіки, науки, освіти, культури та потребами, що випливають з особистого досвіду та специфіки діяльності кожного». Якщо узагальнити це визначення, то підвищення кваліфікації

⁷³ Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.

⁷⁴ Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.

можна розглядати як процес оновлення професійної компетентності педагога як особистості та професіонала.

Згідно з Концепцією розвитку післядипломної освіти в Україні залежно від мети і змісту використовуються різні види післядипломної педагогічної освіти: *перепідготовка* – отримання іншої спеціальності на основі раніше здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня та практичної діяльності; *спеціалізація* – підготовка педагога до виконання окремих завдань або обов'язків, які мають специфічні особливості в межах спеціальності; *підвищення кваліфікації* – освоєння педагогічних знань, умінь і навичок для поступового розвитку працівника як особистості та професіонала, набуття ним здатності виконувати окремі обов'язки та завдання в межах спеціальності. За своїми цільовими і змістовними характеристиками стажування (набуття педагогом досвіду виконання професійних завдань та обов'язків певної педагогічної діяльності), самоосвіта (професійне самовдосконалення) відповідають меті й завданням підвищення кваліфікації і, безумовно, відповідно до родово-видової залежності є видами підвищення кваліфікації⁷⁵.

Враховуючи особливості післядипломної педагогічної освіти як специфічної системи, А. Кузьмінський здійснив педагогічну конкретизацію її мети та компонентів. Дослідник розглядає безперервну педагогічну освіту як процес формування (становлення) особистості педагога в ході його базової вузівської різнорівневої підготовки та процесу всебічного розвитку особистості під час його післядипломної педагогічної освіти. Базова вузівська підготовка – це формування професійної та загальної культури педагога, а післядипломна – *процес збагачення його професійної та загальної культури*. За такого тлумачення післядипломна педагогічна освіта набуває якісної визначеності, не обмежується лише професійним удосконаленням, а тісно пов'язана з удосконаленням особистості. Вона органічно вписується у структуру безперервної освіти, забезпечує реалізацію принципів безперервності та наступності. Така система розвитку особистості створює умови для різнобічного професійного і загального розвитку⁷⁶.

Мета післядипломної освіти – задоволення індивідуальних потреб громадян в особистому та професійному зростанні а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво нові

⁷⁵ Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні Затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 11.04.2002 р., протокол № 3/5-4. Книга методиста: Довідково-методичне видання / Упоряд. Г.М. Литвиненко, О.М. Вернидуб. – Харків: Форсинг плюс, 2006. – 672 с.

⁷⁶ Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.

технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства. Основні завдання системи післядипломної освіти такі: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку шляхом отримання неперервної освіти; формування в осіб, які навчаються, громадянської позиції, здатності до життя в умовах сучасної цивілізації, її демократичного розвитку; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей суспільства; поширення знань серед населення, підвищення його культурного та освітнього рівня.

Післядипломна педагогічна освіта – галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва післядипломної педагогічної освіти є важливим фактором вирішення соціальних завдань щодо професійної відповідності працюючих цілям, завданням та інтересам держави, галузі, регіону, конкретного навчального закладу та особистості (за В. Олійником). Критерії якості післядипломної педагогічної освіти: варіативність післядипломної педагогічної освіти; спрямованість на формування педагога-фасилітатора; розвиток педагогічного професіоналізму, готовність до освітніх змін; володіння методиками оцінювання якості освіти, використання комп'ютерної техніки як сучасного засобу навчання (за Т. Сорочан)⁷⁷.

Система післядипломної освіти – сукупність навчальних закладів післядипломної освіти, наукових, науково-методичних, методичних установ, інформаційних служб, інших юридичних та фізичних осіб, які мають право на надання освітніх послуг, а також органів управління освітою. Система післядипломної педагогічної освіти спрямована на якісне забезпечення дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів керівними і педагогічними кадрами⁷⁸.

На думку Л. Лук'янової, сучасна система післядипломної освіти в Україні потребує суттєвої переорієнтації: «Нині системні пропозиції щодо реалізації освітніх програм для підвищення кваліфікації різних категорій дорослих з огляду на їх професійні та особисті культурно-освітні потреби, дієздатність, вік є достатньо обмеженими. Отже, систему підвищення кваліфікації, зокрема і як сферу додаткових неформальних освітніх потреб для населення треба створювати практично наново, що є завданням важливим, невідкладним і нагальним. Йдеться про комплекс питань міждисциплінарного характеру: створення належної навчально-матеріальної бази,

⁷⁷ Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 70–71.

⁷⁸ Там само. – С. 88.

розроблення навчально-програмної документації і специфічної літератури для навчання і самоосвіти дорослих, підготовки та систематичного підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів для цієї системи, а також організацію широкого міжнародного співробітництва з цих проблем⁷⁹.

Головним завданням системи післядипломної освіти, зокрема післядипломної педагогічної освіти, є професійний розвиток дорослих особистостей. Професійний розвиток дорослих – це 1) процес опанування дорослими нових знань, умінь, методик, технологій у професійній діяльності на основі усталених цінностей, набуття нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та діяльності; 2) цілеспрямований процес формування, актуалізації і прирощення професійних якостей дорослих і кваліфікаційно-посадового зростання, що здійснюється відповідно до ускладнення професійних завдань і функцій і зумовлений необхідністю підвищення ефективності професійної діяльності. Професійний розвиток дорослої людини як очікуваний результат системи освіти дорослих зорієнтований не на накопичення знань, а на її особистісне зростання, самовдосконалення.

Професійний розвиток особистості – процес гетерохронний, асинхронний, що має тісний взаємозв'язок із загальним розвитком, спрямований головним чином на підвищення майстерності, підтримку системи професійних знань, навичок і вмінь в актуальному стані, розвиток здібностей, ключових для професійної діяльності. Професійний розвиток особистості в організаціях складається з ряду взаємопов'язаних циклів: індивідуальний розвиток через навчання; освіта і розвиток у групах; організаційне навчання й розвиток; міжорганізаційних (корпоративне, галузеве, мережеве) навчання й розвиток. Особливу значущість у ході професійного розвитку має обґрунтування узгодження інтересів, взаємовигідності та відповідальності дорослих за досягнення високого рівня професійного розвитку і підвищення ефективності праці. Професійний саморозвиток дорослих – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня професійної компетентності особистості, розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку. В основу професійного саморозвитку покладено механізм постійного подолання суперечностей між реальним рівнем професіоналізму («Я-реальне-особистісне», «Я-професійне-дієве») та уявним («Я-професійне-нормативне») (за І. Краснощок)⁸⁰.

⁷⁹ Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – С.105.

⁸⁰ Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 77.

Реформування освіти в Україні визначає нове розуміння професіоналізму педагогів як здатності діяти в інноваційному середовищі. Отже, – зазначає Т. Сорочан, – мають швидко змінюватись навички, що зумовлюють успіх педагогів у професійній діяльності та кар'єрі. Педагог як доросла людина епохи цифрових технологій та суспільства знань навчається, вдосконалюється у професії і реалізує свій потенціал, опановує нові грані професійної культури, формує інноваційне професійне мислення. За таких умов освіта стає самоцінністю і суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, громадянську позицію педагогів. Теоретичні та методологічні засади концепції людиноцентризму, навчання на засадах компетентнісного підходу, оновлення ціннісних орієнтирів визначають смисл і стратегічну мету професійного розвитку педагогів у післядипломній освіті.

У цьому контексті ключовою проблемою стає безперервність освіти професіоналів. «Дорослим, зокрема педагогам, потрібні не самі знання, а вирішення важливих професійних проблем. Знання виступають умовою досягнення цілей у професійній діяльності. Відбувається перенесення акценту із набуття нових знань на їх застосування. Зазначені чинники зумовлюють актуальність проблеми безперервного навчання педагогів як дорослої аудиторії, пошуку нових освітніх технологій, які б дали їм ключ до швидкого опанування нових цінностей, оновлення навичок і адаптації в інноваційних умовах реформування освіти. Такий потенціал, на нашу думку, закладений у теорії та практиці трансформаційного навчання, що може бути застосовано в післядипломній педагогічній освіті України»⁸¹.

Практики та дослідники освіти, післядипломної освіти зокрема, пріоритетним завданням цієї галузі визначають забезпечення людини комплексом знань та вмінь, необхідних для активної творчої діяльності, підвищення її компетенції та вмінь постійного самонавчання протягом усього життя. «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку → саморозвитку, виховання → самовиховання, навчання → самонавчання всіх і кожного...»⁸². Такою бачить І. Зязюн головну концептуальну ідею неперервної освіти в цілому. Зміст освіти складає вітчизняна і світова культура – світ знань про людину, природу, суспільство, світ переживань (почуттів) і відношень. У системі «Я – Світ» гармонія знань, переживань і відношень складає той зміст, який забезпечує вирішення освітніх завдань.

⁸¹ Сорочан Т. М. Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті // Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: зб. наук. статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. – К.: Знання України, 2018. – С. 198.

⁸² Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 582.

Головною метою підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти Н. Клокар вважає систематичне навчання дипломованих працівників, подолання розриву між здобутою ними спеціальністю у вищому навчальному закладі, професійною підготовкою та новими вимогами до їхньої професійної діяльності, зумовленими розвитком науки і культури, змінами в економіці та соціальній сфері; забезпечення одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти й досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та вмінь, формування активної професійної позиції педагогічного працівника, комунікативної культури, системного знання, перспективного мислення, зростання його компетентності та моральної готовності до раціонального вирішення педагогічних проблем⁸³.

Сучасна післядипломна педагогічна освіта повинна сприяти більш повному задоволенню запитів суспільства, особистісних потреб педагогів. Тому необхідно враховувати визначальні вектори її модернізації, серед яких – формування світогляду педагогів на засадах гуманістичних та загальнолюдських цінностей, зокрема гідності, поваги до себе й інших, справедливості тощо; свободи, демократії, патріотизму, поваги до рідної мови і культури, разом з тим, прийняття культурного розмаїття, що будується на принципах полікультурності, толерантності, шанобливого ставлення до культури і звичаїв інших народів світу тощо.

Важливим завданням також є розроблення інноваційного змісту, методик і технологій післядипломної педагогічної освіти, врахування гнучкості, зорієнтованості галузі в цілому та окремих складових на розвиток творчості, педагогічної майстерності, комплексний підхід до забезпечення саморозвитку і самореалізації особистості педагога на всіх етапах його професіоналізації, що має позитивно вплинути на якість традиційної системи освіти дорослих.

Чільне місце серед завдань модернізації післядипломної педагогічної освіти належить формуванню методологічної культури педагога як системи соціально апробованих принципів і способів організації теоретичної і практичної професійної педагогічної діяльності.

Поняття «методологія» походить від грецького слова «methodos» – дослідження й означає вчення про методи наукового дослідження. *Методом* є спосіб досягнення мети, або сукупність прийомів, операцій практичного й теоретичного вирішення конкретного пізнання (освоєння) дійсності. *Методологія* – наука про структуру, логічну організацію, методах і засобах діяльності.

⁸³ Клокар. Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н.І. Клокар. – Київ, 2010. – С. 237.

Методологія педагогіки покликана розкривати сутність наукової пізнавальної діяльності в галузі психолого-педагогічних наук. Педагогічна методологія визначається як вчення про вихідні положення і способи наукового пізнання закономірностей розвитку психолого-педагогічної науки, складових явищ педагогічної діяльності, закономірностей розвитку дитини, апріорно-апостеріорних підходів у проведенні науково-дослідних робіт і розвитку конкретних освітніх проблем. Методологія передбачає вивчення питань вибору цілей підготовки людини до життя, концепцій та підходів до пізнання педагогічної дійсності, рушійних сил розвитку освіти, самого предмета педагогіки як науки, методів педагогічних досліджень та ін.⁸⁴

Педагогічна методологія визначається як вчення про вихідні положення і способи наукового пізнання закономірностей розвитку психолого-педагогічної науки, складових явищ педагогічної діяльності, закономірностей розвитку дитини, апріорно-апостеріорних підходів у проведенні науково-дослідних робіт і розвитку конкретних освітніх проблем.

У визначенні методологічних підходів до психолого-педагогічної науки А. Фурман виокремлює такі аспекти: вивчення засобів, передмов і принципів пошукової діяльності в галузі освіти; систематизації методів, прийомів і пізнавальних засобів педагогічної антропології: вивчення досвіду пізнання закономірностей росту психолого-педагогічного знання⁸⁵.

С. Гончаренко дає таке визначення методології педагогіки: методологія (*метод* – від грець. «λόγος» – вчення) – 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють: а) часткову методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства; в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію⁸⁶.

У сфері неперервної освіти освіта дорослих має свій категоріальний апарат, ключовою дефініцією якого є термін «андрагогіка». Методологія післядипломної освіти ґрунтується на положеннях андрагогіки – науки про навчання дорослих. Андрагогіка

⁸⁴ Щедровицький Г.П. Філософія. Наука. Методологія / Г.П. Щедровицький. – М. : МГУ, 1997. – С. 69–70.

⁸⁵ Фурман А. В. Ідея професійного методологування: монографія / А.В. Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – С 20.

⁸⁶ Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С. 205.

має інтегративний характер, тому що акумулює знання психології, педагогіки, акмеології, аксіології та спрямовує їх на розвиток дорослого, його творчу самореалізацію.

Андрагогіка (від грець. Άρως – доросла людина і άυφση – керівництво, виховання) – педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка досліджує проблеми освіти, самоосвіти й виховання дорослих. Андрагогіка як наука про освіту дорослих навчає дорослу людину з базовою освітою швидко адаптуватися до всіх суспільних перетворень, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, сприяє її професійному зростанню у процесі підвищення кваліфікації чи перекваліфікації, забезпечує різні шляхи самовдосконалення та самоосвіти фахівця, керує виховними процесами, що впливають на рівень його загальної та професійної культури.

Андрагогіка – це: 1) субдисципліна, розділ педагогіки, що вивчає процеси стимулювання, виховання, перепідготовки, самовдосконалення, саморозвитку дорослої людини впродовж усього її життя; 2) наука про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх і життєвих потреб, наявних і прихованих здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки та фізіології, а також про форми і методи організації навчання дорослих з метою поглиблення знань, забезпечення їхніх освітньо-культурних потреб, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості; 3) галузь науково-гуманітарної сфери знань, освітній напрям, теоретична дисципліна. Із урахуванням етимологічного походження термін А. означає «вести дорослу людину». Вперше термін «андрагогіка» було ужито німецьким педагогом А. Каппом (1833 р.) для позначення розділу педагогіки, який досліджував особливості навчання та освіти дорослих, проте його активне поширення у наукову практику відбулося лише у середині ХХ ст. Становлення й розвиток андрагогіки пов'язані з науково-технічними перетвореннями, новими вимогами до кваліфікаційного рівня фахівців, швидким застаріванням знань і накопиченням нових, удосконаленням технологій та сучасною організацією виробництва. Її актуальність визначена певними віковими, психологічними, соціальними особливостями дорослих. Місце андрагогіки у колі інших наук поки що остаточно не визначено. Існує чотири обґрунтовані позиції щодо її сутнісно-змістової незалежності. Перша – спростовує усі підстави щодо наукової самостійності андрагогіки, оскільки освіта дорослих як галузь дослідження належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології тощо). Друга – визнає андрагогіку як галузь знань, але трактує її як прагматичну за змістом, підпорядковану визначенню поведінки суб'єктів навчального процесу. Третя – трактує андрагогіку як достатньо незалежну наукову дисципліну, що має чітко визначений предмет, завдання й методи дослідження. Четверта – визнає самостійність андрагогіки та розглядає її як складову інтегральної

науки про навчання і освіту людини впродовж життя. Розвиток андрагогіки пов'язаний з іменами Ф. Пьоггелера (Німеччина), М. Ноулза та Р. Сміта (США), П. Джарвіса (Англія), Л. Туроса (Польща). Психолого-педагогічні дослідження дорослих здійснювалися К. Ушинським. У витоків теорії загальної освіти дорослих стояли М. Пирогов і В. Водовозов. Пізніше проблеми педагогіки дорослих та її місце в системі наук спробував розв'язувати Є. Мединський, який вперше виокремив науку і назвав її антропологією – наукою про виховання людини від народження через усе життя. На сучасному етапі андрагогічні проблеми досліджуються С. Змейовим, С. Вершловським, В. Подобєдом, Т. Сухобскою та ін. (Російська Федерація), О. Аніщенко, С. Архіповою, Л. Даниленко, Н. Бідюк, Л. Лук'яною, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійником, Н. Протасовою, В. Пуцовим, Л. Сігаєвою, С. Приймою (Україна) та іншими вітчизняними і зарубіжними вченими⁸⁷.

Для вдосконалення навчання в системі післядипломної педагогічної освіти важливими є вихідні положення андрагогіки, сформульовані С. Змеєвим. Тому, хто навчається, стверджує учений, належить провідна роль у процесі свого навчання. Дорослий учень має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег. Він розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей. Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети, тому прагне до самореалізації, до самостійності, до самокерування. Навчальна діяльність дорослого учня значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання. Процес навчання дорослого учня організований у вигляді спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції⁸⁸.

Поняття «педагогіка» і «андрагогіка» мають спільну грецьку етимологію. Перше дослівно означає: «веду», «виховую дитину», друге – «керую», «виховую дорослу людину». Визначаючи сутність і основні параметри освіти за характером стосунків суб'єктів процесу, дослідники і практики післядипломної освіти (О. Аніщенко, І. Зязюн, С. Змейов, Н. Клокар, Л. Лук'янова, А. Кузьмінський, О. Огієнко, Т. Сорочан та ін.) наголошують на суттєвих відмінностях у педагогічній і андрагогічній моделях.

Зокрема Л. Лук'янова виокремлює дві моделі навчання дорослих: педагогічну й андрагогічну. У першій, – наголошує вона, – домінуюче

⁸⁷ Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 8-9.

⁸⁸ Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеєв – М.: ПЕР СЭ, 2007. – С.90.

становище має той, хто навчає. «Саме він визначає практично усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається, займає підлеглу, залежну позицію й водночас не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання»⁸⁹.

У педагогічній моделі домінуюча роль належить викладачеві (вчителю), який визначає всі основні параметри: цілі, зміст, форми, методи. Той, хто навчається має підпорядковане, залежне становище і не має можливості серйозно впливати на планування, оцінювання і корекцію процесу навчання. Основне завдання учня у даному випадку – сприймання і засвоєння переданого йому соціального досвіду. Відповідно весь технологічний ланцюжок зорієнтований в основному на педагога.

Педагогічна модель навчання є традиційною для вітчизняної системи освіти. Означена модель – це діяльність того, хто навчає, і того, хто вчиться, при якій: а) той, хто навчає, займає домінуюче положення, визначає всі параметри процесу навчання (цілі, зміст, форми і методи, засоби і джерела навчання); б) той, хто вчиться в силу об'єктивних факторів (несформованості особистості), залежності економічного і соціального становища, малого життєвого досвіду, відсутність серйозних проблем, для розв'язання яких потрібно вчитися) займає підлегле, залежне становище і не має можливості серйозно впливати на планування і оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації процесу навчання достатньо пасивна, його основна роль – сприймання соціального досвіду, який передає той, хто навчає⁹⁰.

На відміну від педагогічної, в андрагогічній моделі тому, хто навчається, належить провідна роль. Доросла людина прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління. Вона володіє певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом. Тому й розраховує на невідкладне використання одержаних нових умінь і навичок. Її навчальна діяльність значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які можуть обмежувати процес навчання. Він має бути організованим і активним у сумісній діяльності з викладачем на всіх етапах планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції його власного навчального процесу.

Якщо предметом сучасної педагогіки є процес спрямованого розвитку особистості в умовах її виховання, навчання, освіти, то предметом андрагогіки є процес удосконалення дорослої людини шляхом стимулювання і спрямування її самовиховання та самоосвіти. До

⁸⁹ Лук'янова Л. Б. Внутрішньофірмове навчання як складова неперервної професійної освіти / Л. Б. Лук'янова // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: зб. наук. пр.: у 2-х ч. – Ч. 2. – Х.: НТУ «ХП», 2012. – С. 326–333.

⁹⁰ Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003. –С.183.

основних понять андрагогіки належать: освіта, самоосвіта, виховання дорослих, а також удосконалення особистості дорослої людини, стимулювання та спрямування процесів виконання, освітні послуги, технології навчання дорослих.

Сутність функцій андрагогіки полягає у виконанні завдань, які висуває перед нею суспільство. Відповідно до цього вона практично реалізує такі провідні функції: загальнотеоретичну, інформаційну, прогностичну, критичну, виховну, пізнавальну, світоглядну, практичну, організаційно-технологічну, управлінську та інші. Формулюючи коло вимог до змісту професійного навчання в андрагогічній моделі, необхідно визначити наступне: воно має бути відкритим, тобто здатним до розвитку об'єму за рахунок суб'єктивного внеску учасників андрагогічного процесу, а також персоніфікованим (орієнтованим на інтереси і потреби конкретних людей); практично орієнтованим, культуровідповідним, комплексним, тобто таким, що дозволяє засвоїти все поле професійної активності в усій багатоманітності.

Андрагогіка здійснює найдавнішу формулу навчання: *non scholae, sed vitae discimus* – учимося не для школи, а для життя. Основне положення андрагогіки, на відміну від традиційної педагогіки, полягає в тому, що провідну роль у процесі навчання відіграє не той, хто навчає, а той, кого навчають. Функцією освіти в цьому випадку є надання допомоги тому, хто навчається у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду останнього, коректуванню й поповненню його знань. У цьому випадку відбувається зміна пріоритетності методів навчання.

Під час навчання за педагогічною моделлю ті, хто навчаються, орієнтуються на набуття знань у запас, знаючи, що більшість із них, якщо й знадобляться їм у житті, – то пізніше. Метою тих, хто навчає, стає передавання якомога більшої кількості знань, умінь, навичок у запас, без конкретного зв'язку із практичною діяльністю. Курс навчання будується за розділами навчальних дисциплін, виходячи з логіки певному предмету. У рамках андрагогічної моделі слухачі прагнуть до негайного застосування отриманих знань і вмінь, щоб стати більш компетентними в рішенні будь-яких проблем. Курс навчання будується на основі розвитку певних аспектів компетенції тих, хто навчається, й орієнтується на вирішення їх конкретних життєвих завдань. Їхня діяльність полягає у набутті тих конкретних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які необхідні їм для рішення життєво важливої проблеми. Діяльність викладача зводиться до надання допомоги студенту у придбанні необхідних йому знань, умінь, навичок і особистісних якостей. Навчання будується по міждисциплінарним модулям (блокам)⁹¹.

⁹¹ Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев – М.: ПЕР СЭ, 2007. – С.91.

Андрагогічні основи навчання не є чимось протилежним педагогічним принципам і моделі навчання. Ці дві моделі скільки залежно від цілей, змісту, умов навчання, рівня самосвідомості й відповідальності, обсягу й характеру життєвого досвіду та попередньої підготовки.

Основна функція андрагогіки у відповідності зі змістом, закладеним у її назві, – вести дорослу людину. У центрі уваги людинознавства перебуває людина в її цілісності, однієї з форм подання якої слугує образ. У результаті синтезу різноманітних видів знання народжується науковий образ людини в єдності «всіх його визначень», коли біологічне, соціальне й духовне повинні бути взяті одночасно.

Науковий контекст андрагогічного знання визначається категоріями:

- людина (у її цілісності на етапі життєдіяльності);
- дорослість (якість, що задає віковий і соціальний діапазон розгляду
- специфіки дорослої людини як суб'єкта навчання);
- освіта (соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку й формування людської якості (образу);
- освіта дорослих (процес професійно-особистісного становлення людини у варіативних формах, яка перебуває в контексті безперервної освіти);
- безперервна освіта (освіта, розглянута у співвідношенні із цілісним простором життєдіяльності людини);
- андрагог (загальна назва для фахівців, зміст роботи яких пов'язаний зі сферою навчання дорослих) – це людина, основною професійною функцією якого є навчання дорослих⁹².

Андрагогіка дозволяє виокремити ті методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, сприяють розвитку професійної компетентності. Вони мають забезпечувати проблемно-рефлексивний підхід у навчанні, моделювати складні професійні ситуації. Це створює передумови для діалогу з дорослим у процесі навчання, ставить його в позицію дослідника, який виробляє власні рішення. Такий підхід сприяє подоланню негативних тенденцій освіти дорослих. Так, багато дорослих відчувають невпевненість у ситуації навчання тому, що не хочуть знизити свій звичайний соціальний статус, якщо не зможуть виявити достатньо високий рівень знань. Вони прагнуть до партнерських стосунків у навчанні, цінують поважне ставлення до свого практичного досвіду. Проте вони схильні перебільшувати значення власного досвіду, скептично ставляться до

⁹² Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев – М.: ПЕР СЭ, 2007. – С. 101-102.

нововведень. Це зумовлює необхідність застосування проблемних методів навчання в освіті дорослих.

Отже, освіта дорослих, післядипломна педагогічна освіта зокрема, потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють. Їхня функція все більше змінюється від передачі знань до фасилітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації. Посилюється значення консультування, яке ґрунтується на партнерських стосунках, є формою індивідуальної роботи з дорослим.

Таким чином, **андрагогічний підхід** в освіті дорослих – це сукупність уявлень, які передбачають врахування особливостей цілеспрямованого процесу стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки і перепідготовки, який інтегрує досвід індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів. Андрагогічний підхід ґрунтується на обов'язковому врахуванні особливостей дорослих: у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається; дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості; досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег; освітній процес необхідно орієнтувати не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої для того, хто навчається, проблеми – надання допомоги у досягненні конкретної мети; результати навчання можуть одразу використовуватися на практиці; навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних та ін.); навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає, і тих, хто навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчальному процесі наближаються до партнерського рівня; доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай формує у дорослої людини низку бар'єрів, як правило, психологічного характеру і може заважати ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх тощо)⁹³.

Андрагогічний підхід у післядипломній освіті виявляється у посиленні особистої зорієнтованості: активізації у системі навчання генеративності та творчого потенціалу фахівця, його професійного зростання, що передбачає й якісні зміни, досягнення післядипломної освіти у процесі пошуку фахівцем професійної досконалості, вищого рівня розвитку особистості в середній дорослості, що водночас виявляється в акмеологічних складових професіоналізму його виробничої діяльності, дотриманні норм моралі, продовженні власної післядипломної освіти тощо.

⁹³ Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С.8-10.

Андрагогічний підхід базується на специфічних принципах – найбільш загальних ідеях і теоретичних положеннях щодо організації процесу навчання дорослих людей. Зокрема, С. Змейов визначив основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих:

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміємо не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, вибудовується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. За цим принципом оцінювання результатів навчання здійснюється, по-перше, шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується за

цілями формування у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання⁹⁴.

Специфіка андрагогічних принципів полягає у єдності трьох середовищ – навчального (де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача); професійного (у якому навчання поєднане з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій); соціального (в якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації).

Принцип андрагогічної відкритості освітнього простору – освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, без відриву від основної діяльності; наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю.

Принцип андрагогічного синтезу трьох підходів до освіти – андрагогічного (створює можливості для урахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю); особистісно орієнтованого (дає можливість врахування закономірностей розвитку особистості дорослої людини); контекстного (спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні).

Принцип андрагогічної діяльності – відповідність змісту навчальних матеріалів основним видам діяльності дорослих, що навчаються, з урахуванням особливостей цієї діяльності; організація процесу навчання на рефлексії дорослих.

Принцип андрагогічної постійної підтримки – діє на усіх етапах навчальної діяльності, форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів. Принцип андрагогічної професійної мотивації – передбачення і впровадження системи мотивації дорослих до навчання через отримання можливості неперервного консультування; оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні.

Принцип андрагогічної елективності навчання – надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання. Принцип андрагогічного розвитку освітніх потреб передбачає:

⁹⁴ Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев – М.: ПЕР СЭ, 2007. – С. 94-95.

1) оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначення джерел інформації; 2) процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання. Принцип андрагогічної контекстності навчання (А. Вербицький) – урахування професійної, соціальної, побутової діяльності з опорою на просторові, часові, професійні чинники. Принцип андрагогічної рефлексивності – свідоме ставлення до навчання, що становить вагому складову само мотивації дорослого учня⁹⁵.

Андрагогічні принципи навчання можна застосовувати якщо ті, хто навчається, незалежно від віку, виявляють відповідальне ставлення до навчання, до його організації і результатів. Високий рівень самосвідомості і відповідальності людини – це перша умова, за якої можливе використання андрагогічних принципів навчання. Інша умова – наявність життєвого досвіду в того, хто навчається. Це одна з основних ознак дорослості людини.

Виявлено важливість враховувати у процесі підвищення кваліфікації викладачів андрагогічні складові роботи з дорослими. Зміст і структура андрагогічного підходу містять: вимоги до діяльності, принципи, форми і методи організації професійної перепідготовки й умови їх ефективного застосування (врахування індивідуальних особливостей, перебудову техніки взаємодії викладача зі студентами, слухачами, самостійне навчання, спільну діяльність, опору на життєвий і професійний досвід, розвиток освітніх потреб тощо).

Тісно пов'язана з категорією «андрагогіки» інша наукова дефініція – «акмеологія». Достатньо нова за своїм змістом наука, що об'єднує методологію і теорію, дослідження і розробку методів й, водночас, здійснює розробку технологій, засобів, практик, які забезпечують реальне вдосконалення людини. Вершина зрілості (з давньої грецької «акте») притаманна людині у певному періоді її розвитку й характеризує те як сформувалася особистість: громадянин, фахівець⁹⁶.

Тому, серед багатьох методологічних підходів найбільш важливим для андрагогіки є *акмеологічний підхід*. Суть його полягає у здійсненні комплексного дослідження і відновленні цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні і суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у

⁹⁵ Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 75–76.

⁹⁶ Пехота О.М., Пуцов В.І., Набока Л.Я., Сараєва А.М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / Пехота О.М., Пуцов В.І., Набока Л.Я., Старєва А.М. – К., 2006. – С. 12.

взаємозв'язках і взаємоузгодженнях з метою сприяння досягненню ним вищих рівнів розвитку.

Об'єднуючим методологічним елементом андрагогіки та акмеології є *категорія дорослого суб'єкта*, яка розкриває сенсожиттєві і стимулюючо-сенсові якості особистості: ініціативу й акмеологічні резерви. Останні гарантують особистості зберігання ефективного рівня і якості діяльності упродовж певного часу. Процес реалізації акмеологічних резервів професіонала проходить особистісно-професійний розвиток, а його результатом є досягнення професіоналізму.

Основними ознаками акмеологічного підходу у післядипломній освіті є орієнтація на професійну зрілість й удосконалення майстерності фахівців протягом усього життя; досягнення вершин професіоналізму; всебічний розвиток задатків, здібностей, творчого потенціалу професіоналів за рахунок оптимізації процесу підвищення кваліфікації завдяки забезпеченню педагогів новітніми педагогічними методиками і технологіями; пошуку найбільш оптимальних способів розвитку творчого потенціалу особистості, самореалізації, розкриттю резервних можливостей професіоналів.

Таким чином, андрагогіка опираючись на акмеологічні резерви дорослого суб'єкта, допомагає в організації в освітньому процесі особливого акмеологічного простору, який сприяє повноцінній самореалізації особистості як професіонала.

Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами. Закон України «Про освіту» (стаття 17) визначає метою вищої освіти «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань»⁹⁷. Компетентності у професійній діяльності – це комбінація особистісних якостей, знань, цінностей, умінь, навичок, способів мислення, які утворюють професіоналізм фахівця, що забезпечує його успішну фахову самореалізацію. Набуття професійно важливих компетентностей дозволяє педагогу вільно орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі та адекватно реагувати на динаміку змін у сфері освіти.

Специфікою системи післядипломної освіти є підвищенні вимоги до рівня професіоналізму викладачів, які повинні бути фахівцями широкого профілю, мати рівень компетентності, педагогічної майстерності вище за нормативний, оскільки освітній процес відбувається за комплексним принципом, коли особлива увага надається інтегративним тенденціям і міжпредметним зв'язкам. З огляду на це у системі післядипломної

⁹⁷ Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

педагогічної освіти компетентнісний підхід є одним із найважливіших. Недаремно велику надію на ці освітні заклади покладають автори Концепції Нової української школи: «Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено проектом Закону «Про освіту»⁹⁸.

Нові освітні стандарти, які будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», потребують нових підходів до формування компетентностей вчителя Нової української школи. «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає»⁹⁹.

Згідно з Концепцією Нової української школи ключових компетентностей визначено вісім: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя; соціальна та громадянська компетентності.

Ключові компетентності – ті якості, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Ключові компетентності й наскрізні вміння створюють обрамлення, що є основою для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця.

Сьогодні рівень професіоналізму не визначається обсягом знань, а здатністю педагога розв'язувати фахові проблеми на основі здобутих знань. Компетентнісний підхід у післядипломній педагогічній освіті означає переорієнтацію професійного розвитку педагогів з процесу

⁹⁸ Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua> 202016/12/05/konczepczija.pdf .

⁹⁹ Там само.

інформування тих, хто навчається, на результат їхнього навчання – ціннісне ставлення до знань й умінь, завдань педагогічної діяльності; спроможність самостійно вирішувати професійні та життєві ситуації.

На сучасному етапі розвитку системи післядипломної педагогічної освіти застосування компетентнісного підходу до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників означає орієнтацію освітнього процесу на:

- підсилення методологічної, загальнометодичної та світоглядної складової змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- формування мотивації та ціннісних орієнтацій слухачів щодо оволодіння професійно значущими знаннями і навичками, спрямованих на досягнення запланованого педагогічного результату;
- розвиток навичок використання сучасних освітніх технологій на основі міжособистісної взаємодії та вмінь здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів;
- розвиток уміння проектувати педагогічні дії, планувати освітню діяльність, визначати її цілі, здійснювати організацію та аналіз цієї діяльності; вміння оволодівати власним досвідом через рефлексію, здатність до самовираження;
- розвиток здатності розв'язувати проблеми дослідницько-інноваційної діяльності щодо удосконалення наукової та навчально-виховної роботи освітніх установ шляхом використання можливостей Інтернет-ресурсів;
- виховання розуміння і оцінювання власної професійної діяльності на основі аналізу мети здійснюваного педагогічного управління освітнім процесом.

Таким чином, процес підвищення кваліфікації є своєрідним процесом вдосконалення ключових професійних компетентностей педагога, що виявляється у посиленні здатності передбачати результати спланованої педагогічної дії; забезпеченні методологічно обґрунтованих засад для розроблення методів і технологій ідентифікації, стандартизації, оцінювання результатів освітнього процесу.

Процес формування професійної компетентності педагогічного персоналу у системі післядипломної педагогічної освіти пов'язують із впровадженням в освітній процес підвищення кваліфікації педагогів інноваційних технологій. Під технологією навчання розуміють систему науково обґрунтованих дій (операцій), активних елементів (учасників) процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання¹⁰⁰.

Інноваційну педагогічну технологію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, яка пов'язана із внесенням змін у

¹⁰⁰ Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – С. 185.

цілі, зміст, методи, форми навчально-виховного процесу, стилів педагогічної дії та взаємодії учасників освітнього процесу. Інноваційні технології здійснюють переорієнтацію освітнього процесу: від декларативної трансляції знань педагогом й пасивного їх сприйняття учнями (студентами), до формування здатності суб'єктів навчання самостійно осмислювати і діяти, застосовуючи методи відкритого (генеративного) навчання у системі вільного розвитку і особистісного саморозвитку власних знань, умінь, здатностей, потреб, світогляду тощо.

Сучасні інноваційні технології будуються на діалогічній стратегії спілкування педагога з учнями (студентами), що орієнтує тих, хто навчається, на пошук ціннісних смислів у процесі спільної творчої діяльності, коли педагог виступає у ролі помічника – консультанта, який забезпечує рівень інформаційних можливостей самостійного пошуку учнів (студентів), здійснює корекцію і контроль набутих знань, умінь, навичок.

На відміну від педагогічних технологій, де домінує положення займає педагог, який визначає основні компоненти навчання: мету і завдання, зміст, форми, методи, засоби і джерела навчання, методи корекції і контролю знань і вмінь, андрагогічні технології передбачають спільну діяльність учасників процесу навчання на всіх етапах: при проектуванні, реалізації, корекції, оцінюванні досягнень. Таким чином, технологію навчання дорослих можна визначити як систему науково обґрунтованих спільних дій педагога і тих, хто навчається, на всіх етапах навчання, що включають виконання окремих операцій, функцій і технічних дій, здійснення яких з високим ступенем гарантованості приведе до досягнення поставлених цілей¹⁰¹.

Оскільки система післядипломної освіти є носієм характерних рис педагогічних технологій і методик навчання дорослої людини, тому у розробленні технологій навчання необхідно враховувати систематизований комплекс головних закономірностей діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає, опиратися на вікові психофізіологічні особливості фахівців, що є важливими факторами у формуванні їх життєвого і творчого досвіду, у досягненні вершин професіоналізму.

Насамперед йдеться про виявлення організаційно-педагогічних умов *технологічного підходу* щодо розвитку фахової компетентності викладачів, усвідомлення власної мотивації до творчої професійно-педагогічної діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти. Саме тому важливо обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності із застосуванням сучасних інноваційних

¹⁰¹ Браже Т.Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т.Г. Браже // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 18–20.

освітніх технологій у процесі підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців.

Для цього необхідно враховувати: змістові характеристики системи післядипломної педагогічної освіти; передумови розвитку професіоналізму викладачів; андрагогічні умови якісного забезпечення процесу підвищення фахової кваліфікації; вимоги до професійної діяльності, методи (активні, інтерактивні, пошукові, проблемні, тощо) і принципи навчання дорослої людини (самостійне навчання, спільна діяльність, опора на досвід, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, еkleктичність, самосвідомість), педагогічні технології (комунікативні, інформаційні, групові, проектні тощо); мотивацію навчання (досвід учителя, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов навчання.

Вибір концептуальної основи для розроблення технологічного забезпечення навчання у системі післядипломної освіти має ґрунтуватися на тому, що фахівець, який пройшов курс навчання в закладах післядипломної освіти, з одного боку, має отримати необхідний рівень підготовки для виконання нагальних професійних завдань, з іншого – у ході підвищення кваліфікації має оволодіти шляхами, що забезпечать можливість подальшого розвитку його професійного кругозору, оволодіння новими навчально-виховними методиками та технологіями тощо. Тобто за обмежений час має реалізувати цілісне, системне оновлення знань, умінь, виконання професійних завдань із подальшою перспективною розгортання їх у часі.

За таких умов у практичному значенні *технологізація освітнього процесу* у системі післядипломної освіти характеризується прийняттям чітких зобов'язань: той, хто навчає, гарантує за певний час конкретну особу, що навчається, довести до певного рівня навченості за умови чіткого попереднього визначення параметрів кінцевого продукту та шляхів реалізації запланованої взаємодії.

Головною специфічною особливістю післядипломної освіти є те, що педагог в обмежений часовий проміжок повинен пристосуватися до нового для себе соціального оточення, оволодівши нормами і цінностями нового для нього середовища в процесі соціалізації, а також врахувати зміни, переорієнтації свого стану відповідно до цих умов і цілей діяльності. Тому практики післядипломної освіти наголошують на важливості *особистісного підходу* щодо цілісного розвитку педагога, що включає різнобічність як професійну, так і загальноосвітню, культурну, духовну складові. Головні його положення – визнання цінності особистості, її унікальної неповторності й здатності до творчої самореалізації, самоактуалізації, використанні таких методико-діагностичних засобів, що забезпечують цілісне пізнання особистості, розвиток її здібностей, якостей.

У межах цього підходу існує опора на природний універсальний механізм творчості людини, що не має вікових меж, гуманізацію освітнього процесу, спрямованого на формування духовних, практичних цінностей творчої особистості, які забезпечують процес більш глибокого ціннісного пізнання особистості педагога і, на цій основі – розвиток його світогляду.

Підсумовуючи результати багатьох досліджень з педагогіки, психології, зокрема погоджуємось із В. Семиченко, що на рівні особистісного підходу післядипломна педагогічна освіта покликана вирішувати такі завдання:

- поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного і особистісного зростання, мотивація неперервного саморозвитку;
- розширення ступеню усвідомлення фахівцем різноманітних подій, що виникають та відбуваються на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом: загальнолюдських, професійних, особистісних, проникнення в їх глибинний зміст та значення;
- формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: системності, гнучкості, динамізму, перспективності, історизму, об'єктивності, концептуальності тощо;
- підвищення толерантності, неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співробітництва, відмова від конфронтації;
- опрідечування теоретичних знань та узагальнення життєвого досвіду;
- засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо);
- доопрацювання тих складових професійної діяльності, які за різних обставин не були засвоєні раніше, напрацювання прийомів компенсації або подальшого розвитку тих якостей, що є недостатньо сформованими;
- створення власної системи педагогічної діяльності, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги¹⁰².

Найважливішим психолого-педагогічним принципом підвищення кваліфікації педагогів є розвиток їхнього творчого потенціалу та індивідуального стилю мислення. Навчання повинно бути побудоване таким чином, щоб впливати на ступінь відкритості людини всьому новому, допомагати їй переборювати загальні стереотипи і розвивати гнучкість мислення.

Однієї з найважливіших особливостей дорослої аудиторії є її неоднорідність: за рівнем професійної компетентності, віку, стажу

¹⁰² Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта України. – 2002. – № 2. – С. 57–60.

роботи, мотивації, соціальним станам. В основі процесу досягнення слухачами цілей навчання лежать андрагогічні принципи, обумовлені характером взаємодії суб'єктів навчання¹⁰³.

Важливим у підготовці педагогів у системі післядипломної освіти, – зазначає Н. Клокар, – є *диференційований підхід*, який тлумачиться як комплекс методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують підвищення кваліфікації педагогічних працівників на різних етапах післядипломної освіти з урахуванням їхніх кваліфікаційних категорій, досвіду, індивідуальних професійних запитів і потреб, а також органічне поєднання традиційних та інноваційних методів і форм організації навчальної роботи з різними групами, створення оптимальних умов для професійно-особистісного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Диференціація має різні рівні, які відрізняються за цілями, змістом, завданнями підвищення кваліфікації педагогічних працівників; за типами, формами і способом організації курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників; за технологіями навчання; за результатами навчальної діяльності. Під внутрішньою диференціацією розуміється така організація навчально-виховного процесу, за якої врахування індивідуальних запитів, потреб, інтересів, особливостей здійснюється в умовах навчального процесу. Зовнішня диференціація розглядається як організація навчально-виховного процесу, за якої навчальні групи формуються з урахуванням індивідуальних запитів, потреб, інтересів педагогічних працівників¹⁰⁴.

При організації підвищення кваліфікації необхідним є врахування особливостей поведінки дорослих, що обумовлюють необхідність диференціації процесу навчання:

- усвідомлення себе самостійною самокерованою особистістю;
- наявність життєвого, професійного і соціального досвіду, що може бути одним із джерел навчання;
- мотивація до навчання лежить у площині прагнення вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей;
- прагнення конкретизації та практичного застосування отриманих знань і умінь;
- орієнтація на діяльнісний характер навчання¹⁰⁵.

Дотримуючись позиції Н. Протасової, варто звернути увагу на те, що специфіка післядипломної освіти полягає також у тому, що у полі її діяльності перебуває доросла людина з вищою освітою, певним

¹⁰³ Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. — №1. – С. 18-27.

¹⁰⁴ Клокар. Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н.І. Клокар. – Київ, 2010. – С. 360.

¹⁰⁵ Клокар. Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н.І. Клокар. – Київ, 2010. – С. 360.

життєвим і професійним досвідом, тому зміст післядипломної освіти потребує не уніфікації, а навпаки – багатоступеневої диференціації, що враховуватиме своєрідність об'єктів діяльності педагогів, рівень їхньої готовності до самостійної практичної діяльності, індивідуальні потреби та досвід, здібності й можливості фахівців. Одним із основних засобів відображення змісту діяльності у змісті післядипломної освіти є групування необхідних фахівцеві знань, умінь та навичок відповідно до професії, фаху та здійснювальних функцій¹⁰⁶.

Диференціація навчального матеріалу за ступенем складності та створення варіантів навчально-тематичних планів і програм дає можливість вибору найоптимальнішого шляху задоволення освітніх потреб слухача, з одного боку, а з іншого, варіативність на основі ступеня складності сприяє подальшому розвитку особистості в усіх вимірах її прояву. Оскільки такі потреби у педагогів, зокрема й у викладачів мистецьких дисциплін, існують, то задоволення їх можливе шляхом диференціації змісту навчання за ступенем складності, що включає врахування не тільки інтелектуального і загальнокультурного рівня слухача та його наявних і потенціальних здібностей, а й творчих можливостей конкретної особистості. Диференціація змісту навчання за ступенем складності дозволить уникнути суцільної алгоритмізації діяльності педагогів, в якій дехто вбачає найпривабливіший шлях оновлення сучасної системи підвищення кваліфікації вчителів, а іноді навіть і всієї системи педагогічної освіти.

Концепція підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу, – підсумовує Н. Клокар, – має пройти відповідні етапи для досягнення прогнозованих результатів – позитивних змін в особистісному зростанні педагога:

1) діагностичний супровід підвищення кваліфікації педагогів, який передбачає системне вивчення професійних запитів і потреб усього міжтестастійного періоду, що відповідно є базовим для наступного етапу – курсів підвищення кваліфікації;

2) організаційно-змістове забезпечення курсового підвищення кваліфікації, а саме: добір форм і методів навчання на засадах диференційованого підходу, складання навчально-тематичних планів, програм;

3) розроблення та впровадження технологій підвищення кваліфікації. Прикладом таких технологій є проблемно-тематичні та авторські курси, програма підготовки резерву управлінських кадрів «Дайте мені шанс», підвищення кваліфікації вчителів-методистів (вихователів-методистів);

¹⁰⁶ Протасова Н.Г., Пуцов В.І. Післядипломна педагогічна освіта: сутність і сучасне розуміння. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-метод. журнал. / Н.Г. Протасова, В.І. Пуцов. – 2002. – № 2. – С. 40.

4) рефлексивно-оцінний етап, що передбачає комплекс заходів, які сприяють процесу усвідомлення себе у професійній діяльності як вчителем, так і викладачем, методистом обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, формуванню вміння оцінювати власні здобутки чи недоліки¹⁰⁷.

Таким чином, диференційований підхід до підвищення кваліфікації педагогів дозволяє враховувати логіку процесу навчання та андрагогічні принципи, спрямовувати педагогів на задоволення особистісних професійних інтересів, створити умови для диференційованого особистісно-орієнтованого підходу та розвитку творчого потенціалу кожного педагогічного працівника. Технологія навчання дорослих сприяє залученню педагога у процес постійного самовдосконалення. Участь в організації процесу свого навчання значно підвищує зацікавленість слухачів курсів підвищення кваліфікації у досягненні запланованих результатів навчання, а відповідно – рівень мотивації навчання (особистість живе не для того, щоб вчитися, і навчається для того, щоб жити).

Ураховуючи особливості післядипломної педагогічної освіти як специфічної системи, А. Кузьмінський здійснює педагогічну конкретизацію її мети та компонентів. У своєму дослідженні він розглядає безперервну педагогічну освіту як процес формування (становлення) особистості педагога в ході його базової вузівської різнорівневої підготовки та процесу всебічного розвитку особистості під час його післядипломної педагогічної освіти. На його думку, базова вузівська підготовка – це формування професійної та загальної культури педагога, а післядипломна – процес збагачення його професійної та загальної культури. За такого тлумачення післядипломна педагогічна освіта набуває якісної визначеності, не обмежується лише професійним удосконаленням, а тісно пов'язана з удосконаленням особистості. Вона органічно вписується у структуру безперервної освіти, забезпечує реалізацію принципів безперервності та наступності. Така система розвитку особистості створює умови для різнобічного професійного і загального розвитку¹⁰⁸.

З огляду на це та враховуючи сучасні вимоги щодо підсилення гуманітарної і загальнокультурної складової змісту підвищення кваліфікації з метою розвитку гуманістичних цінностей і людиноорієнтованого процесу управління і його демократизації необхідно відзначити важливість *культурологічного підходу* до процесу підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти.

¹⁰⁷ Клокар. Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н.І. Клокар. – Київ, 2010. – С. 363.

¹⁰⁸ Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта : теорія і практика: монографія / А.І. Кузьмінський. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.

Культурологічний підхід завдяки інтегральності, ціннісно-смісловій та діяльнісній спрямованості є особливою стратегією наукового пізнання, сутність якої полягає в акцентуванні культурного ракурсу в організаційно-методичному забезпеченні підготовки педагогів у процесі підвищення кваліфікації. Відповідно трактування культурологічного підходу в контексті післядипломної педагогічної освіти орієнтує на формування педагога як людини культури, здатної до самовизначення та творчого самоздійснення у суспільстві, в професії, у культурі.

Принципова орієнтація культурологічного підходу на цілісне досягнення досвіду людства в єдності його раціональних, емоційно-ціннісних та праксичних складових (розуміння яких є необхідною передумовою організації формуючих педагогічних впливів) дозволяє, на нашу думку, здійснювати цілеспрямоване педагогічне керівництво процесом підвищення кваліфікації педагогів на основі забезпечення координації їхніх особистісних ціннісних орієнтацій, смислових установок, мотивів діяльності. Зміст фахової освіти педагогів, своєрідність культурного середовища, створеного у закладі післядипломної педагогічної освіти також стають одними з найважливіших факторів формування фахових знань, цінностей та принципів педагогічної діяльності у вимірах культурологічного підходу.

У контексті важливих змін у сучасній педагогічній освіті важливим є визнання того факту, що ефективність професійної та особистісної самореалізації, самовдосконалення людини напряму залежить від формування та змін в ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися під дією різних обставин, сформоване ціннісне ставлення до власної професії спонукає людину до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, процесу формування особистості, зорієнтованої на високі професійні досягнення.

У Концепції Нової української школи зазначається, що «найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей. Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством»¹⁰⁹.

Тому, за задумом творців означеної концепції, усе життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей: «Виховний процес буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність,

¹⁰⁹ Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua> 202016/12/05/konczepczija.pdf .

чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)»¹¹⁰.

Саме в цьому аспекті андрагогіка опирається на знання ще однієї науки – педагогічної аксіології. *Аксіологія* – (від гр. *axios* – цінний, *logos* – поняття, смисл) – вчення про цінності. Аксіологічна парадигма в культурі визначає існування людини як вищої цінності буття. *Аксіологічний підхід* у післядипломній визначається філософсько-педагогічною стратегією, що показує шляхи розвитку ціннісного ставлення педагога до оточуючого світу і соціуму; до особистісних цінностей тих, хто навчається, педагогічної діяльності та виховання їхньої особистості та використання педагогічних ресурсів для ціннісного розвитку особистості. Перспективи вдосконалення системи освіти виявляються у аксіологічному потенціалі, який визначається системою цінностей особистості, спрямованих на майбутнє і пов'язаних з її власними зусиллями, власною активністю, розумовими здібностями¹¹¹.

Вивчення аксіологічних основ професіоналізму сприяє розумінню дорослим суб'єктом значущості власної професії, спонукає його до пошуку шляхів власного професійного вдосконалення, підвищення педагогічної майстерності.

Концепція Нової української школи наскрізно ґрунтується на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнями і батьками. «Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками»¹¹².

Основними принципами педагогіки партнерства є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)¹¹³.

¹¹⁰ Там само .

¹¹¹ Основы андрагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; год ред. И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 391–392.

¹¹² Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua> 202016/12/05/konczepczija.pdf.

¹¹³ Там само.

Саме тому *діалогічний або комунікативний підхід* у поєднанні з іншими, визначеними нами важливими у процесі вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти, становить сутність методології післядипломної педагогічної освіти. Комунікативність – це сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню і передаванню інформації. Комунікативність, насамперед вміння говорити і слухати, – це одна з найважливіших професійних якостей педагога, якому необхідно володіти не тільки мовою, а й навичками ораторського мистецтва, вміти переконувати аудиторію, надати їй естетичне задоволення від висловленого, викликати емпатію тих, хто навчається, впливати на їхні почуття. Педагогічною практикою доведено, що усі знання вчителя можуть бути передані лише через систему живого і безпосереднього спілкування.

Комунікація виконує термінальні (навчальна, виховна, розвивальна, життєзабезпечення, соціалізація); тактичні (інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, спонукальна, прогностична, психотерапевтична); операціональні (зворотного зв'язку, методична, управлінська, координаційна, контактна) функції. Однією з важливіших функцій педагогічної комунікації в контексті Концепції Нової української школи є смислоутворювальна. Смислоутворювальна функція професійно-педагогічної комунікації – привнесення сенсу в усі аспекти комунікації, розкриття загальнолюдських, загальнокультурних смислів, професійної та індивідуальної значущості комунікативних дій.

Комунікативний підхід до організації навчальної діяльності у процесі підвищення кваліфікації є одним із системоутворюючих чинників організації освітнього процесу, що сприяє опануванню викладачами принципами, нормами, способами, уміннями міжкультурної комунікації на засадах суб'єктності та діалогу, толерантності та емпатії, критичного мислення й ціннісної інтерпретації педагогічних текстів. У ході навчальної роботи увага приділяється мікросоціуму, фокусується на взаємозв'язках між суб'єктами педагогічного спілкування як джерела духовного збагачення, естетичного удосконалення. Цей підхід цікавий тим, що особистість розглядається у контексті системи характерних для неї відносин як носія ціннісних установок, норм, правил взаємовідносин певної соціальної групи.

Комунікативний підхід спрямовує професійне спілкування педагога з тими, хто навчається, з метою оптимізації освітнього процесу, яке передбачає врахування емоційного стану, інтелекту, вікових особливостей учасників навчання, психологічного клімату в колективі. Такий підхід дозволяє подолати психологічні бар'єри у спілкуванні педагога з тими, хто навчається; створює умови щодо позитивного спілкування учасників освітнього процесу, допомагає перетворити їх на

суб'єктів власної діяльності, сприяє виникненню цілісної структури освітнього процесу.

Основою комунікативного підходу є діалогічне спілкування, яке орієнтоване не лише на потреби викладача, а й на інтереси і потреби тих, хто навчається; накопичення потенціалу злагоди і співпраці, свободи дискусії, передавання знань і соціальних норм як особистісно пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного і професійного зростання, імпровізаційності, готовності до пошуку; домінування методів і прийомів, спрямованих на організацію самостійної діяльності учасників освітнього процесу.

Таким чином, орієнтація суспільства на європейські стандарти і цінності, кращі світові традиції вимагають відповідних системних змін і в сфері освіти. Наріжним каменем таких змін є покращення якості освітнього процесу закладах освіти, зокрема у закладах педагогічної освіти, а відтак – якості підготовки педагога. Освітня кваліфікація педагогічного працівника, що здобув освіту у закладі педагогічної освіти, не є тотожною його професійній кваліфікації й не завжди гарантує його успішності в професійній діяльності. Проблема якості підготовки педагогічних працівників має комплексний характер і одним із елементів її вирішення є модернізація післядипломної педагогічної освіти: професійної переорієнтації, стандартів післядипломної освіти, її структури і змісту, впровадження інноваційних педагогічних технологій тощо.

Реформування системи післядипломної підготовки педагогічних кадрів сприятиме подоланню негативних тенденцій, пов'язаних із дисбалансом між запитами українського суспільства на висококваліфікованих педагогічних працівників, реальним станом педагогічної освіти, а також результатами діяльності закладів освіти й готовністю педагогічних працівників до реалізації освітніх реформ в Україні, визначених у контексті базового Закону «Про освіту» та концептуальних засадах реформування середньої школи, зокрема у Концепції Нової української школи.

Чільне місце серед завдань модернізації післядипломної педагогічної освіти належить формуванню методологічної культури педагога як системи соціально апробованих принципів і способів організації теоретичної і практичної професійної педагогічної діяльності. Аналіз методологічних підходів до формування професійної компетентності педагогічного персоналу та розгляд концептуальних засад організації професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти уможливорює урахування закономірностей розвитку і саморозвитку фахівців в умовах підвищення їхньої кваліфікації з метою забезпечення високої якості та ефективності

педагогічної діяльності, здатності педагогів досягати поставленої мети й вирішувати завдання різного рівня складності в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 366 с.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Клокар. Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н.І. Клокар. – Київ, 2010. – 528 с.
8. Конституція України [Електронний ресурс]. – URL: <https://ark.gp.gov.ua/ua/info.html? m=publications& t=cat&id=114154>.
9. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – URL: ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816.
10. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / А.І. Кузьмінський. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.
11. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – 147 с.
12. Лук'янова Л. Б. Внутрішньофірмове навчання як складова неперервної професійної освіти / Л. Б. Лук'янова // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: зб. наук. пр.: у 2-х ч. – Ч. 2. – Х.: НТУ «ХП», 2012. – С. 326-333.
13. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
14. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
15. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczziya.pdf>
16. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко,

Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №1. – С.18-27.

17. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 63.

18. Основы андрагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 391–392.

19. Пехота О. М., Пуцов В. І., Набока Л. Я., Сараєва А. М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / Пехота О. М., Пуцов В. І., Набока Л. Я., Старєва А. М. – К., 2006. – 96 с.

20. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасні перспективи розвитку: наук.-метод. посіб.; за ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2005. – 203 с.

21. Протасова Н.Г, Пуцов В.І. Післядипломна педагогічна освіта: сутність і сучасне розуміння. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал / Н.Г. Протасова, В.І. Пуцов. – 2002. – № 2. – С. 40-47.

22. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання впродовж усього життя» від 18 грудня 2006 року // Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_9756.

23. Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта України. – 2002. – № 2. – С. 57–60.

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

25. Сорочан Т. М. Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті // Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: зб. наук. статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. – К.: Знання України, 2018. – 616 с.

26. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: монографія / А.В. Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 420 с.

1.4. Сучасна парадигма постнекласичної науки як методологічна основа полікультурної освіти майбутніх викладачів

На сучасному етапі розвитку науки термін «парадигма» не набула однозначного тлумачення у галузі соціально-гуманітарного пізнання, що це пов'язано з різним тлумаченням категорії «парадигма».

У процесі дослідження цього питання нами було проаналізовано публікації провідних науковців: О. Бережної та В. Краєвського¹¹⁴, А. Валицької¹¹⁵, І. Колеснікової¹¹⁶, Н. Коршунової¹¹⁷.

Поняття «парадигма» для наукознавства не нове. Слово «paradeigma» є грецьким і дослівно означає те, що визначає характер прояву, маніфестації, залишаючись поза проявом («para» – це «понад», «над», «через», «біля», а «deigma» – «прояв», «маніфестація»). У широкому значенні парадигма – це структурована реальність, яка не проявляється сама собою, не піддається прямій рефлексії і завжди залишається за кадром, встановлює основні, фундаментальні пропорції людського мислення і людського буття¹¹⁸.

В античній і середньовічній філософії це поняття характеризує сферу вічних ідей як першообраз, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ суцього. У сучасній філософії науки – це певна система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, прийнятих для зразка вирішення наукових завдань, що панують протягом певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукової спільноти.

Поняття «парадигма» у філософію науки вперше ввів позитивіст Г. Бергман для характеристики нормативності методології, проте справжній пріоритет у його використанні і поширенні належить праці Т. Куна «Структура наукових революцій»¹¹⁹. Дослідник визначає парадигму як визнані усіма науковими досягненнями, які упродовж певного часу дають науковій спільноті модель постановки проблем і їх рішень¹²⁰.

Характерними ознаками парадигми, за Т. Куном, є: достатньою мірою безпрецедентність, яка дозволяє залучити на тривалий час групу прихильників із напрямків наукових досліджень, що конкурують; достатня відкритість, яка дає можливість новим поколінням науковців знайти для себе невирішені проблеми в межах сучасної парадигми.

¹¹⁴ Бережнова Е.В., Краевский В.В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Елена Викторовна Бережнова, Володар Викторович Краевский // Педагогика, 2007. – № 1. – С. 22-28.

¹¹⁵ Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика, 1997. – № 3. – С. 15-19.

¹¹⁶ Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / Ирина Аполлоновна Колесникова // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 84-89.

¹¹⁷ Коршунова Н. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика, 2002. – Вып. 7. – С. 19-26.

¹¹⁸ Дугин А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / Александр Гельевич Дугин. – М.: Арктогея-Центр, 2002. – С. 38-39.

¹¹⁹ Новейший философский словарь / Сост. Александр Алексеевич Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – С. 504.

¹²⁰ Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. Второе издание / Томас Сэмюэл Кун. – М.: Прогресс, 1977. – С. 11.

В основу праці «Структура наукових революцій» Т. Куна покладено ідею про перехід наукового співтовариства від однієї парадигми до іншої, який автор розглядає як «наукову революцію». Зокрема, Томас Кун визначив, що в історії будь-якої науки можна виокремити допарадигмальний період, період нормальної науки, кризовий період і період наукових революцій.

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

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

Водночас період кризи нормальної науки, який характеризується кризою наукової програми, колишньої системи діяльності, методологічних норм і основ, не означає зупинку нормальної наукової діяльності. В. Казютинський з цього приводу зазначає: «Такі ситуації різноманітні. В одних випадках між прихильниками дослідницьких програм, що конкурують, ведеться гостра полеміка, в інших – саме існування нових ідей спочатку ігнорується, а потім вони ніби раптово знаходять визнання з боку наукового співтовариства, у третьому – нова дослідницька програма виявляється неспроможною, сходить зі сцени і «революційна ситуація» розсмоктується. Але у всіх таких випадках революційні зміни – лише один з компонентів наукового процесу»¹²¹.

Аналізуючи погляди Т. Куна щодо визначення парадигми як теорії, визнаної науковим співтовариством, правил і стандартів наукової практики, стандартну систему методів сучасники К. Поппер, І. Лакатос, М. Мастерман та інші побачили в його концепції необґрунтовано широке трактування поняття, що викликало дискусію¹²². Ця ситуація вимагала від Т. Куна перегляду змісту і конкретизації поняття, що було здійснено

¹²¹ Казютинский В.В. Революции в системе научно-познавательной деятельности / Казютинский Вадим Васильевич // Научные революции в динамике культуры. Минск: Изд-во «Университетское», 1987. – С. 113-114.

¹²² Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 364.

завдяки введенню терміна «дисциплінарна матриця». Дисциплінарну матрицю науковець розуміє як визначену єдність філософсько-методологічних передумов у науковій дисципліні, яка є певним стандартом і зразком для діяльності науковця.

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

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

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

Таким чином, у працях Т. Куна наявні різні висловлювання про суть парадигми, що доповнюють або уточнюють одне одного. Н. Коршунова вказує на те, що спочатку Т. Кун, формулюючи поняття парадигми, використовував гносеологічний підхід (теорію пізнання). Онтологія (вчення про буття як таке) при цьому залишалась невиявленою і нерелексивною, відповідно, відокремленою від пізнавальної діяльності реальністю. У більш пізній версії гносеологічний і онтологічний підходи почали використовуватися разом. Науковці, які наполягають на вживанні цього поняття виключно в контексті науково-пізнавальної діяльності, поділяють погляди Т. Куна на парадигму як на модель постановки і вирішення наукових проблем. Ті, хто враховує як гносеологічні, так і онтологічні аспекти, дотримуються відкоректованої концепції цього ж автора¹²³.

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

У природознавчій науці науковій революції найбільш ґрунтовно описав В. Стьопін. Науковець виокремив чотири таких революції¹²⁴.

Перша революція (XVII – перша половина XVIII ст.) – етап

¹²³ Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Наталья Леонидовна Коршунова // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 11-20.

¹²⁴ Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / Вячеслав Семёнович Степин, Лидия Фёдоровна Кузнецова. – М.: ЦОП Института философии РАН, 1994. – 274 с.

становлення класичного природознавства і формування механістичної картини світу. До кінця XVI – початку XVII ст. вона ще тільки починала формуватися, і в науці цього періоду містилися нашарування попередніх натурфілософських уявлень. Проте навіть у цій формі фізична картина світу, яка тільки зароджувалась, була спрямована на емпіричний пошук і накопичення нових фактів.

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

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

Перша і друга глобальні революції в природничих науках відбувалися у контексті формування і розвитку класичної науки та її стилю мислення.

Третя революція (кінець XIX – середина XX ст.) – це трансформація параметрів класичної науки, становлення некласичного природознавства. Ідеали і норми нової некласичної науки характеризувались відмовою від прямолінійного онтологізму і розумінням відносної істинності теорій і картин природи, розроблених на тому чи іншому етапі розвитку природознавства.

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

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

Ці принципи є інваріантом у багатоманітності різних дисциплінарних онтологій. Формування таких принципів було пов'язане з переосмисленням основ багатьох наукових дисциплін. Одночасно вони

є одним з аспектів великої культурної трансформації, що відбуваються в нашу епоху¹²⁵.

Таким чином, у природознавчих науках питання «наукових революцій» досить ґрунтовно досліджене. Щодо гуманітарних наук, до яких належить педагогіка, тут є певні труднощі. Насамперед ці труднощі пов'язані з тлумаченням у педагогічній науці самого поняття «парадигма».

Сьогодні спостерігаємо зростання інтересу до цього поняття у сфері загальнонаукової та спеціально-наукової методології, особливо в галузі гуманітарного пізнання. Так, у педагогічній обіг поняття «парадигма» увійшло у 90-х роках ХХ ст. Незважаючи на те, що поняття «парадигма» почали використовувати відносно недавно, воно швидко і непомітно стало одним із значущих у педагогічній науці кінця ХХ ст.

Популярність поняття «парадигма» пояснюється, на думку Є. Бондаревської, по-перше, потребою дослідників у методологічних опорах, які педагогіка втратила у зв'язку з ревізією непорушних у недавньому минулому пізнавальних постулатів марксистської ідеології¹²⁶. Другою обставиною, що викликає особливий інтерес до парадигми, є прагнення вчених осмислити інноваційну, диференційовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності. Третьою причиною є бажання як науковців, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності.

Зазначимо, що погляди щодо сутності парадигми досі зазнають певних змін. Так, останнім часом опубліковані роботи, у яких кардинально переглянуто категорію парадигми. Поняття «парадигма» розширилося за своїм змістом і трансформувалося зі сфери науки у сферу педагогічної практики.

Є. Бондаревська, аналізуючи характер застосування терміна «парадигма» в дослідницькій і педагогічній практиці, визначає три різних позиції в його розумінні і межах поширення¹²⁷.

Перша полягає у твердженні, що поняття «парадигма» належить сфері методології і стосується безпосередньо лише дослідницької діяльності, для якої виконує функцію методологічного регулятиву. Це тлумачення відповідає класичній науці, де чітко розрізняють об'єкт і суб'єкт дослідження: суб'єкт знаходиться поза об'єктом, вивчає його ніби збоку, не втручаючись у його життя, для чого розробляє і використовує методи, прийоми і засоби, що дозволяють отримувати об'єктивне знання. У цьому випадку парадигму розуміють як «модель

¹²⁵ Capra F. Uncommon Wisdom, Conversations with Remarkable People. – Toronto; N.Y., 1989. – P.113.

¹²⁶ Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика, 2007. – № 6. – С. 3-14.

¹²⁷ Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика, 2007. – № 6. – С. 3-14.

наукової діяльності, як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, що регулюють дослідження»¹²⁸.

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

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

Так, О. Бережнова¹²⁹, А. Валицька¹³⁰, Н. Коршунова¹³¹, В. Краєвський¹³², І. Осмолівська¹³³ та інші науковці є прихильниками тлумачення парадигми у загальнонауковому розумінні, при якому парадигму розглядають як наукову діяльність, сукупність норм, критеріїв, стандартів дослідження, тобто відповідно до класичного поняття, за Т. Куном.

Науковці Є. Бондарівська¹³⁴, І. Ільїнський¹³⁵, Н. Лизь¹³⁶ та інші є

¹²⁸ Краєвський В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Володар Викторович Краевский. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

¹²⁹ Бережнова Е.В., Краевский В.В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Елена Викторовна Бережнова, Володар Викторович Краевский // Педагогика, 2007. – № 1. – С. 22-28.

¹²⁹ Осмолівська І.М. О парадигмах в педагогике / Ирина Михайловна Осмолівська // Инновации в образовании, 2007. – № 2. – С. 20-29.

¹²⁹ Бондарівська Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика, 2007. – № 6. – С. 3-14.

¹²⁹ Ільїнський І.М. Образовательная революция / Игорь Михайлович Ильинский. – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 592 с.

¹²⁹ Лизь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Наталья Александровна Лизь // Педагогика, 2005, № 8. – С. 16-26.

¹³⁰ Валицька А.П. Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицькая // Педагогика, 1997. – № 3. – С. 15-19.

¹³¹ Там само.

¹³² Краєвський В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Володар Викторович Краевский. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 166.

¹³³ Осмолівська І.М. О парадигмах в педагогике / Ирина Михайловна Осмолівська // Инновации в образовании, 2007. – № 2. – С. 20-29.

¹³⁴ Бондарівська Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика, 2007. – № 6. – С. 3-14.

¹³⁵ Ільїнський І.М. Образовательная революция / Игорь Михайлович Ильинский. – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 592 с.

прихильниками іншого тлумачення парадигми, яке полягає у тому, що парадигму розглядають як модель, що застосовується для вирішення практичних (освітніх) завдань. При цьому використовується термін «освітня парадигма». Таким чином, освітня парадигма – це основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти.

Ще одну позицію, яка належить І. Колесніковій¹³⁷, можна назвати змішаною. Ірина Колеснікова, а також науковці Є. Слепенкова¹³⁸, Є. Шиянов, Н. Ромаєва¹³⁹ виступають прихильниками поліпарадигмальності в педагогіці.

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

Така багатоманітність має як переваги, так і недоліки. З одного боку, педагогічна наука повинна змінювати освітню парадигму відповідно до потреб суспільства, держави, пропонувати таку модель освітньої системи, у якій знаходяться відповіді на питання про цінності і цілі освіти, про функції освіти і принципи її діяльності, про організацію, зміст і технології навчання і виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти. Як вважає Н. Лизь¹⁴⁰, чим більше теорій, тим більше граней реальності потрапляють у сферу наукового розгляду, що дає можливість адекватно представити всю освіту, розглядаючи її з різних аспектів.

З іншого боку, як зазначає В. Краєвський¹⁴¹, черговий раз витісняється сама педагогічна наука, оскільки передбачається, що з однієї і тієї ж позиції, відзначеної словом «парадигма», виокремлюються одні і ті ж самі складники і в науці, і в практиці. Проте це не так. Просто ототожнюється структура науки зі структурою її об'єкта.

Зазначимо, що ми дотримуємося поглядів О. Бережної, Н. Коршунової, В. Краєвського, оскільки, по-перше, розглядаємо

¹³⁶ Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Наталья Александровна Лызь // Педагогика, 2005, № 8. – С. 16-26.

¹³⁷ Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / Ирина Аполлоновна Колесникова // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 84-89.

¹³⁸ Слепенкова Е.А. Парадигмальный подход как теоретическая основа исследования отечественного педагогического образования / Евгения Александровна Слепенкова // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2009. – Выпуск 3, Часть II. – С. 93-99.

¹³⁹ Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Евгений Николаевич Шиянов, Наталья Борисовна Ромаева // Педагогика, 2005. – № 9. – С. 17-25.

¹⁴⁰ Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Наталья Александровна Лызь // Педагогика, 2005, № 8. – С. 16-26.

¹⁴¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Володар Викторович Краевский. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 166.

парадигму у її класичному значенні, а саме – як певну систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, які прийняті як зразок вирішення наукових завдань, що панують упродовж певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукової спільноти.

По-друге, вважаємо недоцільним використання терміносполуки «парадигма освіти». Натомість логічним буде вживання виразу «парадигма педагогіки» або «парадигма педагогічної науки».

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

Зазначимо, що відносна стійкість парадигми науки не означає, що вона взагалі не підлягає змінам. У ній закладена можливість розвитку. У вирішенні окремих дослідницьких проблем можуть відбуватися зрушення наукової парадигми, проте не повна її заміна. Зрушення парадигми педагогічної науки, яке можна сьогодні спостерігати, належить, насамперед, до етапів переходу від науки до практики у педагогічному дослідженні. При чому наявні способи переходу від науки до практики не відмінюються, а відбувається їх доповнення і розвиток.

Визначившись з поняттям «парадигма», можна перейти до висвітлення проблеми розриву між природничими та гуманітарними дисциплінами, що ставить під сумнів можливість використання парадигми науки у дослідженні полікультурної освіти, яка належить до гуманітарних дисциплін.

Так, західні фахівці, які розробляють методологічні стандарти науковості, категорично не включають у парадигму природничих наук (*science*) гуманітарні науки (*humanities*)¹⁴². Підтвердженням цього є слова Ч. Сноу: «Протистояння між природничими і гуманітарними науками, що існує тривалий час, наштовхувало дослідників на думку про розрив між ними, який тільки посилюється, і це в кінцевому результаті може призвести до їх відокремлення»¹⁴³.

Проте деякі науковці в галузі філософії та методології науки обґрунтовують наявність зв'язку і залежності між природничими та гуманітарними дисциплінами. Серед них – відомий науковець В. Стьопін, який зазначає, що на сучасному етапі загальнонаукова картина світу, що базується на принципах глобального еволюціонізму, все виразніше виступає як онтологічне підґрунтя майбутньої науки, яка об'єднує науки про природу і науки про дух¹⁴⁴.

¹⁴² Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Наталья Леонидовна Коршунова // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 11-20.

¹⁴³ Сноу Ч.П. Две культуры: Сборник публицистических работ / Чарлз Перси Сноу / перевод с англ. Ю.С. Родман. – М.: Прогресс, 1973. – С.21-43.

¹⁴⁴ Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / Вячеслав Семёнович Степин, Лидия Фёдоровна Кузнецова. – М.: ЦОП Института философии РАН, 1994. – 274 с.

Дійсно, природознавство тривалий час орієнтувалося на досягнення природи самої собою, безвідносно до суб'єкта діяльності. Його завданням було досягнення об'єктивно істинного знання, не обтяженого ціннісно-смысловими структурами. Ставлення до природного світу поставало як монологічне. Гуманітарні ж науки були орієнтовані на досягнення людини, людського духу, культури. Саме відношення суб'єкта та об'єкта (як будь-яке пізнавальне відношення) поставало вже як суб'єкт-суб'єктне відношення, що передбачає не монолог, а діалог. Для отримання знання в межах гуманітарних наук зовнішнього опису виявлялось недостатньо. Метод «об'єктивного» або «зовнішнього» вивчення суспільства повинен поєднуватися з методом його вивчення «зсередини», з точки зору людини, яка утворює соціальні та економічні структури і діє в них¹⁴⁵.

Сьогодні з'явилися реальні підстави для вирішення проблеми об'єднання природничих і гуманітарних наук шляхом покладення принципів глобального еволюціонізму в основу сучасної загальнонаукової картини світу. Ці принципи іманентно включають установку на об'єктивне вивчення об'єктів, що саморозвиваються. Водночас співвіднесення розвитку таких об'єктів з проблематикою місця людини, урахування включеності людини і її дій у функціонування більшості освоєних в людській діяльності систем, що історично розвиваються, привносить у наукове знання новий гуманістичний сенс і стирає колишні непрохідні кордони між методологією природничо-наукового і гуманітарного пізнання¹⁴⁶.

Також цікавим, на нашу думку, є аналіз зв'язку природничих та гуманітарних дисциплін Л. Мікешіної¹⁴⁷, побудований на класифікації суспільствознавчих дисциплін. Ідея полягає в тому, що автор, досліджуючи особливості наукових революцій у соціально-гуманітарному пізнанні, конкретизує постановку цього питання через класифікацію наукових дисциплін, об'єднаних терміном «суспільствознавство». Так, до суспільствознавства, наприклад, входить така соціальна дисципліна, як політична економіка, яка має справу з об'єктивними закономірностями розвитку і функціонування суспільства. Л. Мікешіна доводить, що революційним перетворенням в історії політичної економіки передували фундаментальні дослідження К. Маркса, які так само були «революційним переворотом у філософії». Також автор враховує й іншу особливість суспільствознавства, яка полягає в тому, що багато наук почали формуватися досить пізно, після

¹⁴⁵ Гуревич А.Я. Социальная история и историческая наука / Гуревич Арон Яковлевич // Вопросы философии, 1990. – № 4. – С. 30-31.

¹⁴⁶ Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / Вячеслав Семёнович Степин, Лидия Фёдоровна Кузнецова. – М.: ЦОП Института философии РАН, 1994. – 274 с.

¹⁴⁷ Микешіна Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Людмила Александровна Микешіна. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005 – С. 100.

формування дисциплінарності в природознавстві. Відповідно перехід парадигм, прийнятих і апробованих у природничих науках, у різні галузі соціально-гуманітарного знання став однією з основних форм революційної трансформації і в суспільствознавстві.

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

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

Повертаючись до аналізу полікультурної освіти як галузі педагогічної науки, зазначимо, що ми застосовуємо в методологічній основі нашого дослідження загальні соціально-наукові теорії, забезпечуючи цим самим орієнтацію на універсальні принципи і підходи. Адже неможливо досліджувати обрану нами проблему без певного набору апріорних переконань, фундаментальних метафізичних установок і відповідей на питання про природу реальності і людського знання. Теоретична діяльність створює особливу реальність – наукову онтологію, що існує у формі теоретичного знання. У цьому проявляється безсумнівна спільність характеру пізнання у всіх сферах науки, зокрема і в педагогіці.

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

Здійснений аналіз дозволяє зробити такі висновки.

Проблема полікультурної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти вимагає визначення вихідних положень, які у сукупності дозволяють обґрунтувати методологію дослідження

означеної проблеми. Визначення і аналіз сучасної парадигми науки є одним із таких методологічних регулятивів.

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

Отже, дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів будемо здійснювати, орієнтуючись на сучасну парадигму, яка відповідає постнекласичній науці. Однією з особливостей постнекласичної науки є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про природу, людину і суспільство. Така система уявлень, сформована на основі принципів глобального еволюціонізму, стає фундаментальною дослідницькою програмою науки на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

Закономірності полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти

Полікультурній освіті властиві певні закономірності, на основі яких можна визначити принципи побудови та забезпечення освітнього процесу. Оскільки полікультурна освіта досліджується нами, насамперед як організований у закладах вищої освіти процес, то й розглядаємо її як спеціально організовану, цілеспрямовану взаємодію викладача і студента, спрямовану на розвиток полікультурної компетентності останнього. Це дає змогу осмислити істотні обставини розвитку полікультурної компетентності, прослідкувати становлення майбутнього викладача як людини культури, а також проаналізувати досвід організації цього процесу. Об'єктивний аналіз і перевірка всіх цих обставин дають можливість зрозуміти і виокремити певні закони і закономірності перебігу процесу полікультурної освіти.

Закономірності процесу полікультурної освіти належать до методологічних основ і становлять собою об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, істотні зв'язки між умовами цього процесу і його результатом.

В. Краєвський визначає закономірність як найбільш загальну форму втілення теоретичного знання, яка свідчить про наявність

закону¹⁴⁸. Закономірний – означає такий, що здійснюється на основі закону. Показником закономірності будь-якого зв'язку є його причинно-наслідковий характер.

У дидактиці немає єдиного підходу до трактування і класифікації закономірностей процесу навчання.

В. Анісімов, О. Грохольська, та М. Нікандров виокремлюють наступні групи закономірностей процесу навчання:

1) структурні (детермінуюча роль цілей навчання по відношенню до змісту освіти; визначальна роль змісту освіти в процесі навчання; зв'язку між компонентами змісту освіти і способами їх засвоєння та ін.);

2) системні (взаємозв'язок навчання і соціальної системи; взаємозалежність процесу навчання і педагогічної свідомості суспільства і конкретних суб'єктів педагогічного процесу; взаємозалежність процесу навчання і мікросередовища та ін.);

3) змістовні (взаємозв'язок і взаємозалежність наукової, світоглядної і морально-ціннісної спрямованості змісту процесу навчання; взаємозв'язок нових знань і нових прийомів в процесі навчання і активного розумового пошуку вирішення завдань);

4) еволюційні (взаємозв'язок варіативних характеристик процесу навчання і рівня підготовки учнів; взаємозалежність якісних характеристик процесу навчання від його кількісних характеристик та ін.);

5) функціональні (взаємозалежність якісних характеристик процесу навчання і підготовки учнів до самостійного оволодіння соціальним досвідом; взаємозалежність процесу навчання і підготовки учнів до саморегуляції і оцінки своїх досягнень);

6) історичні (взаємозв'язок прояву всіх компонентів процесу навчання і особливостей епохи; взаємозалежність і в результаті варіативність цілей навчання і змісту освіти від умов розвитку суспільства)¹⁴⁹.

Л. Седова та І. Штих виокремлюють зовнішню та внутрішню групи закономірностей¹⁵⁰. Зовнішні закономірності характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов, а внутрішні – встановлюють зв'язок між компонентами процесу навчання (цілями, змістом, методами, засобами і формами); між характером діяльності вчителя і діяльністю учнів; між ставленням учнів до процесу навчання і ефективністю результатів даного процесу. Зовнішні закономірності в узагальненому вигляді – це цілі, зміст і методи навчання, які завжди носять соціально обумовлений характер, що відображає вимоги

¹⁴⁸ Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / Володар Викторovich Краевский // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 20-24.

¹⁴⁹ Анисимов В, Грохольская О., Никандров Н. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. – Москва: Просвещение, 2006. – 247 с.

¹⁵⁰ Седова Л., Штых И. Теория обучения: пособие для сдачи экзамена. – М.: Высшее образование, 2006. – 181 с.

суспільства до рівня освіти особистості.

В якості пріоритетних автори виокремлюють такі закономірності: навчання завжди пов'язане з вихованням; цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання завжди пов'язані між собою; ефективність освітнього процесу опосередковується оптимальністю вибору методів, форм і засобів навчання; чим активніше особистість в процесі навчання, тим успішніше здійснюється цей процес; міцність освоєння теоретичного матеріалу пов'язана з рівнем його практичного закріплення в ході навчального процесу; ефективність результатів навчального процесу багато в чому визначається характером взаємодії вчителя і учнів.

О. Гребенюк і Т. Гребенюк¹⁵¹ виокремлюють психологічні закономірності, серед яких – залежність розвитку розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) від змісту завдань і питань; залежність розвитку якостей мислення (гнучкість, критичність, самостійність, креативність) від характеру питань і завдань; залежність розвитку мотивації навчання від характеру змісту освіти; залежність розвитку емоційної сфери від включення в процес навчання спеціальних вправ.

Окрім закономірностей процесу навчання або інакше – закономірностей педагогічного процесу, виокремлюють ще й педагогічні закономірності. С. Гончаренко¹⁵² зазначає, що поняття «закономірності педагогічного процесу» і «педагогічні закономірності» – не синоніми: якщо перше прийняти за родове, то друге щодо нього є видовим, підпорядкованим. Учений уточнює, що розмежування цих понять є умовним, оскільки визначити межу, яка відокремлює педагогічні закономірності від закономірностей «непедагогічних», але які впливають на хід і результати педагогічного процесу – важко, а іноді й неможливо. До педагогічних закономірностей С. Гончаренко відносить ті, які відображають причинно-наслідкові зв'язки між результатом педагогічного процесу (*вихідною величиною*) і способами його досягнення (*вхідною величиною*)¹⁵³.

Науковці по-різному розглядають педагогічні закономірності¹⁵⁴, а саме: як зв'язок між метою, завданнями навчання і способами одержання певних результатів; як зв'язок і взаємозв'язок між завданнями, змістом і методами педагогічного процесу і його результатом; як внутрішній взаємозв'язок, взаємну обумовленість явищ; як об'єктивно існуючу залежність цілей і завдань навчання від потреб суспільства.

Вважаємо недоцільно розмежовувати закономірності на

¹⁵¹ Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 241 с.

¹⁵² Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

¹⁵³ Там само.

¹⁵⁴ Там само.

педагогічні і закономірності педагогічного процесу і у зв'язку з багатоаспектністю та міждисциплінарністю здійснюваного дослідження не відносимо виявлені закономірності до однієї з означених вище класифікацій. У результаті науково-педагогічного дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів нами були виявлені наступні закономірності:

– закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури;

– закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки;

– закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами.

Розкриємо виявлені закономірності.

Закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури. Становлення особистості майбутнього викладача як людини культури здійснюється в процесі і результаті засвоєння та активного відтворення ним соціального досвіду, тобто у процесі соціалізації.

Оскільки явище соціалізації багатоаспектне, то й інтерпретація його залежно від обраного напрямку, акцентує увагу на одній зі сторін досліджуваного феномена¹⁵⁵. Так, у різних наукових школах поняття «соціалізація» отримало різну інтерпретацію: в необіхевіоризмі воно трактується як соціальне навчання; в школі символічного інтеракціонізму – як результат соціальної взаємодії; в гуманістичній психології – як самоактуалізація «Я-концепції».

У нашому дослідженні ми в основному опираємося на ідеї класичного та необіхевіоризму, зокрема на такі їх напрями, як: навчально-біхевіоральний (*напряму, який займається доступними безпосередньому спостереженню діями людини як похідними від її життєвого досвіду*), представлений Б. Скіннером і соціально-когнітивний, представлений А. Бандурою та Д. Роттером, які розглядали поведінку як взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх чинників людини. Проте поряд із основним обраним напрямом використовуватимемо й ідеї інтеракціонізму, що також прослідковуються у концепції А. Бандури про взаємний детермінізм.

Механізм формування та розвитку особистості майбутнього викладача як людини культури складний і багатоаспектний, тому існують різні думки стосовно того, як саме він реалізується. Ці

¹⁵⁵ Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология: конспект лекций / Марина Евгеньевна Хилько, Мария Сергеевна Ткачёва. – М.: Юрайт, 2010. – С. 22.

розбіжності викликані різним розумінням значення суспільства і соціальних груп в соціалізації особистості, а також закономірностей і етапів розвитку, криз розвитку особистості, можливостей прискорення процесу розвитку тощо.

Процес соціалізації людини не завершується в певний віковий період, а триває все її життя. У зв'язку з цим, у соціології прийнято виокремлювати два основних етапа соціалізації: на першому етапі відбувається засвоєння норм та цінностей дитиною, за допомогою якого індивід стає членом суспільства; на другому – дорослою людиною засвоюються нові норми та цінності, за допомогою яких вже соціалізований індивід інтегрується в нові сектори суспільства. Саме на другому етапі соціалізації до особистісного додається і професійне становлення майбутнього викладача як людини культури. Відбувається таке становлення у процесі організованого навчання (*рос. обучение*), учіння (*рос. учение*) та научіння (*рос. научение*).

Р. Немов трактує ці поняття наступним чином¹⁵⁶. *Навчання* – передбачає спільну навчальну діяльність об'єкта (той, хто навчається) і суб'єкта навчання (той, хто навчає), характеризує процес передавання знань, умінь і навичок. У широкому значенні «навчання» – процес передачі життєвого досвіду від суб'єкта навчання до об'єкта навчання. Поняття «навчання» вживається тоді, коли увага акцентується на суб'єкті навчання, його діяльності, специфічних функціях в процесі научіння. *Учіння* – також відноситься до навчальної діяльності, але при його використанні в науці увага акцентується вже на об'єкті навчання, на дії об'єкта навчання, спрямованій на розвиток здібностей, придбання необхідних знань, умінь і навичок.

Поняття «навчання» та «учіння» відносяться до змісту навчального процесу. А от поняття «*научіння*» вживається тоді, коли увага акцентується на результаті учіння. Воно характеризує факт придбання людиною нових психологічних якостей і властивостей. Використовуючи у подальшій роботі поняття «научіння» ми вкладаємо в нього не тільки результат, а й процес набуття індивідуального досвіду.

У межах дослідження нами було організовано полікультурну освіту майбутніх викладачів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. З цією метою було розроблено навчально-методичне забезпечення для ефективного розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти та запропоновано рекомендації щодо забезпечення професійно-компетентними викладачами з певним набором особистісних якостей, що характеризують викладача як людину-культури. Таким чином, полікультурна освіта майбутніх викладачів передбачала процес

¹⁵⁶ Немов Р.С. Психологія: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 496 с.

навчання та учіння.

Наголошуючи на відмінностях навчання, учіння та научіння зазначимо, що навчання відрізняється від научіння організованим процесом, плановірно і свідомо керованим, в той час як научіння може відбуватися стихійно. Учіння як аспект навчальної діяльності пов'язане з роботою об'єкта навчання. Воно (учіння) також може виступати як організований або неорганізований процес. У першому випадку учіння є стороною навчання і трактується в широкому сенсі цього слова, а в другому – результатом того, що називається соціалізацією. Научіння може бути побічним результатом будь-якої діяльності, в той час як поняття учіння і навчання зазвичай пов'язані зі спеціальною навчальною діяльністю.

Визначаючи процес соціалізації майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти з позиції соціального научіння, необхідно більш детально зупинитися на характеристиці теорії научіння. Адже становлення викладача як людини культури здійснюється у процесі соціалізації, тому в подальшому будемо оперувати поняттям «соціальне научіння».

Нині найбільш впливовими теоретиками соціального научіння вважаються такі американські психологи, як Б. Скіннер, А. Бандура, Д. Роттер та інші науковці. Ці дослідники є представниками соціально-когнітивного напрямку, сформованого у процесі розвитку ідеї класичного біхевіоризму. Зміст теорій особистості, над якими працювали вищеназвані автори, представлені у праці Л. Х'єлла та Д. Зіглера¹⁵⁷. Дослідження А. Бандури та Д. Роттера показали, що взаємодія між людьми впливає на власне життя, тобто на поведінку людини і створення ними (людьми) соціального середовища, не менше ніж оточення. Научіння відбувається не лише завдяки набутому досвіду і зовнішнім підкріпленням, поведінка людини формується і через спостереження на основі прикладів. Хоча соціально-когнітивні теорії значно відрізняються від класичного біхевіоризму Б. Скіннера – вони зберігають наукову і експериментальну методологію, спільну для даного підходу. Такий підхід близький нам у зв'язку з тим, що становлення викладача як людини культури може відбуватися як стихійно (це основна його особливість), так і у процесі організованого освітнього процесу.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити наступні висновки:

- становлення викладача як людини культури може здійснюватися у процесі вторинного типу соціалізації шляхом навчання, учіння та научіння;
- створення нового типу поведінки майбутнього викладача

¹⁵⁷ Х'єлл Л, Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Ларри Х'єлл, Дэниел Зиглер / Пер. с англ.: С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – С. 17-21.

закладу вищої педагогічної освіти базується на взаємозв'язку його внутрішніх та зовнішніх чинників. Таке бачення процесу соціалізації майбутнього викладача відповідає позиції соціального наuczіння;

– процес становлення викладача як людини культури може відбуватися як в умовах цілеспрямованого формування особистості, зокрема в процесі полікультурної освіти організованої у закладах вищої педагогічної освіти, так і в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя в суспільстві, що мають іноді характер різноспрямованих чинників. Якщо бути більш точним, то процес оволодіння майбутнім викладачем закладу вищої педагогічної освіти життєвим досвідом, зокрема полікультурною компетентністю, як кінцевим результатом полікультурної освіти, здійснюється в організованому та усвідомо керованому процесі навчання, учіння, а також в стихійному та/або частково організованому процесі наuczіння.

Закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, а також рівнем його психолого-педагогічної підготовки. Обґрунтуємо цю закономірність.

У процесі становлення полікультурної освіти її мета трансформувалася від подолання расової дискримінації і рівного доступу до освіти, до ознайомлення з етнічними культурами, насамкінець – до взаємодії з представниками різних думок, релігій, соціальних класів, культур, навіть в межах однієї нації, етносу. Аналіз досвіду полікультурної освіти у зарубіжних країнах засвідчив, що вибір змісту залежить від соціально-економічного становища країни (потреб держави в трудових мігрантах, зміни кордонів держави та ін.), соціокультурного становища (залежно від національної, етнічної, мовної, релігійної різноманітності), політико-правового – пов'язаного із законодавчим забезпеченням прав і свобод громадян країни, з обраним політичним напрямом країни тощо.

Сучасне українське суспільство є полікультурним, відкритим і спрямованим на євроінтеграцію, тому потребує наявності людини здатної взаємодіяти з неоднорідним навколишнім світом, з різними типами культур; ефективного соціального і професійного функціонування особистості з критичним типом мислення; фахівців нового типу, здатних реагувати на стрімкі зміни у житті суспільства, бути стійкими до невизначеності, здатних до спілкування і співпраці з представниками різних культур.

Відповідно до цих потреб і розробляється зміст полікультурної освіти. В контексті нашого дослідження йдеться про полікультурну освіту певної категорії осіб, а саме – майбутнього викладача закладу вищої освіти, що зумовлює певну специфіку змісту. Так, розроблений нами зміст полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти становить собою науково обґрунтовану систему

дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для рівня вищої освіти «магістр». Також розроблений зміст може використовуватись і на освітньо-науковому рівні. Зміст полікультурної освіти зорієнтований на формування та/або розвиток ціннісно-мотиваційного складника особистості майбутнього викладача, який визначається системою ціннісних орієнтацій майбутнього викладача та мотиваційним комплексом; особистісно-поведінкового складника, а саме – на розвиток толерантності; когнітивного складника, вираженого наявністю теоретичних знань з питань полікультурної освіти, та операційного складника, тобто на формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою.

Окрім цього, вибір змісту полікультурної освіти майбутнього викладача залежить від рівня його психолого-педагогічної підготовки. Мається на увазі те, що на відміну від здобувачів непедагогічних закладів лише здобувачі освітнього рівня «магістр» закладів вищої педагогічної освіти мають ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, яка є основою полікультурної освіти. Цю особливість потрібно враховувати, розробляючи зміст полікультурної освіти. Адже у непедагогічних закладах вищої освіти для полікультурної освіти майбутнього викладача необхідно буде збільшувати кількість годин на вивчення психологічних і педагогічних аспектів професійної діяльності.

Закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами тощо. Полікультурна освіта спрямована передусім на формування особливого типу особистості майбутнього викладача. Досягнення такої мети неможливе без вивчення закономірностей, згідно з якими формується особистість: мотивів, потреб, здібностей тощо.

Природа мотивів і здібностей, психічні процеси, формування умінь та навичок, а також їх динаміка має важливе значення для розвитку полікультурної компетентності. На етапі вступу до магістратури майбутній викладач вже має певну систему ціннісних орієнтацій, мотиваційних диспозицій, світоглядних установок. Вони багато в чому визначають його ставлення до своєї навчальної діяльності, в контексті зробленого професійного вибору, в тому числі і до полікультурної освіти. Проте означені характеристики особистості не є сталими. Вони розвиваються і можуть змінюватися. У процесі полікультурної освіти майбутній викладач конструює оточуючий світ у системі тільки йому властивих ціннісних координат. Конфігурація мотивів, які спонукали майбутнього викладача до вибору професії і надали сенсу навчання, ціннісні орієнтації, особливості міжособистісної взаємодії тощо суттєво впливають на розвиток полікультурної компетентності.

У результаті здійсненого дослідження було виявлено, що одним із важливих факторів успішності полікультурної освіти є певні показники

вираженості таких особистісних якостей майбутнього викладача, як: мотивація, ціннісні орієнтації, критичне мислення, толерантність, міжособистісна взаємодія. Ці якості є стрижневими у формуванні особистості викладача як людини культури.

Таким чином, вплив особистісних якостей на становлення майбутнього викладача як людини культури є об'єктивною закономірністю полікультурної освіти.

Виявлені закономірності полікультурної освіти (закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури; закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки; закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами) завжди присутні в освітньому процесі незалежно від того, орієнтується на них викладач чи ні у своїй практичній діяльності.

Щодо кількісного вираження закономірностей полікультурної освіти зазначимо, що закономірність не завжди можна підтвердити кількісною оцінкою. С. Гончаренко з цього приводу зауважує: «Звичайно, найвищим рівнем пізнання слід визнати кількісне визначення взаємозв'язку процесів і явищ, однак не завжди і не скрізь вона можлива і доцільна. Відсутність кількісних показників, наприклад, в законах філософії ні в якій мірі не знижує їхнього теоретичного і практичного значення. Навряд чи доцільно також шукати кількісні показники, що характеризують закономірність єдності навчання, виховання і розвитку в педагогічному процесі. Але навіть там, де виявлення кількісних показників закономірностей педагогічного процесу цілком доцільне, важко говорити про їхню однозначність»¹⁵⁸. Так, у зв'язку з нелінійністю стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури виявлення числових показників цієї закономірності не видається можливим. Однак інші виявлені закономірності певною мірою піддаються кількісній оцінці за допомогою обраних нами методів визначення рівня полікультурної компетентності (методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); методика визначення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана); експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова та ін.); тест на визначення рівня навичок критичного мислення Л. Старкі (Starkey Lauren); тест на визначення рівня теоретичних знань з полікультурної освіти (розроблений нами); методика діагностики міжособистісних відношень (Т. Лірі) та методика визначення рівня комунікабельності

¹⁵⁸ Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

(В. Ряховський).

Методологічні підходи до полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти. Перед сучасною освітою постає низка завдань, спрямованих на розвиток здатності оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, вирішення яких можливе за рахунок розвитку полікультурної освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває визначення сучасних методологічних підходів до полікультурної освіти.

Спрямованість кожного дослідження, зокрема і дослідження полікультурної освіти, визначають методологічні підходи, під якими розуміють сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, а також взаємодій з навколишнім світом¹⁵⁹. У науці немає обмежень щодо кількості підходів. Основною вимогою є відповідність сучасному науковому світогляду. Тому підходи з'являються, удосконалюються, застарівають і зникають разом з розвитком науки, наукового світогляду, зумовлюючи успіх чи невдачу у вирішенні конкретних проблем.

В інтерпретації Є. Бондаревської підхід – це усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької чи практичної педагогічної діяльності відповідно до вимог прийнятої освітньої парадигми¹⁶⁰.

Ми розглядаємо і використовуємо підхід як певний вихідний принцип, позицію, основне положення або переконання. Наукові підходи в нашому дослідженні становлять собою методологічну основу, яка дозволяє визначити напрям дослідження. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти, ми спираємося на такі взаємопов'язані і взаємодіючі методологічні підходи: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та інтердисциплінарний. Обґрунтуємо наш вибір.

Сьогодні у педагогічній теорії, – зазначає Г. Філіпчук, – важко знаходити обґрунтування, які б заперечували значущість для творення якісної освіти принципу культуровідповідності¹⁶¹. Вибір культурологічного підходу зумовлений спрямованістю нашого дослідження в контекст культури, як пріоритета в освіті майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Метою полікультурної освіти по суті є становлення викладача як людини культури. Це означає, що у процесі полікультурної освіти у

¹⁵⁹ Трансдисциплінарность [Электронный ресурс] // Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплинарность>.

¹⁶⁰ Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Иванович Кукуев; Педагогический институт ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2010. – С. 8.

¹⁶¹ Філіпчук Г. Культурологічна основа сучасної школи. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. – К., 2005. – С. 26-29.

психіці майбутнього викладача відбуваються якісні зміни. Майбутній викладач починає усвідомлювати себе носієм культури та стає відкритим до сприйняття інших культур. Він здатен взаємодіяти з представниками різних культур у межах освітнього процесу і транслювати цінності власної культурної системи. В концепції Е. Бондаревської «Виховання дитини як людини культури» людина культури повинна відповідати образу культури ХХІ століття. Цей образ втілює в собі відсутність міжнаціональних, міжконфесійних конфліктів, змішування етносів, етнічних культур. Водночас, загострення прагнення кожного етносу, нації зберегти свою ідентичність, свої національні цінності»¹⁶². Освіта в цьому контексті виконує соціокультурну функцію, яка полягає у продукуванні насамперед гуманітарного знання, у розвитку культури, інтелекту й духовності. Н. Хорошилова зазначає, що можливості культури в стимулюванні процесу розвитку особистості в межах традиційної освітньої системи використовуються частково¹⁶³. Тому культурологічний підхід є важливим методологічним регулятивом моделі полікультурної освіти побудованій на принципі взаємозв'язку освіти і культури.

Сучасні уявлення про сутність освіти як сходження особистості до культури закономірно будуються на принципах різноманітності світу, культур і культурних зразків. Згідно з ідеями культуровідповідності суб'єктом освіти є людина, яка виявляє свою людську сутність як носій культури. Підтвердженням цього є твердження Е. Сепіра про те, що істинна культура, яка формує духовну сутність людини, – це внутрішня культура, яка виростає з корінних інтересів і бажань її носіїв¹⁶⁴. Таке припущення дає можливість зробити висновок про те, що формування ціннісних орієнтацій особистості, спрямованості особистості, її установок і смислів є основною метою освітнього процесу закладу вищої освіти.

Проблема взаємозв'язку культури і освіти в педагогічній науці почала вивчатись порівняно недавно. Академік І. Зязюн з цього приводу зазначив: «...У вітчизняній педагогіці культурний простір освіти досліджений недостатньо. Поняття культури, як це не парадоксально, до останнього часу не осмислювалось педагогікою, не включалося в її науковий обіг. Відсутня педагогічна інтерпретація культури, що обґрунтовано висуває завдання її всебічної і глибокої науково-педагогічної рефлексії»¹⁶⁵. Посилена зацікавленість наукової спільноти

¹⁶² Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская, Сергей Владимирович Кульневич. – Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.

¹⁶³ Хорошилова Н. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования. Вестник Вятского Государственного Гуманитарного Университета. Педагогика и психология: Науч. журнал, 2 (3), 2010. – С. 14-17.

¹⁶⁴ Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва: Изд. группа «Прогресс», 2001.

¹⁶⁵ Зязюн Л.І. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені

проблемою культури в системі вищої освіти зумовило становлення культурологічного підходу в педагогіці. Значний внесок в його розробку здійснили праці В. Андрущенка, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя, Г. Філіпчука та інших учених.

У педагогічній науці культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія (*вчення про цінності та ціннісну структуру світу*); бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення в світі культурних цінностей¹⁶⁶.

У педагогіці виокремлюють три взаємопов'язаних аспекти культурологічного підходу: аксіологічний, технологічний і особистісний¹⁶⁷. Аксіологічний аспект зумовлений тим, що кожному виду людської діяльності як цілеспрямованої, мотивованої, культурно організованої властиві свої оцінки, критерії (*цїлі, норми, стандарти тощо*) і способи оцінювання. Цей аспект культурологічного підходу передбачає таку організацію педагогічного процесу, яка забезпечувала б вивчення і формування ціннісних орієнтацій особистості.

Технологічний аспект культурологічного підходу пов'язаний із розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Опанування особистістю культури передбачає освоєння нею способів практичної діяльності і навпаки.

Особистісний аспект зумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Зв'язок культури і особистості певним чином відображається на визначенні підходів в освітній практиці. Так, на думку Г. Балла і В. Медінцева, гуманістична орієнтація в галузі освіти передбачає спрямованість на підвищення рівня особистісного розвитку людини, що вимагає якомога більш повного й органічного (*відповідного ресурсам і потенціям особи*) її «входження в культуру», при чому не тільки як носія, але і як суб'єкта останньої¹⁶⁸. Отже, основним елементом особистісного розвитку є сама особистість майбутнього викладача. Сутність полікультурної освіти полягає в змінах, що відбуваються з особистістю. Ці зміни, як зазначав І. Зязюн, завжди позитивні і зумовлюються внутрішньо детермінованими процесами поступу особистості до своєї

Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

¹⁶⁶ Хорошилова Н. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования. Вестник Вятского Государственного Гуманитарного Университета. Педагогика и психология: Науч. журнал, 2 (3), 2010. – С. 14-17.

¹⁶⁷ Там само.

¹⁶⁸ Балл Г., Медінцев В. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. Горизонти освіти, 3, 2011. – С. 7-14.

індивідуальної самобутності¹⁶⁹.

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

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

Цінності визначають цілі освіти, здійснюючи аксіологічну функцію освіти, яка полягає у формуванні і трансляції ціннісної матриці культури¹⁷⁰.

Основними принципами сучасної освіти, що забезпечують реалізацію аксіологічної функції, є: періодизація онтогенезу ієрархії цінностей у контексті переходу від одного вікового стану людини до іншого; ціннісна домінанта в ієрархії цінностей різних культур; «діалог культур» в аспекті порівняння і використання ціннісних матриць як квінтесенції культур (світової, національної, регіональної); опора на єдину гуманістичну систему цінностей при збереженні їх культурних особливостей; екзистенційна рівність людей, спільності архетипної ментальності.

Пріоритетним завданням полікультурної освіти аксіологічний підхід ставить розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, що виражається у

¹⁶⁹ Зязюн Л.І. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

¹⁷⁰ Богачев К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Константин Юрьевич Богачев; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2006. – 22 с.

здатності вільно орієнтуватися у складних соціальних і професійних ситуаціях, вибирати, здійснювати інноваційні процеси.

Гуманітарні цінності є інтегративною основою будь-якої соціальної спільноти. Наявність цілісної системи цінностей у суспільстві забезпечує стабільність усіх сфер його життя, а її розпад неминуче призводить до дисгармонії, руйнівних конфліктів у суспільстві. Значення цінностей як для окремого соціуму, так і для всього людства особливо зростає на зламі епох, коли відбувається пошук нових орієнтирів розвитку. Саме тому проблема ціннісних пріоритетів сучасного полікультурного суспільства набуває сьогодні особливої актуальності.

Цінність – це термін, який використовують у філософії та соціології для позначення позитивного чи негативного значення об'єктів навколишнього світу для людини, соціальної групи, суспільства в цілому, яке визначається власне їхніми ознаками та їхньою залученістю у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин. Критерії та способи оцінки цієї значущості виражені у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях¹⁷¹.

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

Ціннісні орієнтації – елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, які сформовано та закріплено життєвим досвідом індивіда у процесах соціалізації та соціальної адаптації, коли відокремлюється те, що має значення (суттєве для конкретної людини), від того, що не має важливого значення (несуттєвого), через прийняття або неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлюваних як межі (горизонти) граничних смислів й основоположних цілей життя, а також визначаються припустимі засоби їхньої реалізації¹⁷².

У структурі особистості ціннісні орієнтації утворюють вищий (як *правило, усвідомлюваний – на відміну від соціальних установок*) рівень ієрархії схильностей до певного сприйняття умов життєдіяльності, їхньої оцінки і поведінки як в актуальній (тут і тепер), так і насамперед – у довгостроковій перспективі.

Таке розуміння сутності поняття відповідає початковому значенню слова «орієнтація» (*від лат. oriens, orientis – схід*), що тлумачать як просторове розташування відповідно до сходу, у

¹⁷¹ Новейший философский словарь / Сост. Александр Алексеевич Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

¹⁷² Там само.

домінантний спосіб визначеної точки сходу сонця, – але такому, що переноситься у простір смисловий, а через нього – у соціальний. Ціннісні орієнтації відповідно визначають загальне спрямування інтересів і прагнення особистості; ієрархію індивідуальних переваг і зразків; цільовий та мотиваційний напрям тощо.

Вони проявляються і розкриваються через оцінювання людиною себе, інших, обставин тощо, через уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення під час виникнення проблем виходити з конфліктів.

Кризові процеси сучасного суспільства відбуваються на рівні людини та її ціннісних орієнтацій. Доречним тут є стародавній китайський вислів: «Найтяжча доля – це жити в епоху змін». Сучасний динамічний час характеризується багаторазовою зміною уявлень людей (пристойне – непристойне, допустиме – недопустиме) впродовж життя одного покоління.

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

Кінець ХХ ст. характеризується інформаційною революцією. Комп'ютеризація, Інтернет, супутникові комунікації для більшості країн світу стали ланкою, що об'єднує економіку, науку, культуру. Створюється ситуація вільного поширення інформації, а це впливає на всі сфери людського життя. Проте технічні можливості засобів масової комунікації, зміст інформації та її доступність є потужними маніпуляторами та ефективними факторами «руйнування» свідомості сучасної людини.

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

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

Розмаїття цінностей, що складають основу ціннісних орієнтацій індивіда, передбачає потребу їхньої класифікації. Так, у науковій літературі розрізняють матеріальні, суспільно-політичні, духовні цінності; позитивні і негативні цінності; цінності особистості, соціальних та професійних груп, національні, загальнолюдські цінності.

Серед цінностей людського буття і культури при всьому розмаїтті найчастіше виділяють лише декілька, як правило, основних: *людина, життя, добро, краса, істина, свобода* тощо.

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

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

Система цінностей і життєвих смислів, яка є характерною для техногенного розвитку, передбачає особливе розуміння людини та її місця у світі¹⁷³. Це насамперед уявлення про людину як діяльну істоту, що протистоїть природі. Її призначення полягає у перетворенні природи та підпорядкуванні її своїй владі. Цінність креативної діяльності, яка перетворює, властива тільки техногенній цивілізації. Вона поширюється і на природні, і на соціальні об'єкти, які стають предметами соціальних технологій. Традиційні культури ніколи не ставили собі за мету перетворення світу, забезпечення людини владою над природою.

Наступне – цінність активної суверенної особистості. У техногенній цивілізації як ціннісний пріоритет стверджується ідеал вільної індивідуальності, автономної особистості, яка може включатися у різні соціальні групи, володіючи рівними правами з іншими. У традиційних культурах особистість визначена, насамперед, через її залученість у певні (і часто задані від народження) сімейно-кланові, кастові та станові стосунки.

¹⁷³ Степин В.С. Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/GlobDinCul.htm>.

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

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

Відтак у глобалізаційних процесах сучасності зіштовхуються дві системи цінностей людини: система цінностей традиційної культури і система цінностей, яка побудована згідно з ліберальними та демократичними орієнтирами. Зіткнення цих двох систем цінностей можна розглядати, з одного боку, як історичну спадковість цінностей людини, де традиційні цінності трансформуються у нові та відповідають новим світовим реаліям, тобто ліберально-демократичні цінності; з іншого – як протистояння двох світів: старого традиційного і сучасного демократичного, що іноді стає причиною політичних, релігійних та воєнних конфліктів.

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

Отже, питання визначення ціннісних пріоритетів сучасного полікультурного суспільства – актуальне і доволі суперечливе. Дослідження ціннісних пріоритетів, як будь-яке філософське питання, є різноаспектним.

Ціннісні системи у різних народів різні, і кожна з них має абсолютну значущість у своїх локальних колах. Тому питання взаємодії різних ціннісних систем залишається відкритим. Проблема того, як відбувається і чи взагалі відбувається заміщення традиційних цінностей новими, ліберальними, у суспільстві, у свідомості різних соціальних груп, потребує осмислення.

Сучасна цивілізаційна криза характеризується зростанням обсягу інформації, що спричинює фрагментарність сприйняття світу, соціальну дезадаптацію, напруженість у відносинах людини і природи, культури природничо-наукової та культури гуманітарної. Для протистояння хаосу та вироблення правил поведінки в ньому необхідні нові превентивні стратегії освіти. У зв'язку з цим здійснюються інтенсивні пошуки

методології, на основі якої можливе здійснення інтеграції. Такі об'єднання є природною підставою для виникнення сфери інтердисциплінарності та з'ясування особливостей її функціонування як однієї з форм постнекласичної науки.

Розпочинаючи безпосереднє розкриття означеної проблеми, зробимо певні термінологічні уточнення.

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

Термін «інтердисциплінарність» (*interdisciplinarity*) використовується переважно у зарубіжній науковій літературі. Слово «*interdisciplinarity*» складається з лат. префікса *inter-*, що означає перебування поміж знання¹⁷⁴, та лат. дієслова *disciplina* – «вчення», «виховання», «розпорядок»¹⁷⁵.

Поняття «дисципліна» має декілька значень. У більшості словників першим значенням цього слова є «певний обов'язковий порядок поведінки членів трудового колективу, громадян, діяльності організації, що відповідає нормам права і моралі суспільства або вимогам певної організації», і тільки другим – «окрема галузь наукового знання»¹⁷⁶. Академічна дисципліна – це галузь науки, що є предметом вивчення і викладання у закладах вищої освіти. Узагальнено інтердисциплінарність можна тлумачити як поєднання різних галузей знань.

У вітчизняній науковій літературі частіше використовують інший переклад цього терміна з англійської мови, а саме – термін «міждисциплінарність». Ми вважаємо ці терміни рівнозначними і тотожними. Проте окремі науковці все-таки розрізняють їх. Так, О. Ромек зазначає, що міждисциплінарні дослідження вивчають певне явище за допомогою кількох дисциплін, зберігаючи при цьому власну методологію. Підходи різних дисциплін взаємодоповнюють один одного. Тоді як інтердисциплінарні дослідження передбачають не просто співпрацю, але й взаємодію та взаємовплив дисциплін, що розробляють одну і ту ж тему. Результатом такої взаємодії може стати нова дослідницька методологія¹⁷⁷. На нашу думку, ці визначення різняться лише ступенем повноти пізнання.

Характерною особливістю інтердисциплінарного підходу є

¹⁷⁴ Словник іншомовних слів / За редакцією члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука. – К.: Київська книжкова фабрика, 1974. – 776 с.

¹⁷⁵ Там само.

¹⁷⁶ Там само.

¹⁷⁷ Ромек Е.А. «Общество знания» Дисциплинарная структура и роль СГН в процессе социальных трансформаций: Учебное пособие / Елена Анатольевна Ромек. – Ростов-на-Дону, 2008. – С. 9.

наявність «основної» і «додаткової» дисципліни. Усі результати, навіть ті, котрі отримані за допомогою «додаткової» дисципліни, інтерпретуються з позиції дисциплінарного підходу «основної» дисципліни. Тому інтердисциплінарний (міждисциплінарний) підхід призначений, насамперед, для вирішення конкретних дисциплінарних проблем.

Підтвердження необхідності застосування інтердисциплінарного підходу в сучасних дослідженнях є і в інтерв'ю Б. Ніколеску¹⁷⁸, у якому він говорить про те, що з плином часу кількість спеціалізованих дисциплін надзвичайно збільшилась. У перших університетах, заснованих у XIII ст., налічувалось сім дисциплін, які називались *trivium* і *quadrivium* – аналог сучасних точних і гуманітарних наук. У 2000 р. кількість дисциплін сягала 8000 (дані отримані в результаті опитування, проведеного Національним фондом науки), що свідчить про відсутність сьогодні єдності знання.

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

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

Мультидисциплінарний підхід доречно використовувати тоді, коли для вирішення дисциплінарної проблеми необхідно врахувати безліч чинників, що є предметом дослідження інших дисциплін. У мультидисциплінарних дослідженнях, так само, як і в міждисциплінарних, інтерпретація отриманих результатів здійснюється з позиції «основної» дисципліни. Тому мультидисциплінарний підхід сприяє накопиченню дисциплінарних і міждисциплінарних знань, але він не сприяє виявленню загальних закономірностей і механізмів їх взаємодії в середині предмета дослідження.

Практичне значення мультидисциплінарного підходу настільки висока, що часто його порівнюють з трансдисциплінарним підходом. Однак це не так. Трансдисциплінарний системний підхід використовує лише знання, сформовані і накопичені дисциплінарними,

¹⁷⁸ Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu Talks with Russ Volckmann. (2007). Integral review, 4. – P. 77.

міждисциплінарними і мультидисциплінарними (полідисциплінарними) підходами¹⁷⁹.

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

Е. Янч у 1980 р. запропонував важливе уточнення цього поняття. Як інтегрувальний принцип дисциплінарного знання він запропонував загальний соціальний ланцюг, який об'єднує не лише наукове пізнання, але й освіту та інноватику як необхідні складники соціальної системи, спрямованої на самооновлення суспільства. Спільний погляд на розвиток такої соціальної системи залежить не тільки від її мети, але й від взаємозбагачення способів пізнання у певній галузі знання, від можливості виникнення ефекту, названого ним «синепістемічна (synepistemic) корпорація»¹⁸⁰.

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

У жовтні 1998 р. в Парижі в Штаб-квартирі ЮНЕСКО учасниками Міжнародної конференції з вищої освіти було прийнято «Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи». П'ята та шоста статті цієї декларації містять рекомендації щодо заохочення міждисциплінарності та трансдисциплінарності програм навчального процесу з метою довгострокової перспективи, зорієнтованої на досягнення цілей і задоволення потреб у соціальній і культурній сферах та використання майбутніми фахівцями трансдисциплінарного підходу для вирішення складних проблем сучасного суспільства¹⁸¹.

Нині потрібен цілісний трансдисциплінарний погляд на світ, – зазначає Т. Усатенко, – постає необхідність навчатися жити в умовах

¹⁷⁹ Трансдисциплинарность [Электронный ресурс] // Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплинарность>

¹⁸⁰ Jantsch E. The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution. New York: Pergamon Press, 1980.

¹⁸¹ Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Декларация «Организации объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры». Париж, 1998.

нестійкого, нелінійного світу¹⁸².

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

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

На нашу думку, інтердисциплінарне дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти, яку вивчає педагогіка, а точніше – педагогіка вищої школи в інтеграції з іншими дисциплінами стане основою ефективної моделі розвитку полікультурної освіти.

Інтердисциплінарний підхід у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти на практиці може реалізуватися шляхом розроблення та впровадження спецкурсу, який передбачатиме інтеграцію таких дисциплін, як педагогіка, психологія, філософія, соціологія, історія, етика, право тощо. Так, *педагогіка вищої школи* дозволяє удосконалити методіку підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти на основі обраних теоретичних підходів (аксіологічного; компетентнісного та інтердисциплінарного). *Психологія* у цьому дослідженні розглядає педагога як представника і носія певної культури, тобто порушує проблему ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах постіндустріального суспільства, а також розкриває такі якості особистості, як високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповага, самостійність, самодисциплінованість, незалежність суджень, поєднана з повагою до думки інших, здатність до орієнтації у світі духовних цінностей, у життєвих ситуаціях, вміння приймати рішення і нести за них відповідальність тощо. *Філософія* уможливорює теоретичну інтерпретацію феномену культури як філософської проблеми. *Соціологія* розкриває проблеми функціонування полікультурного суспільства в епоху глобалізації. *Історія* досліджує феномен полікультурності як історичне явище. *Етика* обґрунтовує ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства. *Право* дає можливість проаналізувати

¹⁸² Усатенко Т. Постнекласична парадигма українознавства. Професійна мистецька школа у системі національної освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ-Чернівці, 2008. – С. 314-315.

нормативні акти міжнародної та національної правових систем стосовно прав і свобод особистості.

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

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

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

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

У Глосарії термінів Болонського процесу, розробленому Національним офісом програми TEMPUS, компетентнісний підхід (Competence-based Approach) тлумачиться як метод моделювання результатів навчання і представлення їх як норм якості вищої освіти¹⁸³.

Українські дослідники під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини, або, іншими словами, володіння людиною

¹⁸³ Competence-based Approach – Подход, основанный на компетенциях [Электронный ресурс] / Разработан Национальным офисом программы Tempus в России // Глоссарий терминов Болонского процесса. – Режим доступа: <http://www.tempus-russia.ru>.

сукупністю ключових компетентностей. Ця інтегративна характеристика особистості формується в процесі навчання і передбачає володіння знаннями, вміннями, наявність досвіду діяльності і поведінкової моделі особистості¹⁸⁴.

Упровадження компетентнісного підходу в практику роботи вищого навчального закладу дає можливість вирішити типову для національної систем освіти та систем освіти країн ближнього зарубіжжя проблему, яка полягає в тому, що опанування значного обсягу теоретичних знань не гарантує успішного їх застосування для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. На думку сучасних науковців, компетентнісний підхід до формування змісту освіти стає новим концептуальним орієнтиром.

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

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

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

Полікультурну компетентність майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти розглянуто у нашому дослідженні як результат полікультурної освіти. Саме на ефективний розвиток полікультурної компетентності спрямовані наші рекомендації щодо вибору форм і методів організації процесу полікультурної освіти.

Зорієнтованість на компетентнісний підхід у підготовці майбутніх викладачів відповідає сучасному етапу розвитку суспільства. Адже компетентність є складником будь-якої успішної професійної діяльності, зокрема і викладацької. Крім того, компетентний фахівець певною мірою є показником якості освіти, що має важливе значення на шляху

¹⁸⁴ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. Оксани Василівни Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 64.

інтеграції України до європейського освітнього простору.

У педагогічних дослідженнях поняття «компетентність» часто співвідноситься із поняттям «професіоналізм», а також із поняттями «знання, уміння та навички». Стосовно першого твердження – то це не зовсім логічно, адже, як зазначає О. Новіков, професіоналізм насамперед передбачає володіння людиною технологіями, тоді як компетентність – містить, крім технологічної підготовки, цілу низку інших компонентів позапрофесійного або надпрофесійного характеру, необхідних сьогодні певною мірою кожному фахівцю. Це, насамперед, такі якості особистості, як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої діяльності, уміння доводити розпочату справу до кінця, вміння постійно вчитися; гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного та експериментального мислення; вміння вести діалог, співпрацювати, бути комунікабельним тощо. Таким чином, над власне професійною технологічною підготовкою виростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця¹⁸⁵.

Щодо співвіднесення поняття «компетентність» із поняттями «знання, уміння та навички» зазначимо, що оволодіння компетентністю відбувається в навчально-виховному процесі, який передбачає оволодіння певною системою знань, умінь та навичок. Науковці таку систему знань часто називають компетенціями. Таким чином, знання, уміння та навички є складниками компетентності. Проте компетентність не обмежується ними, оскільки основною характеристикою компетентності є здатність або готовність до виконання професійних завдань на основі здобутої системи знань, умінь та навичок (тобто компетенцій). Звідси і з'являється акцент на особистісних якостях майбутнього фахівця.

Загалом поняття «компетентність» трактують, як правило, як якості особистості, потенційну здатність індивіда справлятися з різними завданнями, як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення конкретної професійної діяльності¹⁸⁶.

Більш детальне визначення, на яке ми орієнтуватимемося у нашому дослідженні, представлено у новій редакції Закону України «Про вищу освіту», затвердженій у 2014 р. Так, компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Новіков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / Александр Михайлович Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – С. 23.

¹⁸⁶ Винникова О.А. Анализ соотношения ведущих педагогических категорий «компетенции» и «знания и умения» в профессиональном образовании / Ольга Александровна Винникова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2012. – № 11 (126). – С. 88-93.

¹⁸⁷ Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс] // Офіційний веб-

Аналіз поняття «компетентність» дозволяє сформулювати визначення полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти. Так, *полікультурну компетентність майбутнього викладача* визначаємо як інтегративну якість особистості, що включає в себе певні особистісні та професійні характеристики, які передбачають здатність майбутнього викладача успішно здійснювати професійну діяльність в умовах полікультурного суспільства. Полікультурна компетентність є кінцевим результатом полікультурної освіти, яка може здійснюватись у процесі навчання майбутніх викладачів у магістратурі та/або аспірантурі.

І. Зимня висловила цікаву думку про місце компетентнісного підходу в ієрархії підходів до аналізу й організації освітнього процесу¹⁸⁸. Зокрема, схиляючись до погляду про поліпідхідність основ освіти, науковець припускає існування підпорядкованості підходів.

Так, приймаючи концепцію І. Блауберга та Е. Юдіна про чотири рівні методологічного аналізу (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та рівень власне методичний)¹⁸⁹, І. Зимня пропонує таку ієрархію підходів: на першому, філософському, рівні знаходяться системний, генетичний, еволюційний підходи; на другому – загальнонауковому рівні може знаходитись міждисциплінарний, комплексний, синергетичний, функціональний підходи; до рівня конкретної науки, наприклад, психолого-педагогічної, можуть бути віднесені культурно-історичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний підходи. На цьому рівні можуть бути також ті підходи, які належать до освіти, наприклад, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний. Сюди ж може бути віднесений і компетентнісний підхід як такий, що визначає результативно-цільову спрямованість освіти.

Проектуючи означені дії на дослідження проблеми полікультурної освіти викладачів закладів вищої педагогічної освіти, припускаємо можливість вибудувати власну ієрархію підходів. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти, спираємося на такі взаємопов'язані підходи: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та інтердисциплінарний.

До першого філософського рівня, що становить світоглядну основу аналізу, на нашу думку, належить аксіологічний підхід. Ми вважаємо, що цей підхід є одним із базових методологічних підходів у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів, оскільки система

портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> – Дата звернення січень 2016. – Назва з екрана.

¹⁸⁸ Зимня І.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимня. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 32.

¹⁸⁹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / Игорь Викторович Блауберг, Эрик Григорьевич Юдин. – М.: Наука, 1973. – С. 7.

цінностей перебуває у тісному зв'язку з культурою. Зокрема у зв'язку зі зміною соціально-економічних шляхів розвитку суспільства зазнає змін колишня система цінностей. Тому перехід культури з одного стійкого стану в інший, який лише передбачається, спричинює зміну ціннісних орієнтацій людини. До другого загальнонаукового рівня відносимо інтердисциплінарний підхід. До рівня конкретної науки, зокрема психолого-педагогічної, – культурологічний та компетентнісний підходи.

Оскільки в ієрархічній структурі нижній рівень характеризується тим, чим визначаються рівні, що знаходяться над ним, компетентнісний підхід є системним і міждисциплінарним¹⁹⁰.

Зазначимо, що вибір одного підходу при дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу є недостатнім, оскільки кожен має унікальні переваги, властиві тільки одному підходу. Перераховані наукові підходи доповнюють один одного і дають можливість повномасштабно, всебічно і цілісно вивчити означену проблему дослідження.

Методологічні засади полікультурної освіти висвітлено у концепції полікультурної освіти, що ґрунтується на теорії постіндустріального суспільства і філософських положеннях щодо: сучасної парадигми постнекласичної науки, особливостю якої є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про культуру, людину і суспільство; ролі освіти в постіндустріальному суспільстві, а також впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів; використання методу інтерпретації як однієї з фундаментальних операцій пізнавальної діяльності суб'єкта для визначення базових понять дослідження полікультурної освіти. В її основу покладено ідеї класичного біхевіоризму та необіхевіоризму, зокрема такі їх напрями, як навчально-біхевіористичний і соціально-когнітивний, з метою пояснення механізму формування особистості майбутнього викладача як людини культури; ідея про «людину культури» як таку, що найбільш адекватно відображає образ особистості нової формації, здатної до розвитку якостей, що допоможуть швидко реагувати на зміни, адаптуватися, бути стійкою до невизначеності. Використання зарубіжного досвіду забезпечить рівний доступ до вищої освіти усіх верств населення, а також сприятиме подоланню перешкод, що гальмують соціалізацію культурних груп, відтворенню і розвитку різних культур, утвердженню культурного плюралізму як найважливішої характеристики громадянського суспільства.

Таким чином, викладені положення щодо сучасної парадигми постнекласичної науки дозволили виявити закономірності

¹⁹⁰ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 32.

полікультурної освіти та обґрунтувати методологічні підходи до полікультурної освіти, відповідно розробити концепцію полікультурної освіти.

Дослідження проблеми полікультурної освіти здійснено з урахуванням сучасної парадигми постнекласичної науки. Розгляд парадигми в її класичному значенні як певної системи теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, прийнятих як зразок вирішення наукових завдань, що панують упродовж певного історичного періоду і які поділяє уся наукова спільнота дає підстави стверджувати, що постнекласична стадія розвитку науки створила нові передумови формування цілісної картини світу на основі принципу універсального еволюціонізму. Сучасна парадигма постнекласичної науки зумовила розвиток в гуманітарних науках нових напрямів дослідження. Пріоритетними стали дослідження культури, людини і суспільства в їх взаємозв'язку.

Осмыслити процес формування полікультурної компетентності майбутнього викладача, простежити його становлення як людини культури, а також проаналізувати досвід організації полікультурної освіти дали змогу виявлені закономірності: паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури; зумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки; зумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами.

У дослідженні обґрунтовано аксіологічний, культурологічний, інтердисциплінарний та компетентнісний методологічні підходи до полікультурної освіти. Аксіологічний підхід уможливив розгляд майбутнього викладача як особистості зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях. Культурологічний підхід зумовлений спрямованістю дослідження у контекст культури як пріоритету в освіті майбутнього викладача. Інтердисциплінарний підхід реалізовувався шляхом включення у полікультурну освіту майбутніх викладачів системи знань із суміжних дисциплін. Компетентнісний підхід дозволив визначити полікультурну компетентність майбутнього викладача як єдність особистісних якостей та професійних компетентностей, що визначає його здатність успішно здійснювати професійну діяльність в умовах полікультурного суспільства.

Концепція полікультурної освіти ґрунтується на теорії постіндустріального суспільства і філософських положеннях щодо: сучасної парадигми постнекласичної науки, особливостю якої є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про культуру, людину і суспільство; ролі освіти в

постіндустріальному суспільстві, а також впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів; використання методу інтерпретації як однієї з фундаментальних операцій пізнавальної діяльності суб'єкта для визначення базових понять дослідження полікультурної освіти. В її основу покладено ідеї класичного біхевіоризму та необіхевіоризму, зокрема такі їх напрями, як навчально-біхевіористичний і соціально-когнітивний – з метою пояснення механізму формування особистості майбутнього викладача як людини культури; ідея про «людину культури» як таку, що найбільш адекватно відображає образ особистості нової формації, здатної до розвитку якостей, що допоможуть швидко реагувати на зміни, адаптуватися, бути стійкою до невизначеності. Використання зарубіжного досвіду забезпечить рівний доступ до вищої освіти усіх верств населення, а також сприятиме подоланню перешкод, що гальмують соціалізацію культурних груп, відтворенню і розвитку різних культур, укоріненню культурного плюралізму як найважливішої характеристики громадянського суспільства.

Методологічні засади покладено в основу структурно-функціональної моделі полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимов В, Грохольская О., Никандров Н. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. – Москва: Просвещение, 2006. – 247 с.
2. Балл Г., Медінцев В. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. Горизонти освіти, 3,2011. – С. 7–14.
3. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Елена Викторовна Бережнова, Володар Викторович Краевский // Педагогика, 2007. – № 1. – С. 22-28.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / Игорь Викторович Блауберг, Эрик Григорьевич Юдин. – М.: Наука, 1973. – С. 7.
5. Богачев К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Константин Юрьевич Богачев; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2006. – 22 с.
6. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика, 2007. – № 6. – С. 3-14.
7. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская, Сергей Владимирович Кульневич. – Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.

8. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика, 1997. – № 3. – С. 15-19.
9. Винникова О.А. Анализ соотношения ведущих педагогических категорий «компетенции» и «знания и умения» в профессиональном образовании / Ольга Александровна Винникова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2012. – № 11 (126). – С. 88-93.
10. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Декларация «Организации объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры». Париж, 1998.
11. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
12. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 241 с.
13. Гуревич А.Я. Социальная история и историческая наука / Гуревич Арон Яковлевич // Вопросы философии, 1990. – № 4. – С. 30-31.
14. Дугин А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / Александр Гельевич Дугин. – М.: Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
15. Ильинский И.М. Образовательная революция / Игорь Михайлович Ильинский. – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 592 с.
16. Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> – Дата звернення січень 2016. – Назва з екрана.
17. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 32.
18. Зязюн Л.І. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
19. Казютинский В.В. Революции в системе научно-познавательной деятельности / Казютинский Вадим Васильевич // Научные революции в динамике культуры. Минск: Изд-во «Университетское», 1987. – 383 с.
20. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / Ирина Аполлоновна Колесникова // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 84-89.
21. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. Оксани Василівни Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 64.

22. Коршунова Н. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика, 2002. – Вип. 7. – С. 19-26.
23. Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Наталья Леонидовна Коршунова // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 11-20.
24. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Володар Викторович Краевский. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
25. Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / Володар Викторович Краевский // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 20-24.
26. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Иванович Кукуев; Педагогический институт ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2010. – С. 8.
27. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. Второе издание / Томас Сэмюэл Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
28. Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Наталья Александровна Лызь // Педагогика, 2005, № 8. – С. 16-26.
29. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Людмила Александровна Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005 – С. 100.
30. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 496 с.
31. Новейший философский словарь / Сост. Александр Алексеевич Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
32. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / Александр Михайлович Новиков /. – М.: Эгвес, 2000. – С. 23.
33. Осмоловская И.М. О парадигмах в педагогике / Ирина Михайловна Осмоловская // Инновации в образовании, 2007. – № 2. – С. 20-29.
34. Ромек Е.А. «Общество знания» Дисциплинарная структура и роль СГН в процессе социальных трансформаций: Учебное пособие / Елена Анатольевна Ромек. – Ростов-на-Дону, 2008. – С. 9.
35. Седова Л., Штых И. Теория обучения: пособие для сдачи экзамена. – М.: Высшее образование, 2006. – 181 с.
36. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.

37. Слепенкова Е.А. Парадигмальный подход как теоретическая основа исследования отечественного педагогического образования / Евгения Александровна Слепенкова // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2009. – Вып. 3, Часть II. – С. 93-99.
38. Словник іншомовних слів / За редакцією члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука. – К.: Київська книжкова фабрика, 1974. – 776 с.
39. Сноу Ч.П. Две культуры: Сборник публицистических работ / Чарлз Перси Сноу / перевод с англ. Ю.С. Родман. – М.: Прогресс, 1973. – С. 21-43.
40. Степин В.С. Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/GlobDinCul.htm>.
41. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / Вячеслав Семёнович Степин, Лидия Фёдоровна Кузнецова. – М.: ЦОП Института философии РАН, 1994. – 274 с.
42. Трансдисциплинарность [Электронный ресурс] // Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплинарность>.
43. Усатенко Т. Постнекласична парадигма українознавства. Професійна мистецька школа у системі національної освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ-Чернівці, 2008. – С. 314-315.
44. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 364.
45. Філіпчук Г. Культурологічна основа сучасної школи. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. – К., 2005. – С. 26-29.
46. Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология: конспект лекций / Марина Евгеньевна Хилько, Мария Сергеевна Ткачёва. – М.: Юрайт, 2010. – С. 22.
47. Хорошилова Н. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования. Вестник Вятского Государственного Гуманитарного Университета. Педагогика и психология: Науч. журнал, 2 (3), 2010. – С. 14-17.
48. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер / Пер. с англ.: С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – С. 17-21.
49. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Евгений Николаевич Шиянов, Наталья Борисовна Ромаева // Педагогика, 2005. – № 9. – С. 17-25.

50. Capra F. Uncommon Wisdom, Conversations with Remarkable People. – Toronto; N.Y., 1989. – P. 113.

51. Competence-based Approach – Подход, основанный на компетенциях [Электронный ресурс] / Разработан Национальным офисом программы Tempus в России // Глоссарий терминов Болонского процесса. – Режим доступа: [http:// www.tempus-russia.ru](http://www.tempus-russia.ru).

52. Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu Talks with Russ Volckmann. (2007). Integral review, 4. – P. 77.

53. Jantsch E. The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution. New York: Pergamon Press, 1980.

1.5. Теоретичні засади становлення і розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл у вимірах неформальної освіти

Стратегія розвитку сучасної педагогічної науки нерозривно пов'язана із збереженням наукового потенціалу нашої держави, що сприятиме розбудові різних напрямів економічного і культурного розвитку суспільства. У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження і виявлення надбань вітчизняних наукових шкіл, розвитку цілісної системи підготовки кваліфікованих наукових кадрів, переоцінки цінностей педагогіки та системи освіти. З метою визначення векторів розвитку сучасної педагогічної науки в контексті євроінтеграційних процесів є необхідним визначення раціональних умов підготовки нового покоління вчених в наукових школах. Обґрунтовуючи необхідність адаптації української системи освіти і науки до вимог європейського освітньо-наукового простору, І. Зязюн означив один із аксіологічних актуалітетів наукових пошуків та реформування освіти в Україні – збереження фундаментального освітньо-наукового досвіду і традицій на основі синтезу з досягненнями європейської освітньої практики.

Важливість пріоритетів розвитку сучасної освіти і науки в Україні визначено загальнодержавними документами (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концепція освіти дорослих (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009), Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 року та ін.). У Законі України «Про освіту» (2017) актуалізуються питання щодо напрямів реформування наукової діяльності у системі освіти.

Індикатори якості освіти і науки у державі є показниками розвитку сучасного суспільства, економіки та вагомими чинниками інтеграції України у світову спільноту. Стан розбудови науки наразі характеризується розвитком наукових шкіл, наявністю зв'язків між

національними та зарубіжними науково-освітніми закладами, підвищенням якості наукових досліджень на основі творчого використання ідей учених-педагогів, науковців-наставників. Розвиток науково-педагогічних шкіл України, які є генераторами перспективних педагогічних досліджень та інноваційних зрушень в освітньому просторі, сприяє становленню іміджу України як держави з високим науковим потенціалом.

У сучасних умовах реформування системи освіти та пошуків вирішення актуальних проблем модернізації вітчизняної науки актуалізується потреба вивчення генези провідних науково-педагогічних шкіл, які виступають центрами неформальної, формальної та інформальної освіти викладачів-дослідників, нової генерації науковців.

Досвід науково-педагогічних шкіл в Україні висвітлено у персоніологічних дослідженнях, які містять відомості про окремі факти життя та професійної діяльності знаних вітчизняних учених, їх біографічні дані та персональну бібліографію, демонструють основні наукові досягнення чи результати наукового пошуку учнів і послідовників (наукові школи А. Богуш, А. Бойко, О. Дубасенюк, В. Лозової, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Олексюк, О. Савченко, М. Чепіль та ін.).

Актуалізації ідей наукової школи І. Зязюна, а також специфіці її розвитку присвячені публікації С. Гончаренка, Н. Ничкало, Г. Філіпчука, О. Романовського, Г. Васяновича, А. Кузьмінського, О. Лавріненка та ін. Водночас, попри значний інтерес науковців до феномену науково-педагогічної школи І. Зязюна, виникає необхідність узагальнення провідних напрямів дослідницьких пошуків представників його наукової школи, означення їх проблематики у контексті аксіологічних пріоритетів сучасної освіти і науки та окреслення перспектив розвитку основних ідей наукового лідера.

Проблема становлення і розвитку наукових шкіл у дискурсі сучасної педагогічної думки висвітлена достатньо диференційовано. Загальні принципи функціонування наукових шкіл досліджували П. Анохін, В. Гасілова, В. Горський, Г. Добров, Д. Зербіно, Б. Кедров, К. Ланге, С. Микулінський, М. Ярошевський. Роль наукових шкіл у розвитку науки вивчали А. Бойко, О. Гнізділова, О. Дубасенюк, О. Устенко, Є. Хриков та ін. У працях О. Адаменко, А. Олексюка, В. Вихруща, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Курила, О. Любара, О. Микитюка, Н. Ничкало, І. Прокопенка, О. Сухомлинської проаналізовано проблеми організації науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти.

У сучасному педагогічному дискурсі феномен наукових шкіл розглядається українськими і зарубіжними вченими з позиції методологічних орієнтирів (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Д. Зербіно,

Л. Ландау, О. Олексюк та ін.), педагогічної персонології (І. Ковчина, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Семенов та ін.), крізь призму історико-педагогічного аналізу (О. Гнізділова, Н. Дем'яненко та ін.) тощо. Водночас виникає потреба узагальнення досвіду розвитку наукових шкіл у сучасному освітянсько-педагогічному середовищі України, зокрема в академічних осередках, що репрезентує розвиток педагогічної науки у персонологічному вимірі та підтверджує кристалізацію її фундаментальних засад та інноваційну спрямованість наукового пошуку.

Актуальність проблеми розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл доводить тематика проведених міжнародних конференцій, круглих столів, семінарів, зокрема: Міжнародної науково-практичної конференції «Наукова школа академіка І. Зязюна у працях його соратників та учнів» (Харківський політехнічний інститут); Міжнародної науково-практичної конференції «Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна» (Полтавський національний педагогічний імені В. Короленка); Мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. Рудницької (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України); Всеукраїнських педагогічних читань «Особистісний і професійний розвиток дорослих», присвячені 90-річчю від дня народження академіка С. Гончаренка (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України); Міжнародної науково-практичної конференції «Науково-педагогічні школи: проблеми, здобутки та перспективи розвитку» (Житомирський державний університет імені Івана Франка) та ін. Ці заходи сприяють висвітленню основних ідей видатних українських учених та їх учнів, популяризації їх спадщини з метою використання досягнень науково-педагогічних шкіл у сучасній освітній практиці та визначення їх потенціалу для модернізації української науки.

Становлення і розвиток наукових шкіл у кожній країні – винятково важлива проблема загальнодержавного значення. Від її підтримки і послідовного розв'язання великою мірою залежить розвиток тієї чи іншої сфери наукового знання, а відповідно – освіти, культури та різних галузей економіки¹⁹¹.

Накопичений досвід поколіннями вітчизняних учених потребує ґрунтовного вивчення і аналізу. Адже розвиток науки і освіти, який стрімко змінюється з урахуванням глобальних змін у світі, поряд з новими технологіями і можливостями має опиратися на ті фундаментальні основи, які були досліджені і впроваджені в освітній процес вченими, науковцями, освітянами.

¹⁹¹ Дубасенюк О., Антонова О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл / Рідна школа. – №12 (грудень) 2012. – С. 65-71.

Розглянемо різні тлумачення науковців сутності поняття «наукова школа». У тлумачному словнику сучасної української мови визначення «наукова школа» трактується як «напряму у науці, пов'язаний єдністю спільних поглядів, наступністю принципів і методів»¹⁹². За визначенням К. Ланге, «наукова школа – неформальний науковий колектив, що формується при видатному вченому на базі класичного університету чи науково-дослідної установи з метою колективної розробки певної наукової ідеї»¹⁹³. М. Семенов визначає наукову школу як своєрідний спосіб мислення і дії в науці, у підході до вирішення будь-яких наукових проблем. С. Кемеров розглядав наукову школу як «один із типів наукового співтовариства, особливу форму кооперації наукової діяльності»¹⁹⁴. За визначенням С. Гончаренка, «наукова школа – це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, поява значної наукової ідеї, що є головним для створення наукової школи»¹⁹⁵. Н. Ничкало ідентифікує наукову школу як специфічну форму організації досліджень, яка передбачає об'єднання групи вчених навколо визнаного лідера з метою засвоєння та подальшої розробки його ідей»¹⁹⁶. Т. Гуменникова зауважує, що «науковою школою в сучасному розумінні є постійно діюча система підготовки і підвищення кваліфікації наукових кадрів, яка базується на виконанні вченими школи актуальних науково-технічних завдань і проектів»¹⁹⁷. І. Пасько під поняттям «наукова школа» розуміє неформальну творчу співпрацю дослідників різних поколінь на чолі з науковим лідером в рамках нового наукового напрямку, об'єднаних єдністю програмних і методичних підходів до вирішення проблем, стилем роботи і мислення, що отримала значні результати, завоювала авторитет і суспільне визнання в своїй області знання»¹⁹⁸. Б. Кедров розглядає наукову школу як «структурний осередок сучасної науки, що дозволяє концентрувати зусилля великої групи порівняно молодих учених під безпосереднім керівництвом засновника даного наукового напрямку на вирішенні певного, достатньо обмеженого кола актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки»¹⁹⁹. За визначенням Д. Зербіно, «наукова школа – це професійна добровільна співдружність людей, що

¹⁹² Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] / [Укл. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.: ВТФ «Перун», 2002. – Режим доступу: <http://padaread.com/?book=50054&pg=1>

¹⁹³ Анохін П.К. Верю таланту / Наука сьогодні. – М. 1969. – С. 257-260.

¹⁹⁴ Кемеров В. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] / В. Кемеров. – «Панпринт», 1998. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/526465/>

¹⁹⁵ Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / Г. Кремень та ін. (Ред.). Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 10-11.

¹⁹⁶ Професійна освіта: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 212.

¹⁹⁷ Дубасенюк О., Антонова О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл / Рідна школа. – №12 (грудень) 2012. – С. 101.

¹⁹⁸ Пасько І. Наукові школи в українському «провінційному» й «столичному» вимірі: культурологічний аспект / Наукові записки. Серія «Культурологія». – Вип.3. – НаУОА, Острог, 2008. – С. 18-19.

¹⁹⁹ Школи в науке / [науч. ред.: С. Микулинский, М. Ярошевский, Г. Кребер, Г. Штейнер]. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

сформувалася під егідою особистості вченого-лідера. Вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі й об'єднана ідеями, методиками, науковими традиціями, співпрацею, що розширюються пошуком нових фактів²⁰⁰. Відповідно зауважимо, що наукова школа у педагогіці розвивається під егідою вченого-наставника, який власним талантом наставництва, шляхом продукування інноваційних для певного періоду наукових ідей, на основі етичних цінностей, аксіологічно зорієнтованої світоглядної позиції спрямовує науковців-початківців на розвиток певного напрямку у педагогічній науці, на утвердження субдисциплін педагогіки, на обґрунтування їх теоретико-методологічних засад, створення практико орієнтованих результатів, які мають ґрунтуватися на науково-освітніх традиціях і враховувати інноваційні зрушення у педагогічному середовищі.

Отже, узагальнюючи трактування науковців означеного феномену, варто зауважити, що наукові школи є важливими осередками науки, які об'єднують коло однодумців у дослідженні конкретного напрямку в науці, де відбувається процес пізнання і передачі знань між досвідченими вченими і початківцями. Результатом діяльності наукової школи є формування особистості вченого, його самостійності, професійної і особистісної позиції, ефективна науково-дослідна діяльність, яка має теоретичне і практичне значення.

Досить ґрунтовним є дослідження академіка С. Гончаренка, який проаналізував проблему розвитку наукових шкіл в педагогіці. Проведений аналіз дозволив вченому окреслити характерні ознаки наукових шкіл:

1) наукова школа є науковим колективом на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що поєднує в собі перелік проблем, на розв'язання яких орієнтується колектив, з визначенням принципів підходів до їх розв'язання;

2) для більшості наукових шкіл, на відміну від інших наукових колективів, характерним є зрівнювання в актуальності, з одного боку, завдань наукового характеру, з другого – підготовки оригінальних дослідників. В науковій школі, де підготовка дослідників недооцінюється, існує принципово інший клімат, ніж у тій, де це завдання висовується на перший план. Такі школи, як правило, позбавлені перспективи пережити свого керівника і тим самим ініціювати дочірні і внучаті наукові школи. Безперечно, значно сильніше впливають на розвиток науки наукові школи, які однаково активно розв'язують як завдання наукового характеру, так і завдання підготовки нових поколінь вчених;

²⁰⁰ Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні / Д.Д. Зербіно. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.

3) характерний стиль роботи, який залишається незмінним при зміні проблематики²⁰¹.

Важливою у розвитку наукових шкіл є спадковість поколінь, тобто зв'язок між поколіннями вчених, від засновника школи до його учнів, коли у творчій атмосфері наукового наставництва формуються генерація нових учених. Носієм наукового досвіду, цінностей, відносин буде у майбутньому науковець, тому у багатьох випадках залежить від того, до якого наукового середовища молодий дослідник потрапив, в якому відбувається його становлення і розвиток²⁰². Молоді вчені мають сприймати ентузіазм свого лідера, стати його прихильниками, і протягом багатьох років працювати над різними проблемами, що були поставлені їх керівником. Наукова школа є найяскравішим прикладом колективної форми творчості під прогресивним та організованим управлінням лідера. Лідер школи генерує наукові ідеї і живить колектив, формулює методи і зміст роботи²⁰³.

Завдяки наступності поколінь, досягнення науково-педагогічних шкіл сприяють збереженню наукового досвіду і збагачуються новими ідеями, дослідженнями, підходами у вирішенні проблемних питань сучасної освіти. Якості лідера наукової школи є важливими для її успішного і продуктивного функціонування. Розглянемо більш детально основні якості лідера наукової школи та погляди сучасних науковців стосовно цієї проблеми.

Наукові школи можуть бути різними за профілем і напрямом, кількістю і складом учасників, але будь-яка наукова школа не може ефективно розвиватися без лідера, який впливає на формування певних стандартів поведінки і мислення, які характеризують специфічний дух школи та її етичні принципи. Лідер наукової школи має бути генератором нових ідей, автором нового явища або наукового напрямку, нової теорії, дослідницьких програм і методів дослідження²⁰⁴.

Зокрема, Ю. Храмов зазначає, що «наукову школу може створити тільки вчений із яскраво вираженою креативністю – із новими думками та підходами, спроможний виконувати роль невтомного генератора гіпотез та ідей, здатний критично аналізувати й синтезувати результати досліджень. Така творча особистість – людина зі своїм особливим способом мислення, бажанням проникнути в сутність предмета й піти істотно далі, ніж його попередники та сучасники. Разом з тим лідер-

²⁰¹ Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / Г. Кремень та ін. (Ред.). Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 8-9.

²⁰² Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 77.

²⁰³ Лещенко М.П., Яцишин А.В. Роль наукової школи академіка НАПН України В.Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Комп'ютер у школі та сім'ї. – №8. – 2015. – С. 10.

²⁰⁴ Грищенко Ю.В. Феномен наукової школи у дискурсі сучасної педагогічної думки / Проблеми освіти: зб. наук. пр. – ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». – К., 2018. – Вип. 90. – С. 68-74.

творець має бути справжнім натхненником свого наукового колективу...²⁰⁵.

Важливу роль у розвитку наукових шкіл відіграють особистісні і професійні якості лідера наукової школи, які мають базуватися на цінностях педагогічного наставництва, інтелектуального лідерства, емпатійності та етико-естетичних світоглядних орієнтирах. З цього приводу С. Гончаренко зазначав, що «керівник наукової школи має бути вільним від уявлення, ніби єдино вірним є той шлях розв'язку, який йому знайомий, і що лише відомі йому експериментальні або теоретичні методи є вірними й доцільними. Новаторство, почуття нового, яким володіють керівники наукових шкіл і які вони прививають своїм учням і послідовникам, означає, що відповідні наукові школи звернуті своїм обличчям до прогресу науки»²⁰⁶.

Досліджуючи феномен наукових шкіл, О. Грезнева визначає декілька груп якостей лідера наукової школи, які необхідні для її успішної діяльності: 1) якості, які характеризують засновника школи як дослідника (особистісна зацікавленість у розробці конкретних наукових проблем, висока мотивація, здатність до генерації ідей, критичний талант, чітка інтелектуальна позиція, високі вимоги до професійної майстерності, цілеспрямованість, ентузіазм, працездатність та ін.; 2) організаторські якості (колективний спосіб діяльності, комунікативність, потреба передачі знань і досвіду); 3) педагогічні здібності (здатність доступно передавати свої думки, переконувати, заряджати ентузіазмом, вміння сприймати критику, доброзичливість до учнів)²⁰⁷.

М. Лещенко переконливо доводить роль лідера наукової школи і акцентує увагу на персонологічному аспекті її розвитку. Науковець зауважує, що дослідження науковців-початківців «мають бути сконцентровані в полі ідей, створених ученим високого духовно-інтелектуального потенціалу. При чому необхідною умовою створення наукової школи є наявність духовно й інтелектуально обдарованої особистості вченого – засновника школи»²⁰⁸.

Проблема формування наукового лідера, його становлення, психологічної орієнтації на створення свого колективу, виховання учнів і послідовників вимагає вивчення в кожному окремому випадку. Якщо наукова установа – спільнота здібних і підготовлених людей – не має

²⁰⁵ Храмов Ю.О. Наукові школи в НАН України: [Електронний ресурс] / Ю.О. Храмов. Режим доступу: 15-KhramovNEW.pdf?sequence=1.

²⁰⁶ Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / Г. Кремень та ін. (Ред.). Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 10.

²⁰⁷ Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2003. – 69 с.

²⁰⁸ Лещенко М.П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М.П. Лещенко / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 259.

мудрого керівника, то школа не виникне. Наукова школа не сформується навіть за наявності великого вченого, якщо він індивідуаліст, не вміє або не бажає керувати, не прагне шукати здібних учнів, передавати їм свої ідеї та знання. Тільки вчений-особистість, дослідник з новими думками, генератор ідей, що дивиться далеко вперед, здатний критично аналізувати і синтезувати результати досліджень, може створити наукову школу²⁰⁹.

Цікавою, на нашу думку є класифікація якостей керівника-лідера у дослідженнях британського психолога Едварда де Бонó. Умовно він виділяє 14 типів: 1. *Ті, що ведуть за собою*. Лідерами такого масштабу не стають, а такими народжуються, вони приймають рішення самостійно і не бояться особистої відповідальності, а лідерство для них – природний стан. 2. *Організатори*. Це ті керівники, чий талант полягає в умінні практично організувати справу. Талант потрібен як для створення організації, так і для її управління. 3. *Організатори груп*. Вони добре знають психологію своїх послідовників, чуйно реагують на стан справ у групі. 4. *Генератори ідей*. Люди постійно винаходять щось нове: поняття, гіпотези, теорії і при цьому вони не замикаються на будь-якій окремій взятій ідеї. 5. *Синтезатори*. Маючи в розпорядженні великий обсяг інформації, вони виділяють з неї найважливіше, що часто дозволяє відкрити щось нове. 6. *Дослідники*. Добре аналізують факти на підтримку будь-якої ідеї. Вони реалізують різні роду експерименти, виходячи з отриманої ними інформації. 7. *Хранителі (або зберігачі) інформації*. Керівники, які вміють збирати й аналізувати інформацію. Вони знають, де її можна знайти і як її використати. 8. *«Слідопити»*. Ті, хто досліджує певний напрям. 9. *Реактори*. Активно і розумно критично реагують на ідеї інших, що дозволяє зробити їх своїми послідовниками. 10. *Роз'яснювачі*. Здатні просто і зрозуміло пояснити суть будь-якої, навіть найскладнішої проблеми. 11. *Комунікатори*. Відрізняються високою комунікабельністю і вмінням спілкуватися з людьми. 12. *Продавці ідей*. Ці люди допомагають поглянути на щось знайоме з абсолютно іншої точки зору. Впливаючи на сприйняття інших, вони беруть під контроль емоції людей. 13. *Дипломати*. Добре вміють спілкуватися з людьми, можуть вирішувати проблеми один на один одного і донести свою думку, не принижуючи інших. 14. *Виконавці*. Цей тип включає в себе енергійність, цілеспрямованість, а також уміння долати перешкоди, що є, ймовірно, властивістю характеру, ніж розуму²¹⁰.

У запропонованій типології лідера можна визначити якості, які є вирішальними і необхідними для керівника наукової школи, адже якості лідера і керівника взаємопов'язані між собою.

²⁰⁹ Зербино Д.Д. Наукова школа: лідер і учні / Д.Д. Зербино. – Львів: Євросвіт, 2001. – С. 15.

²¹⁰ Беляцкий Н.П. Основы лидерства: учебник / Н.П.Беляцкий. – Мн.: БГЭУ, 2006. – С. 76-78.

Розглядаючи феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки, П. Саух зазначає, що для успішної діяльності наукової школи її лідер повинен володіти: 1) відчуттям нового, здібностями генерувати нові ідеї, ясною інтелектуальною позицією, вмінням критично й нелінійно мислити, високою професійною вимогливістю й працездатністю; 2) мистецтвом організатора; 3) неординарними педагогічними здібностями. Тобто вміннями яскраво й зрозуміло викладати свої думки і переконувати, здібністю вести дискусію, терпимістю до критики, доброзичливістю до учнів тощо²¹¹.

Для забезпечення плідної і ефективної діяльності наукової школи її лідер має виконувати певні функції, зокрема: мотивація дослідної роботи учнів, аспірантів, докторантів; планування науково-дослідної роботи; апробація результатів дослідження, шляхом публікацій і виступів на конференціях, семінарах та інших науково-практичних заходах; організація, контроль і аналіз наукової діяльності дослідника (аспіранта, докторанта) у формі консультацій і перевірки виконання поставлених завдань та ін.

Слушною є думка С. Золотухіної відносно того, що «виховний вплив на особистість пошукувача мають уміння керівника стратегічно мислити; наявність зрілого інтелекту, життєвої мудрості, широкого світогляду, розсудливості, уміння генерувати ідеї, бачити й враховувати перспективу, передбачити наслідки прийнятих рішень, уміння цінувати час, обов'язковість і самодисципліна²¹².

Отже, беззаперечною є важливість особистісних і професійних якостей лідера наукової школи, які мають базуватися на цінностях педагогічного наставництва, інтелектуального лідерства, емпатійності та етико-естетичних світоглядних орієнтирах. Ми поділяємо думку багатьох учених, які визначають якості лідера наукової школи, необхідні для її успішного розвитку і діяльності, зокрема: вміння зацікавити, захопити новими ідеями і вести учнів за собою; здатність до наукового наставництва (передачі знань між досвідченими вченими і початківцями); управлінські якості, які дозволяють керувати колективом дослідників, але не авторитарні; генерування нових ідей, творчість, винахідливість; комунікабельність і культура наставницьких відносин.

Наукова спадщина видатних учених, які стали лідера наукових шкіл, не втрачає своєї актуальності в умовах реформування сучасної науки і освіти. Діяльність наукових шкіл сприяє реалізації інноваційних для сучасної науки і освіти пріоритетів, зокрема: розвитку традицій академічного наукового мислення, збереженню духу партнерства, міжкультурної комунікації, утвердження гуманістичних засад у науці.

²¹¹ Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 48-49.

²¹² Там само. – С. 82.

Потужним центром розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл є Національна академія педагогічних наук України, за роки діяльності якої сформувалось декілька наукових шкіл: у галузі психології школа академіка НАПН України, директора Інституту психології імені Г.С. Костюка С. Максименка; науково-педагогічна школа академіка НАПН України, академіка-секретаря відділення вищої освіти М. Євтуха; психолого-педагогічна школа академіка НАПН України, директора Інституту проблем виховання І. Беха; наукова школа академіка НАПН України, головного наукового співробітника Інституту педагогіки О. Савченко та ін.

Продовжувачем традицій наукового наставництва є Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, який був заснований у 1996 р. За майже 20-річний період діяльності установи сформувалось декілька поколінь дослідників, які розвивали свій науковий і дослідницький потенціал, здобули ступінь кандидата, доктора педагогічних або психологічних наук і створили свої наукові школи.

З-поміж талановитих засновників наукових шкіл інституту, які власною професійною діяльністю, життєвою позицією утверджують інтелектуалізм, людиноцентризм у педагогічній науці, вирізняються постаті фундаторів і представників інституту різних років: С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Рудницької, В. Рибалки, Л. Лук'янової, Л. Хомич, О. Лавріненка, О. Кучерявого, О. Семеног та ін.

Фундаментальною у сучасному педагогічному дискурсі та перспективною у вимірі інноваційних процесів в освіті є наукова школа академіка Семена Устимовича Гончаренка. Сам наставник, досліджуючи феномен наукових шкіл в педагогіці, зазначав, що «однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є суворість наступності ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Люди різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук в руки нагромаджені ними «духовний капітал». У зв'язку з цим постає відома споконвічна проблема учителів і учнів, старшого і молодого поколінь в науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів – проблема наукових шкіл»²¹³.

Розпочавши науковий шлях в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР (нині – Інститут педагогіки НАПН України) і продовживши його в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України (на сьогодні – Інститут професійної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України), Семен Устимович став керівником і консультантом наукових досліджень, з-поміж яких – 30 докторських і 55 кандидатських дисертацій.

²¹³ Гончаренко, С.У. Наукові школи в педагогіці / Г. Кремень та ін. (Ред.). Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 12.

Наукові дослідження під керівництвом С. Гончаренка охоплювали спектр проблемних напрямів: методологія педагогіки, різні аспекти гуманізації, гуманітаризації освіти, фундаменталізації середньої і вищої освіти, науковий супровід педагогічних досліджень. Серед представників наукової школи Семена Устимовича – відомі в українській і зарубіжній науці вчені-освітяни: Р. Гуревич, Л. Лук'янова, О. Романовський, Г. Філіпчук та ін.

Співробітники, докторанти і аспіранти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України вважали за честь отримати консультацію і цінну пораду Семена Устимовича Гончаренка – видатного вченого, методолога, дидакта і звичайної мудрої та щирої людини. Талант педагогічного наставництва, майстерність педагогічного такту, культури, «олюдненість» педагогічної дії стали вагомими інструментами його інтелектуального, емоційного, естетичного, етичного впливу на молодих науковців.

Неоціненним є внесок Семена Устимовича та його послідовників у розвиток інтердисциплінарності педагогіки, у становлення теорії і практики її субдисциплін. З цього приводу Н. Ничкало відзначила, що «обґрунтування положення щодо педагогіки як особливої галузі соціальної практики, і відповідної їй, функціонуючої в її надрах галузі виробництва знання – цей висновок академіка С. Гончаренка має методологічне значення для розвитку педагогічного наукознавства»²¹⁴.

На сучасному етапі під егідою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України набули активного розвитку наукові школи талановитих педагогів-наставників, діяльність яких спрямована на збереження фундаментальності сучасної педагогічної науки, утвердження її інтердисциплінарності та адаптацію до сучасних інноваційних процесів проєвропейської векторності розвитку.

Фундатором наукової школи є доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України Нелля Григорівна Ничкало. З-поміж авторитетних представників української та європейської педагогічної спільноти Нелля Григорівна вирізняється особливою увагою до проблем філософії освіти, професійної педагогіки, теорії і практики неперервної освіти, порівняльної педагогіки, педагогіки праці, виховання, психології і дидактики професійної освіти, психології професійного розвитку особистості. Аналізуючи ключові концепти Я-концепції академіка Н. Ничкало, О. Семенов відзначає, що Нелля Григорівна – «талановитий науковець європейського масштабу, чия

²¹⁴ Ничкало Н.Г. Творча спадщина Вченого – народний скарб / Семен Устимович Гончаренко: бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Н.А. Стельмах, Л.М. Айвазова; наук. ред. Л.М. Заліток; бібліогр. ред. Л.О. Пономаренко]. – К.: Нілан-ЛТД, 2013. – С. 4.

професійна діяльність ґрунтується на міцному фундаменті системного мислення, стратегічного бачення і титанічної праці»²¹⁵.

Обстоюючи принципи людиноцентричності, щирості, відданості своїй справі, вимогливості до себе й інших, завжди підтримуючи талановитих науковців-початківців, Нелля Григорівна створила потужну наукову школу, яка є відомою не лише в Україні, а і за її межами. Під керівництвом Неллі Григорівни захищено понад 30 докторських і близько 80 кандидатських дисертацій. Дослідження учнів Неллі Григорівни присвячені проблемам порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Десятов, О. Огієнко), теорії та історії розвитку педагогічної науки й освітньої практики в Україні (О. Аніщенко, І. Курляк, І. Лікарчук, Т. Усатенко), теоретичним і методичним основам професійної освіти (О. Дубасенюк, В. Радкевич, Ф. Шльосек), питанням гуманізації і гуманітаризації вищої освіти (І. Кузнєцова, Л. Бабенко, Г. Воронка, С. Романова) та ін. Нелля Григорівна є генератором інноваційних ідей розвитку субдисциплін педагогіки, натхненним наставником небайдужих до сучасних проблем педагогічної теорії й освітньої практики науковців, освітян, які формують нову генерацію науково-педагогічної еліти України з урахуванням європейських принципів освіти і науки: толерантності, міжкультурної комунікації, відкритого діалогу, академічної мобільності.

У сучасному науково-освітньому середовищі України набуває активного розвитку наукова школа доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України Лариси Борисівни Лук'янової. Під її керівництвом було захищено 6 докторських і 9 кандидатських дисертацій з теорії і методики професійної освіти.

Концептуальні основи професійної діяльності Лариси Борисівни вирізняються новаторськими ідеями, сучасним європейським баченням розвитку професійної освіти, освіти дорослих, неперервної освіти. Вона є одним із фундаторів теорії освіти дорослих в Україні. Професор Л. Лук'янова – автор понад 250 наукових і науково-методичних праць, а також Концепції освіти дорослих в Україні, яка отримала підтримку і була схвалена Президією НАПН України.

Як керівник наукової школи і директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Лариса Борисівна володіє такими особистісними і професійними якостями, які дозволяють їй успішно керувати науковим колективом і своїми учнями (аспірантами і докторантами). Маючи якості справжнього лідера, який вміє організувати наукову роботу, завжди допомогти, порадити, Лариса

²¹⁵ Лицар педагогічної науки : науково-популярне видання до 90-річчя від дня народження академіка Семена Устимовича Гончаренка [колектив авторів] / За заг. ред. Л.Б. Лук'янової ; упоряд.: О.В. Аніщенко, А.М. Самко. – К.: ТОВ «ДКС-Центр», 2018. – С. 84-90.

Борисівна сприяє особистісному розвитку кожного: ініціює проведення тренінгів, наукових платформ, семінарів, залучає до міжнародної співпраці тощо.

Проблематика наукових пошуків учнів Л. Лук'янової достатньо диференційована: порівняльні дослідження систем освіти дорослих в зарубіжному вимірі (С. Бабушко, Н. Демешкант, О. Жижко, Е. Богів, І. Сагун); підготовка та підвищення кваліфікації педагога професійного навчання (Г. Красильнікова, М. Самойлова); обґрунтування теоретичних і методологічних засад освіти дорослих (О. Волярська, І. Герасимова); формування екологічної компетентності майбутніх фахівців (О. Гуренкова, Н. Негруца) та ін.

Наукова школа Л. Лук'янової розвивається на основі принципів науковості, цілісності, цілеспрямованості, інтелектуальності, прогностичності, людяності, ціннісного сходження людини до вершин наукового успіху. Орієнтуючись на європейський вектор розвитку педагогічної науки, Лариса Борисівна підтримує діяльність Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», стала ініціатором створення Ради молодих науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

У межах діяльності інституту набула фундаментального розвитку наукова школа з проблемами психолого-педагогічної підготовки вчителя доктора педагогічних наук, професора, заступника директора з наукової роботи Лідії Олексіївни Хомич. Пройшовши шлях від учителя київської середньої школи до заступника директора, Л. Хомич створила свою наукову школу. Під її керівництвом захищено 7 докторських (Г. Воскобойникова, О. Федій, Т. Яцула, О. Лаврентьєва, Г. Матукова, Л. Султанова, В. Ляпунова) і більше 20 кандидатських дисертацій. Наукові пошуки її учнів спрямовані на оновлення змісту, методів, форм, технологій педагогічної освіти, професійної підготовки вчителя в умовах закладу вищої педагогічної освіти у контексті ціннісної парадигми сучасної освіти.

У галузі мистецької освіти однією з провідних є наукова школа доктора педагогічних наук, професора Оксани Петрівни Рудницької, яка зазначала, що «сучасний етап людської цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівців з вищою освітою. Вони повинні вміти творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки – характерна ознака сьогодення і в галузі професійної педагогічної діяльності, адже наукові дослідження – це джерело пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики освіти й забезпечує формування творчої індивідуальності вчителя».

О. Рудницька вперше у вітчизняній педагогічній науці обґрунтувала теоретико-методологічні засади мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти; визначила пріоритети її розвитку

в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ ст.; виявлено вплив мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі²¹⁶.

Досліджуючи феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті, О. Олексюк слушно зауважує, що «результати досліджень проблеми філософії мистецької освіти, одержані О. Рудницькою та її послідовниками, мають неоціненне значення, адже її наукова школа є унікальним явищем у розвитку мистецької освіти України»²¹⁷. Ідеї дослідниці щодо концептуальних засад розвитку мистецької освіти, пріоритетів нового педагогічного мислення (гуманізм, культуровідповідність, духовність, символічність, полікультурність тощо), національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності набули нового наукового осмислення у контексті реформування сучасних мистецьких науково-освітніх напрямів. Провідними актуалітетами розвитку наукової школи професора О. Рудницької були дослідження у галузі мистецької освіти, зокрема щодо використання музичного мистецтва у розвитку особистості та професійної майстерності майбутнього вчителя, вивчення впливу музичного сприйняття на становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя, щодо історичної ретроспективи розвитку мистецької освіти в Україні та її регіонах.

Під наставництвом О. Рудницької було захищено ряд докторських і кандидатських дисертацій, зокрема: з проблем професійної підготовки вчителя (Л. Хомич, П. Харченко, З. Сирота), формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики засобами мистецтва (Т. Стратан), формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (М. Пічкур), історії розвитку мистецької освіти України (О. Цвігун, О. Попик, Ю. Грищенко), формування світоглядної культури та моральне виховання особистості майбутнього вчителя засобами мистецтва (В. Смікал, Л. Москальова) та ін.

Якості лідера наукової школи Оксани Петрівни виявлялись не лише в її глибокому філософському мисленні, науковому таланті, високопрофесійності як музиканта, а й через майстерність як педагога-наставника, що передбачало насамперед міжособистісну професійну комунікацію. Адже, на переконання О. Рудницької, «діалогічне спілкування як складний багатогранний процес охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння, здатність до такого типу суб'єкт-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера і

²¹⁶ Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 4.

²¹⁷ Олексюк О.М. Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті / О.М. Олексюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1-2. – С. 40.

надання йому можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності»²¹⁸. Саме такою людиною була Оксана Петрівна Рудницька – висоосвічена, високопрофесійна, толерантна, високоморальна, інтелігентна, комунікабельна... Вона об'єднувала навколо себе однодумців, колег, учнів-послідовників, тих хто переймався і намагався вирішити проблеми мистецької освіти. Оксана Петрівна була справжнім педагогом, адже, зважаючи на визначення терміну «педагогіка», який означає мистецтво виховання, наставництво, вона була справжнім наставником молодих науковців, її колишніх студентів, яких вона привела в науку.

Оксана Петрівна вперше у вітчизняній педагогічній науці обґрунтувала теоретико-методологічні засади мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти; визначила пріоритети її розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття; виявлено вплив мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі.

Значний інтерес науковців і викладачів педагогічних навчальних закладів викликала праця О.П. Рудницької «Педагогіка загальна і мистецька» яка вийшла у 2002 році і враховуючи значний попит була передрукована і перевидана у 2005 році. У 2003 році ця ґрунтовна праця отримала Першу премію Академії педагогічних наук України у номінації «За кращу науково-методичну роботу для вчителів, викладачів». Зазначений посібник охоплює широке коло педагогічних проблем, які визначають особливості мистецької освіти, їх відповідність пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими моментами якого є гуманізм, розвиток особистості у гармонії зі світовою культурою, врахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності тощо²¹⁹.

Ідеї О. Рудницької щодо концептуальних засад розвитку мистецької освіти, пріоритетів нового педагогічного мислення (гуманізм, культуровідповідність, духовність, символічність, полікультурність тощо), національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності набули нового наукового осмислення у контексті реформування сучасних мистецьких науково-освітніх напрямів.

Отже, наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України розвиваються на основі фундаментальних наукових традицій та інноваційної векторності розвитку педагогічної науки, освіти в європейському вимірі. Діяльність

²¹⁸ Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 7.

²¹⁹ Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 3.

наукових шкіл у провідному академічному осередку України підтверджує реалізацію таких пріоритетів у вітчизняному науково-освітньому середовищі, як: постійне генерування нових ідей, розвиток традиції справжнього наукового мислення, збереження духу партнерства, міжкультурної комунікації, наукового діалогу, дискусійності, формування у науковців-початківців здатності до сміливої ініціативи, до самокритики, утвердження гуманістичних засад у науці з метою формування нового типу майбутнього фахівця як людини культури, людини інноваційної зі сформованою національно-свідомою та толерантно-інтернаціональною світоглядною позицією.

Перспективи розвитку наукових шкіл пов'язані з запитами суспільства щодо забезпечення впровадження у практику інновацій, взаємозв'язку науки й освітньої практики, збереження національних надбань педагогічної наукової думки, підтримки наукового наставництва як вагомого чинника створення молоді генерачії науковців. Кристалізація методологічних, теоретичних, практико орієнтованих досягнень наукових шкіл у педагогічно-освітнянському середовищі відбувається шляхом збереження наступності поколінь науковців, актуалізації надбань досвідчених учених і їх поєднання з інноваціями молодих науковців. Синтез цих двох пластів науки дає змогу вирішувати актуальні проблеми, які виникають у сучасній педагогічній науці й освітній практиці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Науково-педагогічні пошуки молодих / А. Андрущенко / Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – Вип. 4 (6). – Київ, 2002. – 144 с.
2. Анохін П.К. Верю таланту / Наука сьогодні. – М. 1969. – 232 с.
3. Беляцкий Н.П. Основы лидерства: учеб. / Н.П.Беляцкий. – Мн.: БГЭУ, 2006. – 235 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] / [Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел]. – К.: ВТФ «Перун», 2002. – Режим доступу: <http://padaread.com/?book=50054&pg=1>
5. Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / Г. Кремень та ін. (Ред.). Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.
6. Гриньова М.В. Досвід діяльності наукових шкіл Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. В.Г. Кремень та ін. (Ред.) // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2012. – С. 179-188.
7. Грищенко Ю.В. Феномен наукової школи у дискурсі сучасної педагогічної думки / Проблеми освіти: зб. наук. пр. – ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». – К., 2018. – Вип. 90. – С. 68-74.

8. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2003. – 69 с.
9. Гуменникова Т.Р. Проблемы підготовки майбутніх педагогів у дослідженнях науково-педагогічних шкіл Одещини / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.
10. Дубасенюк О., Антонова О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл / Рідна школа. – №12 (грудень) 2012. – С. 65-71.
11. Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні / Д.Д. Зербіно. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.
12. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / Іван Андрійович Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.
13. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2001. – Вип. 1. – С. 80-81.
14. Зязюн І.А. Філософія неперервної професійної освіти і сучасні психолого-педагогічні парадигми / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В.П. Андрющенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало [та ін.]; за ред. В.Г. Кременя; АПН України. – Київ: Наукова думка, 2003. – Розд. 3. – С. 167-275.
15. Зязюн І.А. Естетика і етика започатковують людську духовність. Естетика і етика педагогічної дії. – Вип. 1. – Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – С. 5-6.
16. Зязюн І.А. Наука і мистецтво педагогічної дії / Матеріали ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С. 21-29.
17. Зязюн І.А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. Б.І. Андрусишин та ін. (Ред.). Вища освіта України (Т. 1). Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 29.
18. Кемеров В. Философская энциклопедия [Електронний ресурс] / В. Кемеров. – «Панпринт», 1998. – Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/526465/>
19. Кузьмінський А.І. Гуманітарно-екзистенційна педагогіка академіка Зязюна І.А. Електрон.ресурс. – Режим доступу: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhpiPress/25240/1/Elita_2016_45_1_Kusminskyi_Humanitarno-ekzystentsiina.pdf
20. Ланге К.А. Организация управления научными исследованиями / К.А. Ланге. – Л.: Наука, 1971. – 248 с.

21. Лещенко М.П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М.П. Лещенко / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 259-269.
22. Лещенко М.П., Яцишин А.В. Роль наукової школи академіка НАПН України В.Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Комп'ютер у школі та сім'ї. – №8. – 2015. – С. 10.
23. Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна: міждисциплінарні засади / Н.Г. Ничкало / Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Рута, 2016. – 400 с.
24. Ничкало Н.Г. Творча спадщина Вченого – народний скарб / Семен Устимович Гончаренко: бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Н.А. Стельмах, Л.М. Айвазова; наук. ред. Л.М. Заліток; бібліогр. ред. Л.О. Пономаренко]. – К.: Нілан-ЛТД, 2013. – 195 с.
25. Ничкало Н.Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього. Б.І. Андрусишин та ін. (Ред.), Вища освіта України (Т. 1). Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 23.
26. Олексюк О.М. Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті / О.М. Олексюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1-2. – 124 с.
27. Пасько І. Наукові школи в українському «провінційному» й «столичному» вимірі: культурологічний аспект / Наукові записки. Серія «Культурологія». Вип.3. – НаУОА, Острог, 2008. – С. 18-19.
28. Професійна освіта: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 212.
29. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
30. Семенов О.М. Я-концепції академіка Неллі Ничкало / Олена Семенов // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – 2016. – Вип. 14. – С. 3-15.
31. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.
32. Храмов Ю.О. Наукові школи в НАН України: [Електронний ресурс] / Ю.О. Храмов. Режим доступу: 15-KhratovNEW.pdf?sequence=1.
33. Школи в науке / [науч. ред.: С. Микулинский, М. Ярошевский, Г. Кребер, Г. Штейнер]. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

1.6. Методологічні орієнтири неперервного навчання філологів-фольклористів

Зважаючи на різновекторність трансформаційних процесів в освітньо-науковому просторі України актуалізується проблема професійного розвитку конкурентоспроможних фахівців, які здатні гідно представляти певну професійну галузь на всеукраїнському і міжнародному рівнях. Це питання зумовлено необхідністю формування нового типу особистості в університетських і академічних осередках, у яких має зберігатися фундаментальність з її науковими школами, ґрунтовними історико-педагогічними підвалинами та водночас враховуватись інноваційні тенденції міжкультурної взаємодії, утвердження андрагогічних засад професійного розвитку фахівців, акцентуватись увага на розвитку універсального професіоналізму як найвищого рівня професійної майстерності. Зауважимо, що упродовж ХІХ – у перше десятиліття ХХІ ст. в умовах класичних університетів і академічних інституцій України формувалися наукові засади та освітні традиції гуманітарних галузей, які визначають поступ національної освіти і науки на засадах гуманістичних цінностей, культуровідповідності, сталого розвитку, підготовки професійних фахівців-гуманітаріїв – фольклористів-дослідників, які створюють елітний прошарок носіїв культури, дослідників літературного і фольклорного слова.

У сучасному гуманітарному дискурсі окреслилась проблема посилення кадрового забезпечення фольклористики – філологічної, культурологічної, гуманітарної, антропологічної науки, що вивчає фольклор як синкретичний феномен культури у його жанровому й видовому розмаїтті, регіональному й іншонаціональному вимірах, реконструює етапи і чинники функціонування фольклорних творів у історичній ретроспективі, визначає методологічний інструментарій аналізу фольклорних текстів, досліджує діяльність відомих і малознаних фольклористів. Професійна діяльність фольклористів, спрямована на виховання громадянина з державним мисленням, з високим рівнем національної свідомості, громадянської позиції. Упродовж ХІХ – у перші десятиліття ХХІ ст. теоретико-методологічні досягнення і традиції освітньої практики вивчення мистецтва фольклорного слова, науково-педагогічна спадщина викладачів-дослідників визначили основні вектори розвитку української фольклористики у світовому і європейському контексті.

Однак на сучасному етапі виникає потреба збереження і примноження кадрового потенціалу фольклористичної галузі України. На жаль, дипломований фахівець – фольклорист-філолог, зорієнтований на активну фольклористичну (наукову і педагогічну) діяльність упродовж життя, зустрічається зі спектром проблем державного, регіонального і локального значення: у повному обсязі не розвиваються

фольклористичні дослідження, наявна недостатня кількість професійних фольклористів, практично цілковита фінансова, матеріальна неспроможність щодо професійної реалізації, відсутність організованої системи післядипломної освіти у фольклористичному науково-освітньому середовищі тощо. У зв'язку з цим кристалізувалась необхідність підвищення рівня вмотивованості фольклористів щодо професійної фольклористичної діяльності, розширення напрямів їх професійної комунікації, що забезпечує «включеність» у середовище еліти, що представляє фольклористичну галузь на різних рівнях (вітчизняному і міжнародному), утвердження інституалізованої форми наукового наставництва у фольклористичному середовищі, забезпечення неформальної освіти фольклористів з метою професійного розвитку.

Відповідно виникає необхідність обґрунтування методологічних орієнтирів професійного розвитку фольклористів-дослідників з реалізації імперативів «освіти упродовж життя» у фольклористичному науково-освітньому середовищі. Ключовими методологічними орієнтирами професійного розвитку фольклористів можуть слугувати положення **андрагогічного, аксіологічного, синергетичного, акмеологічного і компетентнісного підходів.**

У контексті професійного й особистісного розвитку упродовж життя фольклориста-дослідника необхідно враховувати засади андрагогічного підходу, основні положення якого висвітлені у працях науковців: І. Зязюна, С. Гончаренка, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Л. Сігаєвої, О. Огієнко та ін. Вирішення проблем підвищення вмотивованості фольклористів-дослідників у здійсненні професійної фольклористичної діяльності упродовж життя можливо шляхом реалізації андрагогічних принципів відповідно до Концепції освіти дорослих в Україні²²⁰ у фольклористичному науково-освітньому середовищі.

Теоретико-методологічні підвалини компетентнісного підходу до аналізу освітніх процесів, розвитку професіоналізму фахівців, їхніх особистісних якостей, удосконалення професійної компетентності на основі імперативів «освіти упродовж життя» тощо були закладені у працях І. Зимньої, Н. Кузьміної, Л. Петровської, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Хуторського та ін.

Дискусійні питання упровадження акмеологічного підходу, психологічні проблеми акмеології вивчали О. Бодальов, С. Гончаренко, Г. Данилова, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пожарський, З. Сіверс, С. Шмалей та ін. У вітчизняних педагогічних дослідженнях актуалізовано проблеми

²²⁰ Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

розвитку професіоналізму особистості, його професійної (зокрема й педагогічної) майстерності, особистісних якостей у процесі професійного розвитку і саморозвитку в умовах закладів вищої освіти та упродовж усього життя.

Об'єктом аксіологічного підходу є проблема формування та збереження цінностей в сучасному соціумі, яка досліджувалась у зв'язку з актуальними трансформаційними процесами в освіті (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Крижко, Л. Хомич та ін.), у контексті педагогічної аксіології, освітології (Л. Султанова, С. Сисоєва та ін.), крізь призму психологічної культури особистості (В. Рибалка), у напрямі дослідження ціннісного потенціалу культури (П. Кононенко, Т. Усатенко, Г. Філіпчук та ін.).

У контексті професійного розвитку фольклористів-дослідників на андрагогічних засадах актуальним є врахування положень синергетичного підходу, які обґрунтовано у працях науковців: І. Зязюна, О. Мегрелішвілі, В. Пазенюка, О. Пономарьова, О. Романовського, С. Сисоєвої, Т. Усатенко, К. Ушинського та ін.

Обґрунтовуючи методологічні орієнтири професійного розвитку фольклористів, звернемось до сутності поняття метакомпетентності фахівця як найвищого рівня досягнення професіоналізму. З цієї позиції провідною є ідея І. Зязюна про те, що «набір» компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю повинен відображати всю сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути у професійній діяльності, повинен вести до «метакомпетентності» як цілісної характеристики спеціаліста, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших задач професійної діяльності²²¹. Тому пріоритетом методологічних орієнтирів професійного розвитку особистості фахівця має бути означення «метакомпетентності» з урахуванням: акмеологічних принципів (творчість як найважливіший спосіб досягнення професійної вершини, спрямованість власного потенціалу на вдосконалення соціуму тощо); синергетичного підходу (самоорганізація різних систем, формування професійних якостей у міждисциплінарному контексті, нелінійний підхід до засвоєння культурного досвіду соціуму, самотрансляція у суспільстві тощо); аксіологічних орієнтирів (формування ціннісних орієнтацій, спектру світоглядних установок з урахуванням загальнолюдських моральних засад та позитивних етичних установок сучасності); положень андрагогічного підходу (передбачає розвиток професійних якостей протягом життя, удосконалення власної професійності на всіх етапах життєдіяльності).

Відповідно визначимо провідні положення означених методологічних підходів, які, на наше переконання, мають визначати

²²¹Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 43-44.

напрями удосконалення механізмів професійного розвитку фольклористів упродовж життя.

Охарактеризуємо ключові положення компетентнісного підходу з позиції професійного розвитку фольклориста-дослідника. А. Хуторський розуміє під компетенцією «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно до певного кола предметів і процесів і є необхідними для того, щоб якісно, продуктивно діяти», а компетентність автор розглядає як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає *особистісне ставлення* до неї і предмета діяльності»²²².

Аналогічно слушною є думка С.У. Гончаренка, який вважає, що «результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику ставлення до предмета діяльності»²²³. Учені наголошують на особистісному ставленні до предмета діяльності як характеристики компетентності фахівців. Це, безумовно, визначає психологічні та аксіологічні виміри професіоналізму особистості. Усвідомлення необхідності власної діяльності для розвитку галузі, готовність до творчої самореалізації, розуміння важливості самовдосконалення для досягнення професійних успіхів, що кристалізують професіоналізм зокрема та сприяють науковим, виробничим досягненням у певній галузі в цілому.

На сучасному етапі відбувається інтенсивне дослідження синтезованого поняття компетенції / компетентність у контексті його застосування до професійних галузей з урахуванням тенденцій пріоритетності гуманістичної парадигми освіти культурологічного підходу. Безумовно, результати обґрунтування теоретико-методологічного інструментарію компетентнісного підходу до аналізу професійного розвитку фахівця засвідчують фундаментальність та універсальність застосування до різних освітніх галузей. Зокрема такої думки дотримується С.У. Гончаренко: «Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (*освітні галузі*), навчальні предмети, змістові лінії»²²⁴.

С. Гончаренко також вважає, що компетентність (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) «набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою

²²² Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – №2. – С. 60.

²²³ Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 231.

²²⁴ Там само.

засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо»²²⁵. Ця думка підтверджує синергетичний принцип набуття знань, їх осмислення, формування компетентності шляхом не лише лінійної передачі інформації, але й під впливом інших факторів, зокрема соціальних чинників.

У контексті означених провідних положень компетентнісного підходу у педагогічній науці глибоко аналізувались важливі аспекти професійної компетентності вчителя української мови і літератури (О. Семеног, Л. Базиль, Л. Орехова, Т. Симоненко та ін.).

Системний аналіз, здійснений крізь призму основних принципів компетентнісного підходу, дозволив О. Семеног обґрунтувати дефініцію професійної компетенції майбутнього вчителя української мови в літературі «як ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтерактивних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності»²²⁶. Крім того, вчена системно підійшла до виокремлення складових професійної компетентності майбутнього вчителя з урахуванням змістового наповнення та практичної реалізації провідних курсів та спецкурсів у системі підготовки вчителів-словесників в умовах педагогічного університету: лінгвістична, мовленнєва, комунікативна, іншомовна комунікативна, лінгвокраєзнавча, етнолінгводидактична, соціолінгвістична, методична, педагогічна, психологічна, науково-дослідна, культурознавча (народознавча), фольклорно-літературознавча та ін. Зокрема остання визначається дослідницею «як сукупність знань про українську літературу і фольклор у їх історичному розвитку та сучасному стані і вмінь здійснювати коментування тексту художнього твору, усвідомлювати закономірності літературного процесу, оцінювати художню своєрідність творів і творчості письменника в цілому під кутом зору національної культури і міжкультурної значущості»²²⁷.

Безумовно, визначення фольклорно-літературознавчої компетентності відносно вчителя української мови і літератури характеризується як його інтегративна властивість, сформованість якої свідчить про певний професійний рівень фахівця, зумовлений багажем теоретичних знань з фольклору та літератури, вміннями аналітично оцінювати, осмислювати традиційні та авторські явища культури тощо.

²²⁵ Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 231.

²²⁶ Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / Олена Миколаївна Семеног. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – С. 32.

²²⁷ Семеног О.М. Професійна компетентність вчителя української мови і літератури. Програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 «Українська мова та література» / Олена Миколаївна Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – С. 24.

Водночас, на нашу думку, дефініція «фольклорно-літературознавча компетентність» має тенденційно розмежовуватись, коли йдеться про підготовку вчителів та викладачів (відповідно до кваліфікаційного рівня) української мови та літератури, українознавства, яких готують зі спеціальності «фольклористика». Зауважимо, що з цієї спеціальності здійснюється підготовка фахівців лише у кількох університетах України, при цьому вона є провідною у здобутті кваліфікації «Вчитель (викладач) української мови та літератури, іноземної мови та зарубіжної літератури. Фахівець з фольклористики». Тобто з урахуванням специфіки підготовки фольклористів у межах провідних вітчизняних вишів варто говорити про систему фольклористичної освіти, а отже – про фольклористичну компетентність особистості майбутнього вчителя (викладача)-словесника-фольклориста. Вагоме місце фольклористична підготовка займає в університетах, де молоді люди мають можливість в межах ґрунтовної філологічної освіти (українська мова та література) здобути додаткову спеціалізацію з українознавства. У цьому аспекті також актуальною є проблема прогнозованих фольклористичних компетенцій та шляхів набуття фольклористичної компетентності майбутніми філологами.

Фундаментальність теоретичних положень компетентнісного підходу надав нам можливість виокремити професійні та особистісні компетенції як прогнозовані результати підготовки фахівців цієї галузі та відповідно обґрунтувати цілісну дефініцію *фольклористичної компетентності* особистості майбутнього вчителя(викладача)-словесника-фольклориста.

Теоретико-методологічна компетенція. Зумовлює надання інформації щодо сучасних наукових методів та методологічних принципів у фольклористиці. Передбачає оволодіння знаннями про основні методи і напрями дослідження в етномузикології, методами польової роботи. Засвоєння відомостей про історичний розвиток теорії музичного фольклору, теоретичне осмислення теоретичних понять «фольклорний текст», «фольклорний твір», «обряд», ритуал», «міф», «модель світу», «архетип», «фольклорний образ» тощо у контексті вивчення теорії фольклору, якісне оволодіння інформацією про основні поняття і категорії міфології, трансформацію міфологічних мотивів у фольклорі, акцентування на взаємодії фольклору і професійної авторської творчості, на проблемі фольклоризму літератури, текстології фольклору тощо.

Історико-фольклористично-мистецька компетенція. Дозволяє визначити спектр засвоєння інформації про специфіку розвитку української фольклористики в історичній ретроспективі, вплив праць вітчизняних фольклористів на становлення науково-фольклористичних шкіл, значення товариств, періодики, діяльності осередків з фольклористичних досліджень для розвитку галузі тощо. Зумовлює

набуття знань про історичні етапи становлення та розвитку історії українського мистецтва, хорового мистецтва, зародження інструментальної музики та музичного театру, внесок відомих українських митців у розвиток українського мистецтва у різні часові періоди (музикантів, етнологів, народознавців, істориків, мовознавців та ін.), про сучасні напрями зарубіжної фольклористики тощо.

Фольклорно-жанрологічна компетенція. Передбачає оволодіння знаннями щодо основних теорій походження і функціонування різних уснопоетичних жанрів: історичних пісень, дум, родинно-побутового та календарно-обрядового фольклору, а також засвоєння фактологічного матеріалу щодо специфіки народної прози, малих прозових жанрів, народної драми, народної балади, малих пісенних жанрів, билини, пісень літературного походження; основних категорій міфології, класифікації міфів, джерел та особливостей української міфології, еволюцію системи жанрів українського та зарубіжного фольклору тощо.

Культурологічна компетенція. Забезпечується шляхом оволодіння знаннями про теорію українського фольклору, специфіку світового музичного фольклору. Зумовлює засвоєння майбутніми фольклористами інформаційних відомостей про джерела слов'янської міфології. Унікальний інформаційний напрям становлять відомості щодо категорій українського народознавства як науки та навчальної дисципліни: етногенеза українців, історичні типи сім'ї, громадянське самоврядування, світоглядні уявлення, етнічні архетипи в релігійному житті українців, національний характер, етнорегіональна своєрідність, школи і напрями в народознавстві. Також окремий змістовий напрям становлять питання специфіки розвитку фольклору народів світу (кельтський, англосаксонський, німецький, французький, іспанський, фінський фольклор), основних етапів історичного розвитку слов'янських культур, проблем сучасного європейського фольклористичного дискурсу, спадкоємних зв'язків народних культур тощо.

Етнолінгвістична компетенція. Визначає коло набуття необхідних інформаційних відомостей про фольклор як об'єкт аналізу у контексті лінгвістичних концепцій, про ознаки народної риторики, про народний етикет (ритуали шанування, традиції вітання тощо). Визначає аналітичні оцінки фольклору у етно- та соціолінгвістичному дискурсі. Окреслює спектр необхідних знань про фольклорну поетику, внутрішній світ уснопоетичного твору, лінгвістичний аналіз фольклорного тексту. Визначає рівень засвоєння стилістичних особливостей фольклорних текстів: музичних особливостей різних фольклорних жанрів: дум (композиційні, ритмічні, інтонаційно-ладові, імпровізаційні), петрівчаних, купальських пісень, веснянок і гаївок, колядок і щедрівок, сезонно-трудова лірика тощо, а також осмислення засобів епічно-

поетичного створення образу, музично-стильових особливостей творів усно-писемного походження тощо. Визначає коло необхідних для засвоєння питань у контексті проблеми суб'єктно-образної системи фольклору, проблем поетики фольклорних жанрів, фольклорного віршування, поетичної моделі української народної пісні, художньої специфіки фольклорних жанрів у контексті літератури, класичних та сучасних музики і театру, текстології фольклору, інтертексту у традиційній культурі тощо.

Аксіологічна компетенція. Регламентує процес формування світоглядних орієнтацій, спектру цінностей особистості вчителя (викладача)-словесника-фольклориста, згідно з якими відбувається усвідомлення суспільної потреби дослідження фольклору, з'ясування його морально-естетичного потенціалу, необхідність осмислення народнорелігійної моралі, закладеної у фольклорних творах, у процесі педагогічної, науково-дослідницької діяльності.

Естетична компетенція. Передбачає усвідомлення впливу фольклору на різновиди мистецтва як естетичного фактору. Визначає ставлення особистості до усної народної творчості як до естетичного регулятора явищ культури. Свідчить про сформованість сприйняття фольклорних та «відфольклорних» явищ культури крізь призму понять прекрасне / потворне, комічне / трагічне, художньоціннісне / псевдомистецьке тощо.

Комунікативна компетенція. Передбачає засвоєння теоретичних положень з основ усної комунікації, міжкультурної комунікації, сучасних інформаційних технологій у фольклористиці; володіння комунікативними вміннями щодо передачі фольклорної інформації, ретрансляція її осмислення, інтерпретації у процесі педагогічної діяльності; засвоєння особливостей педагогічного мовлення і слухання, навчання культурі і техніки постановки голосу, технологічних прийомів вироблення правильного дихання, голосотворення, дикції, володіння технікою адекватного використання невербальних засобів комунікації тощо.

Педагогічна компетенція. Забезпечується крізь призму засвоєння методики викладання мови, літератури та фольклору у середній і вищій школі, розуміння теоретико-практичного матеріалу під час вивчення етномузикознавчих дисциплін з керівництва гуртами українського народного співу, художньої специфіки сценічної мови, методики роботи з фольклорним ансамблем, методики комп'ютерної обробки пісенного фольклору, режисури народних свят та обрядів. Передбачає інтерпретацію етнопедагогічних засад культури певного народу та трансляцію цих знань у власній життєдіяльності, у професійному вираженні. Це сприяє формуванню умінь педагогічної майстерності у контексті осмислення фольклорного арсеналу культури як об'єкта педагогічної дії.

Психологічна компетенція. Формування готовності у майбутніх вчителів (викладачів)-словесників-фольклористів до навчання школярів (студентів) крізь призму інтерпретації фольклорного фонду культури (у змісті дисциплін українознавчого циклу, викладання української літератури тощо), мотиваційного компоненту реалізації фольклористично-педагогічної діяльності, емоційної стійкості, психологічних установок до осмислення фольклорних та «відфольклорних» явищ. Оволодіння інформаційним спектром знань з основ психології творчості в контексті фольклору, теоретичних положень щодо мовного віддзеркалення національної психології.

Науково-дослідницька компетенція. Передбачає практичну реалізацію набутих теоретичних знань у практичному вимірі: узагальнення, систематизація теоретичних положень крізь призму історико-типологічного, структурно-семіотичного, функціонального методу тощо; шляхи організації фольклористичних досліджень, зокрема фольклористичної експедиційної практики, написання курсових, дипломних та магістерських робіт, статей, доповідей на конференції, а також вироблення умінь і навичок подальшої фольклористично-наукової діяльності (написання монографій, дисертаційних досліджень, посібників тощо).

Отже, в результаті аналізу провідних компетенцій як результату цілеспрямованого процесу фольклористичної підготовки в умовах класичних, педагогічних вищих навчальних закладів можна сформулювати дефініцію *фольклористичної компетенції* як інтегративну властивість особистості, яка визначається стійкою аксіологічною орієнтацією, цілеспрямованою психологічною мотивацією, сформованою естетичною культурою, володінням спектром інформаційного фонду (теоретико-фольклористичного, історико-фольклористичного, фольклорно-жанрологічного, культурологічного, етнолінгвістичного, комунікативного спрямування), реалізацією у науково-дослідницькій фольклористичній діяльності з установкою на самовдосконалення протягом життя.

Важливою складовою професіоналізму майбутнього філолога, фольклориста є ціннісні орієнтири, ціннісне спрямування професійної фольклористичної (педагогічної чи наукової) діяльності, які аналізуються з позиції **аксіологічного підходу**. Ключовими поняттями у вимірах професіоналізму майбутнього учителя-філолога, фольклориста є синтез самоактуалізації і самотрансляції як крок до осмислення, інтерпретації літературного, лінгвістичного, фольклористичного спадку культури та його ретрансляції шляхом застосування різноманітних методик, технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, у змісті дисциплін у вищих навчальних закладах, у науково-дослідницькій діяльності.

Самоактуалізація як «прагнення до найбільш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей»²²⁸ спонукає до самотрансляційної спрямованості майбутніх учителя-філологів, фольклористів через зміст фольклористичних, літературознавчих, культурологічних, лінгвістичних, психолого-педагогічних дисциплін, через проведення фольклористичної практики, через усвідомлення виховного потенціалу фольклору, його етноестетики. Самотрансляція передбачає переосмислення інформації «в собі», продукування на її основі нових ідей, гіпотез, що впливає на методологічний, практичний, освітній поступ галузі. Це забезпечує особистісний і професійний розвиток майбутнього учителя-філолога, фольклориста, професійна діяльність якого пов'язана з передачею культурного досвіду, з особистим внеском у розвиток фольклористики.

Синергетичний підхід пов'язаний з активізацією інтеграційних процесів між науковими галузями, з необхідністю подолання методологічного «хаосу» у змісті підготовки майбутніх фахівців, педагогів-дослідників, з переходом до постнекласичного типу науки і освіти. На думку Т. Усатенко, «індивідуальні та суспільні явища, підпорядковуючись фундаментальним закономірностям синергетики, підкреслюють унікальність кожного через діалогізацію, раціональність та ірраціональність, теперішність (квантовість), «філософію серця», через виявлення об'єднуючих, наскрізних зв'язків координаційного і субординаційного характеру»²²⁹. Синергетичний підхід забезпечує розвиток професіоналізму, формування фольклористичної компетентності майбутнього філолога, фольклориста через системи різних наук. Цей підхід зумовлює *інтердисциплінарність* фольклористики, яка визначає її інноваційний розвиток у зв'язку з суміжними дисциплінами, в результаті взаємодії з якими утворився спектр напрямів (лінгвофольклористика, етномузикознавство, фольклоротерапія, текстологія, джерелознавство та ін.), а також передбачає аналіз фольклору у вимірах контекстного, антропологічного, функціонального, культурологічного, комунікативного підходів.

На сучасному етапі інтердисциплінарність фольклористики реалізується у змісті фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів у класичних університетах, що є підґрунтям формування нового типу особистості, яка, на переконання В. Пазенюка, «прагне жити за законами цілісності, відтворює себе у просторі і часі як сутність, що самоідентифікується, самовідтворюється і самопокладається»²³⁰. Під впливом різних чинників (від родинного

²²⁸ Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Вид. друге, доп. й випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 410.

²²⁹ Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє: українознавчий вимір: монографія / Т.П. Усатенко. – К.: Наук. думка, 2003. – С. 39.

²³⁰ Пазенюк В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / Віктор Пазенюк // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С. 26.

оточення до факторів соціокультурного простору майбутній учитель-філолог, фольклорист, зорієнтований на активну фольклористичну (наукову і педагогічну) діяльність, має сформуватись як людина культури, здатна до постійного самовдосконалення, професійного саморозвитку.

Таблиця 1.2.3

Чинники професійного розвитку майбутнього філолога і фольклориста, зорієнтованого на професійну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність, згідно з синергетичним підходом (за О. Пономарьовим)²³¹ [386]

<p><i>Сім'я (родинне середовище) та вулиця, однолітки (соціальне середовище)</i></p>	<p>Оточення, в якому формуються світоглядні орієнтири особистості в дитячому та юнацькому віці, визначається первинна професійна спрямованість у результаті спілкування з авторитетними дорослими, задоволення від дозвілєвої діяльності тощо. Для майбутнього учителя-філолога, фольклориста важливим чинником професійного зростання є «занурення» у живе фольклорне середовище (С. Грица). Повага до народної пісенності, традиційної обрядовості. Залучення до фольклорної діяльності у позашкільний час сприяє формуванню потреби вивчати, інтерпретувати фольклор, займатись збиральницькою діяльністю.</p>
<p><i>Засоби масової інформації</i></p>	<p>Визначають ставлення до збереження та вивчення фольклорного досвіду в країні, висвітлюються результати функціональної дії фольклорної традиції (освітня сфера, художня самодіяльність, книговидання тощо). Для майбутнього фахівця середовище засобів масової інформації</p>
<p></p>	<p>є джерелом формування ерудиції, професійного досвіду, що створює можливості для володіння сучасним інструментарієм інтерпретації фольклорних явищ.</p>
<p><i>Соціокультурний простір</i></p>	<p>Комплекс факторів, що впливають на цілісність світогляду особистості майбутнього учителя-філолога, фольклориста: студіювання матеріалів фольклористично-етнографічної</p>

231

	<p>періодики, участь у науково-фольклористичному товаристві, студентському гуртку, активізація дослідницької роботи, збиральницької діяльності, активне читання та орієнтування у книжкових новинах, володіння інформацією щодо сучасних напрямів фольклористичних досліджень, що формує соціокультурне середовище професійного розвитку.</p>
<i>Політика, релігія тощо</i>	<p>Соціальні, політичні фактори, які впливають на національно свідому та інтернаціонально-толерантну позиції майбутнього фахівця, визначають аксіологічну спрямованість вивчення фольклорної традиції. Особливе значення має серед спектру цих чинників приналежність майбутнього фахівця до певної етнічної групи, народності (гуцули, бойки, лемки тощо), що впливає на подальше професійне зростання, професійну зацікавленість у дослідженні регіонального, локально-місцевого фольклорного середовища.</p>
<i>Особливості розвитку</i>	<p>Цей чинник передбачає умови, в яких розвиваються особистісні якості майбутнього фахівця та формуються, удосконалюються професійні навички і уміння, збагачується за рахунок інформаційної рафінованості знаннєвий потенціал. Специфіка цих двох аспектів передбачає глибоке, осмислене засвоєння інформації та набуття практичного досвіду від раннього дитинства, за сприятливих умов у навчальному закладі та саморозвитку упродовж життя. Для майбутнього філолога, фольклориста цей фактор є особливим, так як основним об'єктом вивчення є фольклор, який акумулює в опoетизованих формах, стилістичних вимірах генетичну пам'ять.</p>
<i>Особисті потреби</i>	<p>Фактор, який визначає спрямованість особистості, мотивацію її навчальної чи наукової діяльності, самовдосконалення. Це аксіологічна спрямованість майбутнього фахівця, яка виявляється в особистій потребі дослідження фольклору, вивчення фольклористики, що реалізується у конкретному</p>

	результаті (стаття, наукова праця, навчально-методичні праці, наукова школа тощо), що свідчатиме про внесок у розвиток фольклористики у науковому та освітньому вимірах.
--	--

Синергетичний підхід до аналізу фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів дозволяє окреслити домінуючі тенденції вивчення фольклористики як науково-освітньої галузі, яка розвивається на основі принципу відкритості до взаємодії з системами інших наук. Водночас у контексті формування людини культури майбутній учитель-філолог, фольклорист має можливість професійно самовиразитись в сучасних соціокультурних умовах, де, на думку С. Сисоевої, «саморозвиток і самореалізація в культурі стають важливою суспільною цінністю»²³².

Поняття професіоналізму системно аналізується крізь призму теоретико-методологічних засад *акмеологічного підходу*. Зважаючи на необхідність формування нового типу фахівців у зв'язку зі світовими трансформаційними процесами в освіті, варто узагальнити питання щодо акмеологічної структури професіоналізму майбутнього вчителя (викладача)-словесника-фольклориста, діяльність якого безпосередньо спрямовується на формування етичних світоглядних цінностей, читацької культури, естетичного світосприйняття підростаючого покоління, що і є метою статті.

С.У. Гончаренко обґрунтував цілісне визначення акмеології як «науки, яка вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її професійної зрілості. Основна галузь досліджень акмеології пов'язана з вивченням професіоналізму як вищого ступеня розвитку людини. Об'єкт акмеології – професіоналізм педагогічної, інженерної, медичної, військової, спортивної та іншої діяльності людей. Предмет акмеології – об'єктивні (якість одержаного виховання і освіти) і суб'єктивні (талант, здібності людини) фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання спеціалістів»²³³. Учений акцентує увагу на понятті «професіоналізм», що формується під впливом двох чинників. Вважаємо слушною думку про те, що об'єктивні чинники є пріоритетними, так як визначають подальшу висхідну спрямованість людини до вершини професійної удосконаленості (водночас виникає дилема «чи можливо її досягти абсолютно?», на що можна відповісти: очевидно, ні, але прагнення, результати діяльності засвідчують ці устремління, що часто є сенсом життя). Виховний досвід людини визначає мотиваційний

²³²Сисоева С. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Сисоева. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – С. 57-58.

²³³ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С 22-23.

компонент особистості, її світоглядні позиції, принципи, які в результаті стимулюючої освіти в школі та одержання якісної освіти у виші розвивається у напрямі професійної зрілості, професійної майстерності. Якщо ж у цей контекст вписуються здібності, природні задатки, таланти (суб'єктивні фактори), то для такої особистості відкриваються унікальні шляхи самовдосконалення, професіоналізму, який, безперечно, спродукує певний винахід, гіпотезу, теорію тощо, що буде оцінено соціумом.

На підтвердження цієї думки слушним є твердження Г. Данилової про те, що домінантою акмеологічної теорії є категорія «професіоналізм». «У період становлення теорії акмеології стало очевидним, що ця категорія повинна повністю відповідати вимогам важливого методологічного принципу акмеології та психології – єдності особистості та діяльності (раніше здійснювалась орієнтація лише на діяльнісний аспект)²³⁴. Безумовно, синтезований процес розвитку особистісних якостей, здібностей, задатків та формування професійної майстерності в умовах вишу, самоосвіти, саморефлексії є пріоритетним шляхом досягнення високого рівня професіоналізму. Водночас процес становлення професіоналізму особистості визначається спектром здобутків, результатами власної діяльності, які належно оцінені іншими людьми: фахівцями у певній галузі, учнями, вихованцями. Адже саме соціум, професійне оточення здатне осмислити, інтерпретувати, практично застосувати результати професійної майстерності певної особистості, у подальшому практично розвивати її ідеї, гіпотези тощо. Таким чином, оцінювання професіоналів-однодумців є необхідним критерієм професійної майстерності певної особи. Звичайно у цьому аспекті важливим є творчий процес (науковий, дослідницький тощо), який зумовлює певні професійні досягнення, визначає відповідні кроки до досягнення успіху, професіоналізму. Тому акмеологи однією з центральних категорій означеного підходу вважають творчість, яку розглядають як «фундамент самовдосконалення професіоналізму суб'єкта діяльності. Творчість – головний спосіб формування професіоналізму, майстерності і є їх основним критерієм. Творчість – найважливіший спосіб сходження людини до індивідуальності, реалізації їх творчого потенціалу²³⁵.

Окремі дослідники піддають аналізу поняття «акмеологічна технологія», зокрема визначають, що в них «головною ланкою є сама

²³⁴ Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ / Галина Степанівна Данилова // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – Ч. 1. – С. 84.

²³⁵ Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ / Галина Степанівна Данилова // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – Ч. 1. – С. 83.

людина, яка відкриває в собі потенційні можливості, знаходить способи саморозкриття та самореалізації, стимулює особистість до професійно-педагогічної самореалізації. Цьому сприяють акмеологічні прийоми, методи, конкретні способи навчально-пізнавальної діяльності, які стимулюють майбутнього вчителя до саморозкриття внутрішнього потенціалу, самості та її складників. Акмеологічними технологіями перш за все потрібно вважати комунікативні способи, моделі, техніку виконання навчальних завдань, які формують комунікативність майбутнього вчителя, а також алгоритми, програми, системи, які спонукають до саморозкриття майбутнього вчителя у процесі взаємодії»²³⁶. Це поняття є невід'ємною складовою у змістовому і практичному аспектах системи підготовки словесників-фольклористів у вищих навчальних закладах. Зокрема до таких можна віднести організацію обов'язкової фольклористичної практики. У більшості університетів вона номінується як «фольклорна» (крім Львівського національного університету імені Івана Франка), однак саме перше означення свідчить про науково-дослідницький підхід викладачів до фольклорних текстів: майбутній фахівець записує твір від носія безпосередньо і за допомогою записуючого пристрою, надає фотокартки місцевості, особи, яка відтворила фольклорний текст, збирає фактологічну інформацію, піддає архівації і найважливіше – визначає жанр, поетичні особливості, піддає інтерпретації, глибокому методологічному аналізу, можливо, підготує доповідь на семінарі. Власне це результат застосування акмеологічної технології – студент мав можливість відчувати на певному етапі власного професійного становлення радість успіху, дотичності до корисної справи.

З. Сіверс, аналізуючи проблему співвідношення аксіологічних і психологічних вимірів особистості, вважає, що «для побудови акмеології особистості важливим є поєднання *самоактуалізації* і *самотрансляції*. Феноменові самотрансляції людського існування надається велике значення і в гуманістичній психології (А. Маслоу). Сутність цього феномену пов'язують з виходом людини за межі свого «Я» (власного «само»), із спрямуванням на інших людей, соціум, тобто цілеспрямування свого потенціалу не тільки на «самість», а й на благо суспільства²³⁷. Власне, коли йдеться про синтез понять самоактуалізації та самотрансляції у контексті становлення професіоналізму вчителя (викладача)-словесника-фольклориста, важливо підкреслити, що це поєднання є кроком до осмислення, інтерпретації літературного, лінгвістичного, фольклористичного спадку культури та його ретрансляції шляхом застосування різноманітних методик, технологій у

²³⁶ Коваленко Г.С. Акмеологічні технології як засіб формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя / Г.С. Коваленко // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. пр. – Вип. 10. – Луганськ, 2008. – С. 170-171.

²³⁷ Сіверс З. Психологічні проблеми акмеології / З. Сіверс // Освіта і управління. – Т. 7. – №2. – 2004. – С. 86.

навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, у змісті дисциплін у вищих навчальних закладах, у науково-дослідницькій діяльності. Самоактуалізація особистості як «прагнення до найбільш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей»²³⁸ спонукає свідомо чи імпульсивно до самотрансляційної направленості на вихованців (учнів, студентів) через посередництво змістових вимірів відповідних спеціалізованих дисциплін. Особливо ця взаємодія виявляється у процесі набуття професіоналізму словесником-фольклористом. Саме ці фахівці спрямовані на явище художньої цінності, естетичні аспекти літератури, міфо-фольклорне багатство культури, нормативність та стилістична вмотивованість слова. Їх активна життєва позиція, уміння інтерпретувати літературне, мовне, фольклорне явище, донести власні думки з цього приводу до вихованців, навички літературознавчого та фольклористичного аналізу тексту тощо становить *самоактуалізуючий вимір професійної діяльності*. Він реалізується у практичних, дослідницьких формах роботи, наукових пошуках, що в свою чергу означає *самотрансляційний механізм професійного становлення фахівця*. Водночас у контексті культурологічного підходу до аналізу педагогічних, інформаційних та інших явищ виокремлюється поняття *трансляції* як механізм лінійної передачі інформації від покоління до покоління. У цьому аспекті, на нашу думку, самотрансляція означає переосмислення цієї інформації «в собі», продукування на її основі нових ідей, гіпотез та, таким чином, здатність вплинути на методологічний, практичний розвиток галузі. Безумовно, така позиція має унікальний вплив на майбутнього фольклориста-словесника, професійна діяльність якого пов'язана передусім з культурним пластом соціуму, з метою збагачення, наповнення якого він може зробити власний унікальний внесок.

Останнім часом з'явилися дослідження, у яких аналізується поняття «акмеологічний принцип навчання», який підкреслює прагматичну спрямованість навчально-виховного процесу, хоча й може не визначатись у навчальних планах, програмах тощо. «Поряд з усіма загальновідомими дидактичними принципами (науковості, наочності, доступності і т.д.) завжди використовується акмеологічний принцип, дія якого спрямована на те, щоб необхідні знання з фундаментальних наук (фізики, математики, хімії та ін.) слугували опорою для усвідомленого засвоєння загальнопрофесійних дисциплін, які б у свою чергу давали можливість майбутньому спеціалістові всебічно і глибоко розібратися в спеціальних дисциплінах і якісно оволодіти обраною професією чи

²³⁸Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 410.

спеціальністю²³⁹. Має місце цей принцип і у системі підготовки словесників-фольклористів, де детермінує насамперед прагматичну мету – засвоєння теоретико-методологічної, фахово-інформаційної складової у контексті вивчення спеціалізованих курсів і спецкурсів.

На нашу думку, одним із професійних аналітиків теоретико-методологічних основ акмеології в Україні є Г.С. Данилова, яка зокрема системно підійшла до визначення структурних компонентів професіоналізму викладача на основі синтезу особистісних якостей фахівця та його професійних характеристик²⁴⁰. На основі моделі, розробленої вченою, ми окреслили найважливіші складові акмеологічної структури професіоналізму вчителя (викладача)-словесника-фольклориста.

I. Професіоналізм особистості словесника-фольклориста (психограма).

1. *Високий рівень особистісно-ділових і професійно важливих якостей (увага, пам'ять, стійкість, вольові якості терплячість та ін.).* У словесника-фольклориста це такі якості, які сприяють засвоєнню інформації у контексті вивчення спеціалізованих курсів і спецкурсів, фактологічного матеріалу, а також впливають на процес набуття інтерпретаційних умінь, що пов'язані з розумінням літературного твору, мовної одиниці, фольклорного тексту, застосування до них відповідної методології: літературознавчої, лінгвістичної, фольклористичної.

2. *Акмеологічні інваріанти професіоналізму.* Для словесника-фольклориста є певними кроками у навчанні, творчості, що сприяє кристалізації професійної майстерності. Проміжні потреби у самореалізації крізь призму стійкої системи цінностей (для чого я це роблю; як це вплине на мій власний розвиток, на певну знаннєву галузь; що нового я привнесу у свою професію?), зокрема внутрішнє бажання підготувати доповідь, виступ на семінарі чи іншому заході з результатами власних зусиль, написати статтю, прагнення, наприклад, вдало атестуватись за результатами фольклористичної (педагогічної, виробничої тощо) практики, є необхідними етапами становлення професійності, стимулом для подальшої самореалізації.

3. *Ціннісні орієнтації і мотиви, спрямовані на самовдосконалення.* У словесників-фольклористів цей аксіологічний вимір особистісної спрямованості визначає світоглядні принципи, мотивацію до необхідності засвоєння і осмислення літературної, лінгвістичної та фольклористичної інформації, наукових підходів, потребу у

²³⁹ Шмалей С.В. Реалізація акмеологічного принципу в професійній освіті / С.В. Шмалей // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Т. 59. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 4.

²⁴⁰ Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ / Галина Степанівна Данилова // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – вип.. 63. – Ч. 1. – 240 с. – С. 86.

саморозвитку і самовихованні, визначення пріоритетів у житті, зокрема професійне самовираження. Для них особливою у цьому процесі є аксіологічна спрямованість, адже саме ці фахівці покликані формувати у вихованців (учнів, студентів) ціннісне світосприйняття в результаті донесення морально-етичних, естетичних засад, акумульованих у художній літературі, фольклорі, мові.

II. Професіоналізм діяльності словесника-фольклориста (професіограма).

1. *Ефективні професійні навички і вміння.* Для словесника-фольклориста це насамперед комунікативні та педагогічні уміння і навички: слухати, вживати нормативно мовні засоби в усному і писемному мовленні, володіння технікою мовлення, адекватне використання невербальних засобів спілкування, уміння зацікавити реципієнта, спрямувати його на відповідний об'єкт засвоєння та інтерпретації мовного, літературного, фольклорного явища культури, аналізувати його крізь призму естетичних категорій, студіювання першоджерел тощо.

2. *Фактори продуктивності (суб'єктивні, об'єктивні, суб'єктивно-об'єктивні).* Суб'єктивні чинники визначають внутрішні потреби і можливості особистості. Зокрема для словесника-педагога талант, здібності, задатки – це ті умови, за яких в особистості формується впевненість у собі, у власних силах, інтелекті, а також впевненість у можливості реалізації у дослідницькій, педагогічній діяльності у контексті засвоєння та ретрансляції знань філологічного циклу. Об'єктивні фактори (якість одержаних знань, освіти) стимулюють особистість до нових досягнень, пошуків, самореалізації, створюють умови для професійного самовираження, зокрема щодо засвоєння методологічного інструментарію до аналізу авторських та фольклорних творів, розуміння вмотивованого використання мовних засобів, дослідження та інтерпретації образної системи, стилістики літературних творів, засвоєння нормативності мовних одиниць, ґрунтового розуміння проблематики, поетики фольклорних текстів та ін. Взаємодія суб'єктивних та об'єктивних чинників створює вагомі підвалини для самоосвіти, самовиховання, самостановлення у професійній діяльності.

3. *Висока професійна кваліфікація (компетенції).* Формують спектр необхідних вимог, які визначають зміст, методи, технології навчально-виховного середовища у вищому навчальному закладі. Ці вимоги складають спектр домінуючих галузевих характеристик, які регламентують набуття необхідних умінь та навичок, засвоєння інформаційного матеріалу у контексті вивчення фахових дисциплін. Зокрема в результаті аналізу навчальних планів і програм провідних вітчизняних вишів можна виокремити такі компетенції: історико-фольклористична, теоретико-фольклористична, лінгвістична,

фольклорно-жанрологічна, естетична, педагогічна, комунікативна, культурологічна, літературознавча, аксіологічна.

На думку Г. Данилової, аксіологічна спрямованість особистості та спектр необхідних галузевих компетенцій становлять головні детермінанти професіоналізму. Вони також є компонентами загальної акмеограми, яку також визначають акмеологічні умови: задатки, здібності, умови навчання, стан суспільства. Стосовно останнього варто наголосити, що в сучасних соціокультурних умовах відбувається нівелювання національних традицій, фольклорної естетики, художньої цінності літературного слова, естетичної функції мови загалом. Це не могло позначитись і на розвитку системи освіти. Зокрема, не зважаючи на фундаментальність підготовки словесників-фольклористів у відомих українських вищих навчальних закладах, зменшується кількість абітурієнтів на філологічні спеціальності (свідчить про відсутність мотивації), не підтримується ініціатива викладачів про відкриття спеціальності «фольклористика» в окремих навчальних закладах та ін. Безумовно, така ситуація негативно впливає на розвиток філологічних наук, на поповнення її професійними фахівцями. Тому соціокультурні чинники також є визначальними у проблемі формування професіоналізму майбутнього словесника-фольклориста.

У контексті акмеологічного підходу *професіоналізм словесника-фольклориста* згідно з означеними теоретико-методологічними положеннями можна визначити як синтез двох аспектів: професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності. Ціннісні орієнтації з домінуванням стійкої світоглядної позиції щодо засвоєння літературної, лінгвістичної, фольклористичної інформації, прагнення передати наступним поколінням морально-естетичні засади, закріплені у літературній та усній народній творчості, вміння покроково аналізувати результати власної діяльності (самооцінювання), психологічні установки до вироблення мотивації до учіння, самовиховання, самоудосконалення, сформованість естетичних критеріїв оцінювання літератури, мови, фольклору, а також сформованість методологічного інструментарію до осмислення літературно-мовно-фольклорних явищ культури, становлення, теоретико- та історико-фольклористичної, культурологічної, фольклорно-жанрологічної, комунікативної компетентності в умовах вишу, формування науково-дослідницьких умінь у галузі літературознавчих, лінгвістичних, фольклористичних досліджень – усі ці фактори окреслюють спектр особистісно-діяльнісних характеристик цілісної категорії професіоналізму словесника-фольклориста.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 231.

2. Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ / Галина Степанівна Данилова // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – Ч. 1. – 240 с.

3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 43-44.

4. Коваленко Г.С. Акмеологічні технології як засіб формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя / Г.С. Коваленко // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. пр. – Вип. 10. – Луганськ, 2008. – С. 170-171.

5. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

6. Пазенюк В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / Віктор Пазенюк // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С. 26.

7. Семенов О.М. Професійна компетентність вчителя української мови і літератури. Програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 «Українська мова та література» / Олена Миколаївна Семенов. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – С. 24.

8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія / Олена Миколаївна Семенов. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – С. 32.

9. Сисоєва С. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – С. 57-58.

10. Сіверс З. Психологічні проблеми акмеології / З. Сіверс // Освіта і управління. – Т. 7. – №2. – 2004. – С. 86.

11. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє: українознавчий вимір: монографія / Т.П. Усатенко. – К.: Наук. думка, 2003. – С. 39.

12. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – №2. – 68 с.

13. Шмалей С.В. Реалізація акмеологічного принципу в професійній освіті / С.В. Шмалей // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Т. 59. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 260 с. – С. 4.

1.7. Розвиток музейної педагогіки в Україні: теорія і практика

Становлення українського музеєзнавства, музейної педагогіки відбувалося в умовах, коли домінуючими в Україні були царсько-російське, австро-угорське, польське, румунське, а також радянське музеєзнавство. Отже, його зміст був позбавлений національно-культурного виміру, оскільки тодішні музейні заклади відображали ідеологічно-політичні й світоглядні цінності тих державоутворень, які володіли українськими територіями. Бездержавність українських земель автоматично позбавляла народ політичних, громадянських, національно-культурних, соціальних прав. Культура, освіта, наука, мистецтво, духовна сфера функціонували в тих просторових світоглядних і політично-ментальних межах, що їх окреслювала «метрополія». І тому, коли аналізується ретроспектива і майбутнє музейної культурно-освітньої справи в Україні, то необхідно завжди критично осмислювати її сутність крізь призму тривалого історичного періоду.

Досліджуючи проблеми національного музеєзнавства, музейної освіти, не варто виносити узбіч концепти, факти, явища, закономірні тенденції національних сторінок музейної історії. Оскільки за таких підходів порушується логіка об'єктивного світобачення, відбувається консервація й ствердження попередніх усталених ідеологем та рудиментів світосприйняття. Зарадити цьому стану потрібно не лише завдяки ґрунтовним науковим дослідженням у цій галузі, підготовці професійних, національно свідомих кадрів, навчально-методичному забезпеченню, ефективній взаємодії музейних та освітніх установ, але й передусім варто удосконалювати державну музейну політику. Нагальним стратегічним завданням залишається у сферах музейної культури і освіти «дерадянізація» і «деколонізація» українського музеєзнавства, так як без цих процесів унеможлиблюється виховання народу історичною правдою «про себе» і «для себе», «про інших». Зважаючи, на те, що музеї в ХХ ст. створювалися і функціонували за умов бездержавного статусу (до 1991 р.) України, національне музеєзнавство знаходилося у повній залежності від держав-метрополій, які формували його зміст, ідеологію, політику. Так як основна частина українських земель знаходилася під протекторатом Російської імперії, то і абсолютна більшість музейних закладів функціонувала відповідно до її законів, правил та ідеологем. Таким чином урядові, церковно-археологічні, провінційні, полкові, приватні музеї, а також архіви, бібліотеки вибудовували свою діяльність згідно ідеології великодержавницької політики.

Яким був реальний стан музейної справи на початку минулого століття? Найбільш точну характеристику було дано в 1912 р. на Першому Всеросійському з'їзді діячів музеїв. Зазначалося, що хоча в Росії

нараховуються сотні урядових, приватних, міських, церковних музеїв, проте вони не належно впорядковані. Їхня організація здебільшого має випадковий характер, не маючи ніякого наукового обґрунтування для керівництва у сфері музеєзнавства. Тема пошуку, збереження та обліку старожитностей, освіта громадян і суспільне благо не об'єднані єдиною метою і завданнями. Співпраця між музеями, обмін досвідом та інформацією знаходилися на достатньо низькому рівні. При існуючій роз'єднаності практично не було достовірної інформації про усі наявні музейні предмети, що знаходилися в музеях, цінності, якими були наділені експонати матеріальної і духовної культури. Була відсутня єдина термінологія, не регламентувалися норми реставрації, збереження різноманітних предметів, а також не була розроблена наукова систематизація. На цьому зібранні музейників критично відзначалося, що «нет наконец, не только каких-либо сведений о хранящихся в них отечественных древностях, но даже общего списка всех русских Музеев и древнехранилищ. Та же печальная картина наблюдается и в наших архивах и библиотеках»²⁴¹. Тому стверджувати, що розвиток музеїв у Росії в ті часи набув належного стану, відповідав певним усталеним європейським рівням не можна.

Проте в професійному музейному середовищі була впливова інтелігенція, творчі особистості, які намагалися змінити «печальную картину», розширити мережу музейних закладів, посилити їх суспільну роль. Голова Імператорського Російського Історичного Музею князь М. Щербатов, аналізуючи стан музейної справи, зазначав: «У державному житті Росії справа організації музеїв, історичних пам'яток є доволі молодою. У той час як на Заході початок створення музеїв було розпочато ще в епоху Відродження, у нас в Росії цей початок перейшов друге століття...

Зараз ми стикаємося з тим, що немає навіть точного переліку всіх існуючих в Росії музеїв ні в урядових, ні в приватних установах... Ми зіштовхуємося з питанням вражаючої невлаштованості нашої музейної справи»²⁴². Варто визнати, що музеєзнавство отримало свій поступ лише в європейській частині Росії, залишивши поза межами музеєзнавства величезні території північної Азії, про що засвідчує склад делегатів згаданого з'їзду. Дуже «скромно» на цьому форумі музейних діячів була представлена і Україна, всього 6 делегатів із 110.

Якщо інші національні території й мали уповноважених представників (усього – 2), а це – Владикавказ і Вільно, то представляли їх лише «великороси» – Распопов і Риков. Натомість 76 делегатами були представлені Москва і Санкт-Петербург. Очевидно, навіть така

²⁴¹ Предварительный съезд по устройству Первого Всероссийского съезда деятелей музеевъ. На правах рукописи. – 1913. – С. 3-4.

²⁴² Предварительный съезд по устройству Первого Всероссийского съезда деятелей музеевъ. На правах рукописи. – 1913. – С. – 14.

поверхова статистика засвідчує про централізований імперський характер музейної політики тодішньої царської Росії. Усі питання, завдання, цілі ставилися і вирішувалися без врахування інтересів поневолених народів, ігноруючи їхню національну культуру, історію, спадщину предків. Жоден із тодішніх музеїв не містив правдивої, неупередженої інформації про той чи інший народ та його культурні надбання. Хоча архімандрит Димитрій (делегат, Москва), виступаючи на з'їзді, наставляв присутніх учасників, що «у каждого из нас есть долг перед нашими предками...

Нужно раскрыть перед ними душу народа, сохраняющую чисто русскую культуру, душу, ищущую чисто по-русски правду жизни. Безмерная цена наших древлехранилищ, музеев. В них мы найдем следы настоящей русской духовной природы, русский быт, в них изображение жизни нашей дорогой отчизны. Наши памятники выражают усилие семисотлетней жизни страны и девятисотлетней жизни народа(?!), в которых сказывается эта историческая идея России»²⁴³.

Показово, що представник церкви, наголошуючи на важливості прагнень до духовної й історичної правди в суспільному й особистому житті, закликав до відчуття кожним особливостей «нашей русской жизни» і «русской души», проте жодним чином усі ці високі заклики не торкалися мільйонів колонізованих народів, зокрема й українців. У цьому підході як універсальному для всієї Росії, відображалася її національно-культурна, соціальна, освітньо-виховна політика – політика «плавильного казана», прямо впливаючи на музейну справу, обкрадаючи, фальшуючи, ігноруючи і нищачи національний дух українства. І те, що для «великоруської» нації вважалося природним і закономірним щодо збереження, розвитку і захисту власної культури, історичних цінностей, те прямо заборонялося чинити всім іншим етносам та народам.

«Своє», рідне дозволялося цим народам знати, мати, використовувати і поважати лише в межах імперських інтересів. Проте навіть за таких украй несприятливих умов формувалася проукраїнська позиція в обстоюванні можливостей творити *національно-культурний* зміст роботи музейних закладів. Передусім варто згадати діяльність М. Біляшівського – видатного дослідника української культури, етнографа, мистецтвознавця, громадського діяча, одного із засновників і члена Української Академії наук. Здобувши високого рівня освіти в київській гімназії, а потім у Київському університеті Св. Володимира, навчаючись у відомих професорів В. Антоновича, А. Прахова, він присвячує своє життя дослідженню української історії, культури, археології і старожитностям. Результати його відкриттів, знахідок стали

²⁴³ Предварительный съездъ по устройству Перваго Всероссийскаго съезда деятелей музеевъ. На правах рукописи. – 1913. – С. 40-41.

безцінним надбанням національної культурної спадщини, окремі з них прикрашають і досі музеї Києва, Чернігова, Парижа, Москви. Він провів безпрецедентні археологічні розкопки неоліту, трипільської культури, скіфської і слов'янської культур, особливо на Княжій горі біля Канева. Видавши унікальний науковий доробок про Україну, М. Біляшівський змушений був назвати працю «Археологічний літопис *Південної Росії*», оскільки слово Україна вживати заборонялося. Проте за своєю сутністю цей науковий твір мав надзвичайно велике значення для національної наукової думки і національної свідомості.

Академік Д. Багалій з цього приводу скаже, що літопис відігравав для українців не меншу роль, ніж для Росії ціла Археологічна комісія в Петербурзі. Водночас він залишався на теренах імперії найбільш знаковим музеєзнавцем і будівничим музейної справи в Україні. Понад 20 років він (1902-1923) був організатором і директором київського міського художньо-промислового музею (прародич нинішнього Національного музею історії України та Національного художнього музею). Очоливши ще за часів царату Київське товариство охорони пам'яток старовини і мистецтв, він зумів поширити ідеї і здобутки українства на землях, де проживали співвітчизники (Білорусія, Молдова, Росія). Як член Української Центральної Ради, він став автором першого закону Української Республіки «Про охорону пам'яток історії, культури та мистецтва» (1918). Показово, що вчений з таким світоглядом у 1912 р. на Попередньому з'їзді музейних працівників Росії насмілився ставити питання про статус національних музеїв.

Подібні до М. Біляшівського культурні діячі залишаються справжніми взірцями для сучасних музеєзнавців, педагогів, дослідників. У чому їхня позитивна місія? Адже в умовах бездержавності для національно налаштованих представників культури, освіти, науки було обмаль простору і можливостей, щоби гідно служити справі українського народу. Справді, денационалізаторський плуг царського, а пізніше радянського режимів позбавляв їх умов творити в сприятливому соціо- і націокультурному середовищі. Але попри все той же М. Біляшівський зберігав і продукував найважливішу цінність – любов і повагу до своєї рідної землі, народу, національної культури, України. Розповідають очевидці, що за три години до смерті він обговорював зміст своєї роботи про українську трипільську культуру. «Треба пам'ятати, що є сила сильніша від бомб і крові, – писав у 1918 р. професор І. Тутківський. Це любов, любов до рідного краю. І треба побажати, щоб ця любов збереглася на Україні...». Саме цією якістю був наділений великий музеєзнавець і педагог.

Людина великого таланту і одержимої праці задля суспільного блага українства з ранніх років, проявивши інтерес до культурних надбань, старожитностей, зуміла викрасталізувати себе в одного з найкращих знавців національної культурної історії. Зразу ж по його

смерті (1926 р.) в Києві вийшла цікава наукова розвідка А. Вінницького про життя і музейну роботу. У ній зазначено: «Коли М.Т. був у четвертому класі (1881 – 1882), випадково побачив у батьковому столі скриньку з різними монетами. Ці монети він випрохав собі й одтоді починається його захоплена праця над нумізматикую. У його пам'ятній книжці на 1881 – 1882 навчальний рік уже є відділ названий «нумізMATика»²⁴⁴. Інший важливий аспект, який варто виділити в його життєтворчості, – величезна спраглисть до пізнання світу, своєї землі, роду і народу. Згадуваний дослідник М. Біляшівського пише: «Книжок тоді М.Т. читав силу-силенну, так як і сам визнає, без певної системи, що трапиться. Тоді таки починає збирати, окрім монет, ще й книжки та різні малюнки, (лубки, олеографії, тощо). Щонеділі, скількись років навідувався М.Т. на точок, куди сходилися нечисленні київські аматори. Цей точок містився на Подолі, де був Церковно-археологічний музей»²⁴⁵. Варто нагадати, що такі захоплення були йому притаманні у доволі ранньому гімназійному віці, починаючи з 13-14 років. Зважаючи на те, що музей у ті часи відкривався для відвідувачів лише один раз на тиждень, він справно використовував такий режим роботи у своїх пізнавальних інтересах і щотижня ретельно відвідував цей київський музей.

У 1881 р., ним у його книжці був зроблений перший малюнок давньоєгипетської мумії. Хоча після гімназії він став навчатися на юридичному факультеті, проте вже на першому курсі активно починає цікавитися археологічними розкопками та вивченням української старовини. Перші роботи першокурсника були присвячені історичним та музейним справам («Юрїївська божниця біля Остра» та «Музей Духовної Академії», «Про охорону пам'яток старовини»). Значний вплив на стимулювання його пізнавального інтересу в галузі археології, історії, музейної справи мав професор Б. Антонович. Отримавши диплом юриста, М. Біляшівський не став робити кар'єру у цій сфері, а продовжив навчатися і займатися науковими розвідками на природничому факультеті Московського університету, був обраний членом нумізMATичного та археологічного товариств, очолював з 1893 р. архів управління Царства Польського у Варшаві, в якому почав цікавитися матеріалами, що мали надзвичайну цінність для вивчення історії України. Про це передусім свідчить листування, починаючи з М. Грушевського, з багатьма українськими дослідниками національної старовини.

У цей же період розпочинається системна діяльність над становленням музейної справи на Волині. Пізніше, переїхавши до Києва для створення музейних закладів, організації наукової справи, він

²⁴⁴ Вінницький А. Микола Теодотович Біляшівський. Життя і музейна робота / Український історичний музей ім.Т. Шевченка. – К.: «Київ-Друк». – 1926. – С. 2.

²⁴⁵ Там само.

знайомиться з видатними громадськими і культурними діячами, меценатами національних музеїв – О. Терещенком та Б. Ханенком. Обраний у 1902 р. директором музею, він стає помітним як один із кращих музеєзнавців у тодішній Російській імперії. Проте його діяльність оцінюється насамперед як творчість видатного будівничого національно-культурної музейної політики України. Ця місія і позиція М. Біляшівського, незважаючи на його авторитетність у сфері музейної справи, не могла підтримуватися тодішнім професійним середовищем. Після того, як він був обраний депутатом Державної Думи (1906), його проукраїнська політична позиція стала ще більш виразною, що не могла бути не поміченою в колі відомих великоруських ідеологів-музейників.

Княгиня Уварова, високо поцінуючи М. Біляшівського за його унікальну обдарованість у галузі музеєзнавства, писала йому наступне: «разумеется, я не могу одобрить тех вещей, которые заставили Вас идти в кадетскую думу, чтобы отделять Малороссию от России»²⁴⁶. Його українська позиція проявлялася передусім у науково-дослідницькій, організаційній музейній роботі. Незважаючи на цензуру, ним створюються в головному музеї Києва історичний, художній, етнографічний, художньо-промисловий, антропологічний, археологічний відділи, в яких містилися експонати, що висвітлювали історію, національну культуру, життєдіяльність людей таким чином, що не співпадало з концепцією музейної політики імперської Росії. Справді, судячи з тисячі листів, що надходили до музею, М. Біляшівський виявлявся не лише блискучим організатором музейного будівництва, але й палким українським ученим-патріотом. Прадавня народна культура стала головним об'єктом уваги. Гончарство, вишивання, плетіння, ткацтво, різьб'ярство, писанкарство, художні промисли, хатні розписи, вироби з фаянсу, металу, кістки, дерева, каменю, килимарство та інше ставали тими ділянками музейної роботи, до якої були залучені народні умільці з усіх куточків українських земель. Це був небачений досі показ українського «селянського мистецтва», народної культури, що розвивалася всупереч українським не вигідним умовам політичного, національного, соціального характеру. Значення музеєтворчості великого просвітника було надзвичайно важливим для культурного розвитку, формування мережі провінційних музеїв, активізації молодих майстрів у різних галузях мистецької сфери. У часи репресій, столипінської реакції, спрямована передусім проти будь-яких проявів українізації, вшанування видатних діячів національної культури, зокрема Тараса Шевченка, він розпочинає створювати новий напрям музеєзнавства – шевченкіану, збираючи звідусіль безцінні експонати художнього, літературного, суспільно-політичного плану.

²⁴⁶ Винницький А. Микола Теодотович Біляшівський. Життя і музейна робота. – Український історичний музей ім. Т. Шевченка. – К.: «Київ-Друк». – 1926. – С. 6.

У 1911 р. було влаштовано унікальну для того періоду виставку Шевченкових творів. Суспільна значущість цього заходу полягала в тому, що це був нечуваний виклик царському великодержавному режиму, який усілякими способами боровся з проникненням ідей Т. Шевченка в українське середовище. Варто нагадати, що у цьому році уряд Столипіна навіть не дозволив відзначати 50-річчя від дня смерті великого Кобзаря, а в Україні набув масового характеру рух шовіністичних російських чорносотенців. Усвідомлюючи великі ризики (не лише для творчого зросту), він настирливо пропагував діяння й ідеї великих українців, започатковуючи окремий «пам'ятковий» напрям музеєзнавства. Прикладом такої націєтворчої діяльності є створення відділу та організація виставки (108 картин) видатного художника М. Врубеля, життя і творчість якого були пов'язані з Україною (Одеса, Харків, Київ), намагаючись водночас зберегти його твори саме для українських музеїв. «Боротьба» за М. Врубеля свідчить про одержиму відданість М. Біляшівського ідеалам розвитку національної музейної культури. Навіть у часи воєнного лихоліття, перебуваючи на Буковині, Галичині, всіляко намагався не поривати зв'язку з музейною справою, збираючи і вивчаючи оригінальні експонати української культурної спадщини, стверджуючи її єдність і нерозривність.

Те, що в нинішні часи може здаватися доволі тривіальними нормами, у період посилення русифікації такі вчинки і погляди, що їх сповідував М. Біляшівський, ставало зразком громадянської мужності, взірцем національно свідомого чину. Адже після практично схваленої антиукраїнської ідеології, що вміщена була в книзі київського цензора С. Щоголева «Украинское движение как современный этап южно-русского сепаратизма», ряду заборонних указів царського режиму щодо використання української мови, преси, видавничої справи, національних дат і традицій, русифікація торкнулася дуже швидко всіх українських територій, які були зайняті російськими військами.

Уже влітку 1914 р. на західноукраїнських землях були закриті всі українські школи, культурні установи, громадські організації, газети і журнали. Інакше ці землі як російські, з російською культурою, школою і церквою, в імперії не сприймали. Щоб якомога швидше відбувалися процеси русифікації, заборонялася будь-яка діяльність українських організацій, які залишилися поза законами. Бібліотеку й друкарню Наукового товариства ім. Т. Шевченка було спалено, а чиновникам на 50% збільшували плату за «обрусение края». Факти подібних русифікаторських заходів варто аналізувати для усвідомлення тієї надзвичайно гнітючої атмосфери, в якій жили і творили культурні, громадські діячі, формувалася національна культура.

Лише упродовж короткого періоду діяльності урядів Української народної республіки М. Біляшівський мав змогу безперешкодно впроваджувати концептуальні засади справжнього національного

музеєзнавства. У 1918 р. його обирають академіком Української Академії Мистецтв, 1919 р. – разом з В. Перетцем дійсним членом Української Академії Наук. Працюючи недовгий час у відомствах, які відповідали за освіту і культуру, він не лише не втрачав зв'язків з музейними установами, але й всіляко намагався виробляти інтеграційні підходи щодо співпраці, взаємодії освітніх і музейних закладів, формуючи засади національної музейної педагогіки. Аналіз роботи М. Біляшівського у галузі музеєзнавства засвідчує, що він був справжнім реформатором у музейному будівництві. Його концепції, плани розвитку музеїв, їхній українознавчий зміст містили докорінні якісні відмінності від тієї музейної політики, яка стверджувалася колоніальними підходами до функціонування музейних закладів на українських землях. Незмірною заслугою є не лише його величезна науково-дослідницька робота, але й новачійні підходи в організації відбору, збереження, презентації музейних предметів, демократизація діалогу з відвідувачами шляхом розробки методик проведення екскурсій, виставок, експедицій із залученням до музейної справи освітян.

Творилася музейна педагогіка, музей ставав народним, масовим і цікавим. Тому процеси становлення національної музейної справи, музейної педагогіки не можуть розглядатися без аналізу життя і творчості відомих культурних діячів, меценатів, зокрема Богдана Івановича (1849–1917) та Варвари Николівни (1852–1922) Ханенків. Сьогодні музей мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків зберігає найбільш значне зібрання класичного зарубіжного мистецтва в Україні (понад 20 тисяч творів). Приватне зібрання цих видатних українців складає основу унікальної музейної колекції. Прикро, але впродовж 75 років це славне ім'я було викреслене з народної пам'яті радянським режимом. Зібравши свою знамениту колекцію старовини й світового мистецтва (протягом сорокарічної діяльності), 1917 р. Б. Ханенко передав її разом з рідкісною бібліотекою, власним особняком у власність рідного Києва. Його мрією було не просто завершення перетворення приватного будинку у музей світового мистецтва, але найголовніше – музейний заклад повинен служити національній культурі і своєму народу, має бути відкритий для широкої громадськості. Цей гуманний вчинок не перестає бути актуальним і повчальним для нинішніх часів. Він усвідомлював, що саме культура робить народ сильним, живим і цікавим для себе та людства.

Без культури народ здатен лише «жити мертвим». Бо найгірше, – говорив у свій час Л. Сенека, – що може спіткати людину (*поза культурою* – авт.), – це бути зітертим зі списку живих ще до смерті²⁴⁷. Тому, незважаючи на вкрай складні, передусім політичні умови, вороже ставлення царського режиму до української культури, для родини

²⁴⁷ Сенека Л. Діалоги / Луцій Анней Сенека; пер. з лат. – Львів: Априорі, 2016. – С. 192.

Ханенків культура, культурність залишалися значущою цінністю. Своїми помислами, сповідуваними ідеалами, діями Б. Ханенко стверджував життєвість класичного вислову вже згадуваного римського мислителя: «Маєш знати, що й у пригнобленій державі для розумного завжди залишається нагода виявити себе; втім, навіть у державі щасливій, процвітаючій – свої тирані: гроші, заздрість, безліч інших пороків»²⁴⁸. Очевидно, приклад Ханенка переконливо доводить, що не нажива й похоть власного шлункарства визначають місію людини, а одержиме служіння суспільному благу, національно-культурній справі формують її історичний образ. Ці благородні етичні й естетичні діяння є значущими в контексті усвідомлення критеріальності громадянських вартостей і вчинків як повчальні приклади для суспільного виховання.

Дуже контрастуюче виглядають такі наміри і дії столітньої давності з тими фактами, що мають місце в сучасній Україні, коли олігархи і нувориші створили з шедеврів національного мистецтва, книг, ікон та старожитностей джерело для власного збагачення, відчужуючи культурні цінності, збіднюючи соціокультурний простір. Б. Ханенко належав до тих представників культурного середовища, які загальнолюдські цінності, світову культуру ставили на найвищий п'єдестал уваги і пошанування, що робило його справжнім інтелектуалом, естетом в колах національної інтелігенції. Смаки, уподобання, духовні запити можна відслідковувати у відтворених, експонованих у музеї меморіальних мистецьких артефактах, документах, картинах, фотографіях, літературних творах. стародавніх фоліантах, іконах, книгах, що складають певну частину бібліотеки фундаторів. Він був закоханий в західноєвропейське мистецтво, про що свідчить експозиція західноєвропейського мистецтва, побудована за регіонально-хронологічним принципом та оформлена в дусі історизму. Експозиційні цілісні комплекси разом з декоративними елементами інтер'єрів відтворюють дух класицизму, готики, рококо, бароко, показуючи етапи розвитку західноєвропейської культури через дерев'яні, кам'яні, металеві, ткацькі вироби, творчість майстрів Середньовіччя, Європейського Ренесансу Донателло, Лоренцо Гіберті, Луки дела Роббіа, барокові шедеври Джованні да Болонья, Бенвенуто Челліні, оригінали таких самобутніх майстрів як Нікола Кордье та Антоніо Канова. Захоплений з молодих років у народне українське мистецтво, він з таким же захопленням колекціонував вироби прикладного мистецтва європейських народів. Тому в його музейній колекції можна було бачити експонати ренесансних меблів, венеційського скла, італійської майоліки, порцеляни різних мануфактур, емаль, шпалери, предмети зі слонової кістки, найбільш своєрідні явища європейської культури.

²⁴⁸ Там само.

Безумовно, за цим «хобі» стоїть не лише інтерес до чистого мистецтва чи народної самобутньої культури. Ханенко «читав» європейську культуру згідно давніх традицій українського просвітництва значно глибше і вдумливіше. Насамперед, він своїми устремліннями відображав дух національного відродження і був суголосний європейстичному погляду на світ, притаманний кращим представникам національно-демократичної інтелігенції. Адже, як писав М. Драгоманов, «я певнісінький, що оновлення українського письменства й науки незабаром настане, якби наша письменська громада взялась рішуче вчитись європейським мовам та просто увійшла в прямі стосунки з європейською наукою, письменством і політикою. Навпрямки, а не через Москву і Санкт-Петербург»²⁴⁹. Кожен український інтелігент, який сповідував ідеї окремішності національної культури, традиції, включно і політичної, усвідомлював витoki і першоджерела буття власного народу. Адже і шлях Росії в «ЄВРОПЕЇЗАЦІЮ ПРОЛЯГАВ ЧЕРЕЗ УКРАЇНІЗАЦІЮ». Тому природнім і вмотивованим був інтерес Ханенка до європейської культури, яка практично з середини другого тисячоліття стала домінуючою в цивілізаційному поступі людства.

Так, лауреат Нобелівської премії, великий філософ ХХ ст. Бертран Рассел так охарактеризовує сутність тих державоутворень, пам'ятки яких знаходилися в київському музеї Ханенків: «З часів Ранке історики зверталися до (венеційської культури – авт.) як до одного з кращих джерел... Флоренція була найбільш цивілізованим містом світу і головним джерелом Відродження. З Флоренцією пов'язані майже всі великі імена в літературі, а також великі імена в мистецтві»²⁵⁰. Європейськість давала можливість «освітитися світлом вселюдського спрямування до поступу». Тому його колекційна музейна політика опиралася на принцип загальнолюдськості, поцінуючи культурну спадщину інших народів і цивілізацій.

Свідченням цього є особливе пошанування досягнень візантійської культури. Унікальні християнські ікони (6 – 7 ст.) є особливо цінними в музейному фонді художніх скарбів України. Ці ікони (Іоанн Предтеча; Святі Сергій та Вах; Богоматір з немовлям; Мученик та мучениця; а також мозаїчна ікона ХІІІ ст. «Святого Миколая Мірлікійського») є найбільш давніми і цінними з відомих християнських ікон, які збереглися. Колекцію мистецтв країн Сходу представляють твори буддійського мистецтва Калмикії Бурятії Монголії, Непалу, Тибету, Індокитаю. Оригінальна мистецька колекція Ханенків презентує китайську культуру (класичний китайський живопис, теракотова поховальна пластика VII-X ст., традиційне народне прикладне мистецтво). Приклад музеєзнавчої практики родини Ханенків є доволі

²⁴⁹ Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу. Вибране. – К.: Либідь, 1991. – С. 494.

²⁵⁰ Рассел Б. История западной философии / Бертран Рассел. – М.: АСТ, 2010. – С. 509.

показовим для реалій тодішньої Росії. У той час, коли На вже згадуваному Всеросійському з'їзді в 1912 р. його організатори зазначали про «действительно вопиющее дело неустройства наших музеев»²⁵¹, український просвітник і меценат завдяки власній ініціативі формував унікальні музейні експозиції в Києві на основі європейської культурно-історичної традиції.

Важливо, що цей величезний пласт музеєзнавчої діяльності Ханенка не вписувався (як і у багатьох інших музеях) в ідеологему теорії С. Уварова – «православие, самодержавие, народность», що стала офіційною консервативною теорією щодо освіти, науки, культури, системи виховання в імперії. У Ханенковому світобаченні домінували принципи історизму, науковості, гуманізму, української народності. Звісно такі підходи не належали пролетарській культурі, не могли в майбутньому сприйматися і більшовицькій Радянській Академії наук, яка змінила назву та концепцію музею.

Політична методологія Кремля негативно позначилася на музейній справі в Україні. Музейні колекції Ханенків у радянські часи не розглядалися як цінні історично-культурні пам'ятки чи унікальні зразки мистецького колекціонування. Трагедією ставало адміністративне вилучення за часів СРСР картин, гобеленів, ікон, середньовічних виробів декоративно-ужиткового мистецтва з передачею їх в інші музеї або на продаж за кордон. Із музею було вилучено також музейні археологічні експонати і колекції. Офіційну владу не цікавили результати його досліджень, як знавця давньоруських старожитностей, автора та видавця чотирьох томів археологічного каталога. Втрати музею були дуже значними. Під фальшивими назвами власників з Музею Ханенків розпродувалися визначні пам'ятки мистецтва: картина Лукаса Кранаха Старшого «Адам і Єва»; візантійські ікони; гобелен «Поклоніння волхвів» (Франція 1512 р.). Під час війни німцями було незаконно вивезено з музею близько 360 картин, дев'ять коштовних скульптур, 20 690 гравюр. І хоча пізніше було частково повернуто музейні експонати, зокрема картини Перуджино, Веласкеса, Рубенса, Сурбарана, проте вони, як і скромні повоєнні надходження (за винятком живопису США Р. Кента), не змогли компенсувати завданої шкоди українській культурі. Разом з тим він і на сьогодні залишається визначною культурною установою України, зокрема у презентації світової культури, разом із Львівською галереєю мистецтв, Одеським музеєм західного і східного мистецтв. Кожен з них має свою історію створення, яку треба вивчати, знати, якою слід гордитися, виховуючи на цій основі українську молодь²⁵².

²⁵¹ Предварительный съезд по устройству Перваго Всероссийскаго съезда деятелей музеевъ. На правах рукописи. – 1913. – С. 12.

²⁵² Советский энциклопедический словарь. – Изд. второе. – М.: «Сов. энциклопедия», 1982. – С. 655.

Необхідно також згадати в даному контексті і видатну культурну династію Кричевських. В енциклопедичній літературі радянського періоду вміщена дуже скупа інформація про художників сім'ї Кричевських²⁵³. У «СЭС» 1982 р. зазначено: «Кричевский Ф.Г. (1879–1947), советский живописец. Жанровым картинам свойственны эпичность, монументализация формы, широкая манера письма, эмоциональность колорита – триптих «Жизнь» (1925–1937), «Победители Врангеля» (1934–1935). Про інших мистців цієї родини відомостей і не могло бути, адже до представників тодішньої еміграції сформувався у край негативне ставлення з боку політичного режиму СРСР. Правда, навіть у фундаментальних виданнях на державному рівні часів Незалежності (наприклад, двотомне видання «Все про Україну», 1998 р.) продовжувала зберігатися «політика обірваності» даних про видатних українців. Показово, що в 1-му томі цього ж видання (с. 259) представлені ілюстрації Державних гербів – великий і малий – та печатка УНР, але навіть не згадується про автора цих проектів – Василя Кричевського. Немає відомостей про Кричевських і в українських педагогічних словниках, які під редакцією академіків С. Гончаренка та М. Ярмаченка вийшли у світ 1997–2001 рр. У цих виданнях можна знайти статті про М. Крупеніну чи Н. Крупську – російсько-радянських педагогів, але відсутня українознавча інформація про відомих у світі мистців-педагогів, зокрема Кричевських.

Водночас В. Кричевський був талановитим педагогом у галузі мистецької освіти, першим ректором Української академії мистецтв, створеної 18 грудня 1917 р. з ініціативи Михайла Грушевського, Дмитра Антоновича, Михайла Бойчука, Григорія Павлуцького, Олександра Мурашка, Георгія Нарбута, братів Кричевських. Варто зазначити, що ректорами Академії була ціла плеяда видатних українських художників і педагогів (Василь і Федір Кричевські, О. Мурашко, Г. Нарбут, М. Бойчук), а Раду Академії очолювали: Д. Антонович, П. Зайцев, Д. Щербаківський. В. Кричевський займався викладацькою роботою як професор Архітектурного і Мистецького інститутів у Києві. В. Кричевський став справжнім фундатором мистецької освіти в Україні.

Завдячуючи його діяльності як архітектора, художника, педагога, мистецтвознавця, людині, що віддана українській національній справі, Опішнянський гончарний навчально-виробничий центр на Полтавщині здобув визнання світового рівня. Ним вихована велика група талановитих майстрів, присутньо збагативши форми, стилістику, техніку художньої кераміки. Про значущість творчості мистця-педагога, дослідника В. Кричевського можна стверджувати через активну співпрацю через Опішнянський навчальний центр з видатними українськими художниками, вченими, просвітниками (М. Грушевський,

²⁵³ Все про Україну. – У 2 т. – Т. 1. – К.: Вид. дім «Альтернатива», 1998. – С. 259.

Ф. Вовк, М. Русов, В. Щербаківський, О. Пчілка, І. Зарецький, М. Самокиш, С. Васильківський, О. Сластьон та ін.). Він практично й теоретично дав блискучу відповідь на змістовотворчі, дидактично-методичні запитання – де, як, чому і хто має навчати художньому мистецтву національного гончарства, спроектувавши унікальну технологічно-специфічну будівлю для навчання і гончарного виробництва. Тому цілком справедливо, що наказом Міністерства культури України від 20 січня 2014 р. Державній спеціалізованій художній школі-інтернату I–III ступенів «Колегіум мистецтв у Опішному» присвоєно ім'я видатного українського мистця, академіка Василя Кричевського. А трохи раніше (січень 2013 р.) в будівлі у колишнього гончарного навчально-показового пункту, збудованого за його проектом, відкрито Музей мистецької родини Кричевських у структурі Національного музею-заповідника українського гончарства в Опішному.

Слід визнати, що всюди, де працював і творив В. Кричевський були відчутними науково-педагогічні, художньо-творчі доробки. Навчальні плани і програми з усіх мистецьких дисциплін передбачали українознавчий зміст і виховну зорієнтованість. Потужні комплексні дослідження в його науково-творчих школах посутньо впливали на удосконалення навчання в сфері технічних і мистецьких дисциплін, були добрим підґрунтям для розвитку художнього виробництва і промисловості. Як приклад, його творча праця на посаді директора Миргородського художньо-промислового керамічного інституту.

Ідеї Кричевського, їхнє творче втілення в практику життєдіяльності суспільства, зміст культурно-освітніх закладів, художню творчість мають універсальне значення і, без перебільшення, є набутокм загальнолюдської культури. Про таку оцінку нагадують нам міжнародні конференції, форуми, фестивалі приурочені творчості В. Кричевського в минулому і сучасному вимірах. Тому видається закономірним і логічним має бути методологічний підхід, коли науково-педагогічна, художня, творча спадщина українських мистців і педагогів є основою для модернізації і якісного оновлення змісту музейної освіти, виховних концепцій національної освіти, удосконалення завдяки українознавчим знанням і цінностям інформаційної та словникової бази.

В умовах небаченої досі експансії в соціокультурному просторі величезних об'ємів інформаційних потоків необхідно переосмислити усталені стереотипи поглядів та оцінок щодо педагогіки, культури, історії, інших суспільних дисциплін. Найперше, що потребує адекватної реакції в галузі освіти, культурного просвітництва, – це захист учня, студента, педагога від величезного масиву інформації, а також знань, які часто стають незатребуваними. Відомий французький учений-педагог, філософ Г. Лебон у своїй книзі «Психологія виховання» стверджував ще в кінці XIX ст., що значна частина знань, які викладаються, стають непотрібними і незатребуваними, на що витрачається безрезультатно

багато років життя. По-друге, учений звертає увагу й на таку присутню ідею, що найважливішою цінністю в навчанні і вихованні є поняття ідеалу Батьківщини, без утвердження якого неможливе існування, а тим більше процвітання, поступ і прогрес народу і держави. Саме цих два концептуальних принципи є сутнісно важливими, які потребують упровадження в практику роботи наукових, освітніх, музейних та інших культурних інституцій. «Перекладаючи» на мову сучасної освіти, музеєзнавства, змістового характеру музейної педагогіки, варто, насамперед посилити українознавчу складову, опираючись на видатних особистостей, їхню наукову, творчу спадщину, без чого навчальні програми будуть ущербними, позбавлять народ об'єктивно визначати своє істинне місце в цивілізаційній ієрархії. Тому відсутність інформаційного матеріалу в програмах, підручниках, академічних словниках чи музейних експозиціях про українську духовну і матеріальну культуру, життєтворчість видатних національних діячів значно збіднює виховний, пізнавальний, інтелектуальний потенціал у роботі освітніх, культурних, музейних закладів.

Така дещо усталена тенденція проявів імперських рудиментів у суспільній свідомості, науково-педагогічній і просвітницькій практиці зумовлена: а) спадком «нищення духовно-культурної спадщини та історичної пам'яті розбіжностей в уявленнях про історичне минуле»: б) «недостатніми зусиллями держави у сфері консолідації суспільства, формування активної громадянської позиції та національно-патріотичної свідомості громадян України»; в) «браком комунікацій з громадянським суспільством з питань національно-патріотичного виховання»²⁵⁴.

Дезорієнтація щодо ціннісних орієнтирів, маніпуляційні моделі мають місце не тільки в інформаційному просторі, але й у сферах науки, культури, освіти. Як локальний приклад – політика словникотворення, зокрема академічних педагогічних словників, виданих уже в ХХ ст. У конкретному випадку (Педагогічний словник. – К.: «Педагогічна думка», 2001) — доконаний факт, коли видатні українські мистці-педагоги Кричевські ігноруються в українських словниках, натомість пропагується особистості, ціннісні орієнтири, сенси, ідеали є чужими для української соціокультурної й політичної реальності. Так, згадувана вище М. Крупеніна є російським педагогом, закінчила Бестужевські вищі жіночі курси, навчалась у Психо-неврологічному інституті, працювала в системі кооперації у В'ятці та Петербурзькій губернії, була професором у Вищому комуністичному інституті освіти, завідувачем кафедри Московського та Томського педагогічних інститутів. Основні праці: «Піонери і школа» (1924); «В боротьбі за марксистську педагогіку»

²⁵⁴ Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. Указ Президента України від 13 жовтня 2015 р. №580/2015.

(1929); «Від школи навчання до школи суспільної корисної праці» (1927) та ін.²⁵⁵ Очевидно, кожна інформація, знаннєвий матеріал несе в собі певну доцільність. Але коли подібними (другорядними) інформаційними матеріалами перенасичуються національні академічні видання, не містячи продуктивного і корисного потенціалу, то освіта, педагогіка, зокрема і музейна, не зможуть удосконалювати себе в концептуальних вимірах Нової української школи. Тим паче, що при цьому українознавчі ідеї, ідеали, знання знаходяться узбіч, якщо брати до уваги ігнорацію значущості мистецько-педагогічної творчості родини Кричевських.

Питання становлення українського музеєзнавства, як й національної музейної педагогіки необхідно розглядати в повнопросторовому контексті, не обмежуючись лише підросійським впливом. Зокрема, це стосується й аналізу процесів, які відбувалися на західноукраїнських землях. Оскільки і там закладалися підвалини для національного музеєзнавства і музейної освіти. Скажімо, рішення про створення у Львові галереї європейського мистецтва було прийнято міським магістратом ще у 1897 р. У 1902 р. першими експонатами стали твори художників: В. Леопольського, Я. Стики, Ф. Вигживальського, Я. Матейка, Е. Окуня, а в 1907 р. придбано колекцію західноєвропейського мистецтва українського цукрового магната Івана Яковича, до якої входило близько 2 тисячі експонатів, в тому числі понад 400 картин. До новоствореної галереї ввійшли збірки, подаровані Львову також М. Топфером у 1905 р. та Б. Ожиховичем у 1919 р. Поповнювалися фонди також за рахунок робіт польських художників та колекцій музею імені Любомирських, Ставропігійського братства, Бібліотеки імені Баворовських, Історичного музею. 2009 р. галерея мистецтв стає Національною, 2013 р. її присвоєно ім'я Б. Возницького.

Окрасою української культури є Львівський історичний музей заснований у 1893 р. Він пережив багато історичних епох, державоутворень, часто полярних концепцій, які відображали ідеологію тих політичних режимів, що панували в цей час на українських землях Галичини. Доволі вагомий вплив на формування змісту музейної політики мала Польща, зокрема і у той період, коли ці землі належали Австро-Угорщині. Так, у 1908 р. він трансформується в Національний музей ім. короля Яна III (Собеського), для якого магістрат купує стародавню кам'яницю на площі Ринок. Усе це засвідчувало про ствердження з польської сторони історичної польськості на цих землях, оскільки музей розглядався передусім як культурна інституція, що оберігала і пропагувала пам'ятки історії, пов'язаних з життям і діяльністю короля Яна III Собеського та його епохою. Сама назва

²⁵⁵² Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 271.

«Національний» стверджувала життєвість ідеї польської нації, забезпечуючи сприйнятність її історичної тяглості на цих територіях.

У 1918 р. п'ять залів було відведено для збірок міського Історичного музею міста Львова. І хоча у функцію музею входив обов'язок збирати пам'ятки про історію та культуру інших народів (вірмен, євреїв, росіян), історично-культурних матеріалів про українців майже не було. Такі підходи означали, що український фактор у тодішньому музеєзнавстві був зведений до мінімуму, оскільки на протязі великого історичного періоду визначальним вектором взаємовідносин між двома народами була боротьба і протистояння. У цьому контексті до позитивів можна було б віднести творчу співпрацю між частиною української і польської інтелігенції, функціонування українських громадських інститутів у Кракові, Варшаві, Перемишлі. Проте абсолютною домінантою в музейних колекціях музею були артефакти, експонати, що відображали польську історію, культуру, державність. Скажімо, у 1930-х рр. фонди налічували понад 40 тис. одиниць зберігання. І все, що входило у музейні фонди, експозиції 24 залів (археологічні колекції, зброя, військові відзнаки, вироби з срібла, бронзи, скла, металу, меблі, порцеляна, мундири, монети, медалі, медальйони, ордени, печатки та їхні відбитки, килими, годинники, дерев'яні скульптури, портрети діячів та історичних подій) було сфокусовано природним чином на висвітленню генези польської культури та історії. У 1940 р. згідно з постановою РНК УРСР від 8 травня 1940 р. Музей Яна III об'єднується з Історичним в єдину установу – Львівський історичний музей. Прихід у Львів радянського політичного режиму повністю змінює зміст і форми роботи. У період першої радянської окупації директором щойно реорганізованого Історичного музею був призначений Р. Менкицький – професійний музеєзнавець, графік, колекціонер, геральдист, що мав значний досвід роботи саме в цьому закладі з 1921 р. Захоплений музейною справою, він одарував музеєві 240 монет із власної збірки, багато інших цінних і унікальних експонатів. Опрацював ілюстрований картковий каталог зброї, розробив обкладинки, ілюстрації для багатьох книг, виготовив сотні екслібрисів, почесних дипломів, фундаційних актів, автор герба Гдині, нової версії герба Львова. Займався також дослідженнями культури львівських вірмен, організацією експозиції в Підгорецькому замку, викладав курс історії писемності і геральдику на загальнотехнічному факультеті Львівської політехніки. Тому на початку складний і трагічний перехід від одного до іншого політичного режиму музейний заклад пережив дещо менш болісно, адже до 1942 р., коли помер Р. Менкицький, йому було уготовано функціонувати під керівництвом доброго знавця і професійного музейника.

На щастя, у роки воєнних лихоліть наступником став не менш знаний фахівець Я. Пастернак, який здобув добру освіту спочатку в

Перемиській гімназії, пізніше на філософському факультеті Львівського університету, вивчаючи класичну філологію та археологію, продовжуючи археологічні студії в Карловому університеті Праги у всесвітньовідомого славіста Любора Нідерле. Працював на кафедрі археології Українського Вільного Університету. У 1928 р. повернувся до Львова, 1929 р. став дійсним членом НТШ і до 1939 р. очолював музей Наукового Товариства ім. Шевченка. До його заслуг слід віднести масштабні розкопки в старій Празі, на терені княжого Галича, де відкрив Успенський собор з саркофагом Ярослава Осмомисла. Займався активною викладацькою діяльністю в Празькому, Геттінгенському, Мюнхенському, Боннському та Львівському університетах, працював професором греко-католицької Богословської Академії у Львові, відділі Інституту археології АН УРСР, Державному Археологічному Інституті в Торонто). Очевидно, є рація в тому, що наводяться подібні біографічні дані, оскільки важливо простежувати, завдяки кому в надскладних політичних, соціальних умовах ні на мить не припинялися процеси національного музейного будівництва. Окремі інформаційно-аналітичні вставки засвідчують про достатньо високий професійний рівень керівників *українських музеїв* (або музеїв на території України), що забезпечувало безперервний розвиток музейної справи, водночас присутньо впливаючи на виховання суспільної національної свідомості народу, який існував поза можливостями мати власну державність.

Завдяки і таким одержимим культурним діячам були збережені десятки тисяч унікальних музейних предметів, що мали велику цінність у спадщині національної культури. Сьогодні у згаданому культурному закладі зберігається понад 330 тис. музейних предметів. Вдалося зберегти унікальні і найзначніші колекції музею, зокрема матеріали археологічних розкопок, знаряддя праці і матеріальної культури, старі вироби львівських цехових майстрів, твори художнього мистецтва, монети, гравюри, ордени, медалі, зброя різних історичних епох, що мають велике значення для національної і європейської культури.

Якісною характеристикою музейної політики останніх років стала науково-дослідницька і культурно-просвітницька діяльність навколо значущих і часто замовчуваних сторінок української історії. Дуже важливим для формування національної пам'яті, патріотичного виховання, особливо молоді було створення в 1991 р. відділу історії Визвольних Змагань України, а в 2012 р. музейних виставок і постійних експозицій по відзначенню 70-річчя Української Повстанської Армії та урочистого відкриття Музею визвольної боротьби України, який розташувався в будинку колишнього Стрілецького товариства. 125-річчя (2018 р.) Музею свідчить про велику історію значущої для України місії – служіння національній культурі, своєму народу, непогамовній справі виховання Нації. Визначним мистецьким закладом Львова і України є Національний музей національної культури і мистецтва імені

Андрея Шептицького, закладений митрополитом у 1905 р. як приватна фундація за назвою «Церковний музей». Його значення для національної культури є особливим. Адже концепція музею вибудована на принципах історизму, історичної правди про культурний розвиток українського народу, стверджуючи науковий підхід М. Грушевського до осмислення власного цивілізаційного поступу, послідовно проводячи думку про те, що не Україна вийшла з Київської Русі, а навпаки, «Київська Русь стала першою і стародавньою формою українського життя». Тому тут представлені цінні твори української художньої культури від епохи Середньовіччя до українського модерну на рівні постійних експозицій: «Давнє українське мистецтво XII – XVIII ст.» та «Українське мистецтво кінця XVII – XIX ст.». Справді, збірки українського сакрального мистецтва XII – XVIII ст., яке складають пам'ятки писемної та видавничої культури, скульптура, декоративна різьба, металопластика, гаптовані церковні тканини, засвідчують про високий рівень культурного розвитку тих часів. З теренів Західної України для музею були зібрані унікальні збірки (понад 4000 одиниць) старовинних ікон як пам'ятка іконопису XIV – XVIII ст. Не менш цікавою не лише для національної культури та історії, але й європейської, є збірки рукописів та стародруків як зосередження вартісних пам'яток XI – XVIII ст. Незважаючи, що процес створення митрополитом музею розпочався на початку XX ст., коли на українських землях панувала Австро-Угорщина, відбувалося онімечення населення в усіх сферах суспільного життя, він був просякнутий духом української народності, національної культури, власної історії. Тому закономірно й справедливо, що українці вибороли своє природне право трансформувати музей в національну інституцію. 13 грудня 1913 р. урочистим актом він був переданий у дар українському народові як Національний музей у Львові, ставши пізніше найбільшим художнім музеєм України (понад 170 тис. експонатів).

Фонди графіки (зразки української народної та професійної гравюри XVII – XVIII ст., колекції пам'яток світського малярства кінця XVII – початку XX ст. представляють цікавість у світовому культурному просторі. Як з точки зору суто мистецької цінності, так і в контексті формування національної свідомості і самоповаги до власної культурної історії варто розглядати зосереджені в Національному музеї пам'ятки західноукраїнського портретного малярства кінця XVII – XIX ст. та роботи класиків української образотворчості: К. Устияновича, Т. Копистинського, М. Мурашка, М. Пимоненка, С. Васильківського, Ф. Красицького, А. Манастирського, І. Труша, О. Кульчицької, а також твори митців, чиї імена були надовго викреслені з духовної скарбниці українського народу, – М. Бойчука, М. Сосенка, Л. Геца, П. Холодного та ін.

Визначальне місце належить музейній колекції оригінальних творів Тараса Шевченка, що є гордістю закладу. В музеї знаходиться

унікальна пам'ятка українського бароко – Богородчанський іконостас. Дуже вартісною у колекціях є підбірка української народної та професійної гравюри XVII—XVIII ст. (близько 1000 одиниць збереження). Проте слід зазначити, що у фондах музею водночас зберігаються також і шедеври таких митців європейського значення, як Пінзель, Полейовський, Філевич та ін. Сьогодні твори І. Пінзеля (63 одиниці) знаходяться: у Львівській галереї мистецтв/Музеї Пінзеля (40); у Тернопільському обласному краєзнавчому музеї (15); в Івано-Франківському художньому музеї (6); (у Національному Музеї Народного Мистецтва Гуцульщини та Покуття в Коломиї (1 – «Добрий Пастир»)); статуя біля костелу Непорочного Зачаття Діви Марії в Городенці Також окремі твори зберігаються в Польщі та Німеччині. Показово, що роботи, які знаходяться в українських музеях користуються великою популярністю в європейських країнах. Так, у 2013 р. виставка робіт Івана Пінзеля відбулася в Луврі, у 2016 – 2017 рр. експресивні барокові роботи художника – різьблення та живопис були виставлені у Зимовому палаці принца Євгена Савойського комплексу-паладу Бельведер у Відні. Ці факти підтверджують закономірність взаємозв'язків української та культур європейських народів, що були близькими своїми мистецькими та науковими школами, традиціями, історичною суголосністю. Процеси, що відбувалися в музеєзнавстві, носили системний загальноукраїнський характер, оскільки знаходилися в єдиному руслі українознавчих тенденцій. Адже в цей період (XIX – початку XX ст.) культурологічні доктрини, ідеї вже перебували під значним впливом досягнень української наукової думки, що активно трансформувала суспільно-політичне, мистецьке, національно-культурне життя.

Кульмінаційним для ідентичного самоствердження став вихід на авансцену наукового простору передусім концепції української історії як окремої, самостійної науки, представленої М. Грушевським. Активно розвивалася українська антропологія, етнографія, культура, історія, наука, література. Г. Сковорода, С. Гулак-Артемівський, П. Куліш, М. Костомаров, М. Драгоманов, особливо Т. Шевченко, І. Франко, Д. Яворницький, М. Дашкевич, Д. Антонович, І. Крип'якевич, І. Мірчук, І. Огієнко, М. Семчишин, Д. Донцов своїми культурологічними, суспільно-політичними, історичними працями, світобаченням, національно-державницькими устремліннями закладали основи і для становлення музейної політики, яка опиралася на українознавчі цінності. Варто згадати і про роль такого непересічного просвітника як Ф. Вовк, який займався у другій половині XIX ст. вивченням історії українського народу, як окремої, неповторної антропологічної та етнографічної цілості. За свої проукраїнські погляди він був змушений після Емського указу залишити Україну. У Європі, добре засвоївши антропологічні здобутки європейських учених, навчаючись у «Антропологічній школі»

Парижа, ставши тут членом Археологічного і історичного товариства, редагуючи журнал «Антропологія», розпочинає за ініціативою Франка роботу з української етнології. У Парижі у 1928 р. виходить популярна праця з української етнографії та антропології. Посутній вплив на музейну політику тих часів мали роботи культурологічного характеру І. Огієнка, І. Крип'якевича, Д. Антоновича. В. Винниченка, які формували вектор світоглядної (і не тільки) боротьби за зростання національної самосвідомості українського народу. Добрим прикладом збереження культурної спадщини є також львівський музей народної архітектури і побуту «Шевченків Гай», що почав формуватися в 1930 р. з перенесення пам'ятника української народної архітектури – Миколаївської церкви 1763 р. (с. Кривка Турківського району). Понад 120 архітектурних ансамблів історично-етнографічних областей (Бойківщина, Гуцульщина, Лемківщина, Поділля, Полісся, Буковина, Закарпаття, Волинь, Покуття, Львівщина представляють Україну за історично- етнографічним принципом на основі більше 20 тис. експонатів. 15 груп, на які розділений музейний фонд (одяг, меблі, господарський інвентар, побутові та вироби художніх промислів, музичні інструменти, ткацькі верстаті знаряддя, твори живопису, старовинні книги, стародруки, гончарні і дерев'яні предмети, прикраси, килими і церковний інвентар) відображали не просто життя народу, а нагадували про історичну тяглість української культури, що боролася за своє місце в умовах панування іноземних держав на українських землях. Безперечно, кожна така установа навіть в умовах жорстокої цензури, будила народну пам'ять, національну свідомість, оберігала ідентичність.

У цей період (1929 р.) відкривається Ужгородський земський музей, головні збірки і колекції якого стали базовими для Закарпатського краєзнавчого музею, заснованого в 1945 р. На Буковині культурне життя активно розвивалося передусім у Чернівцях, починаючи з першої половини ХІХ ст., коли почали створюватися різноманітні товариства. У 1851 р. появилось Товариство крайової культури, відкрилася крайова бібліотека, а перед цим (1848 р.) – газета «Буковина». Найбільш значущою подією було безумовно відкриття 4 жовтня 1875 р. університету ім. Франца Йосифа. Щодо театрального і музичного мистецтва, то театральні дійства та музичні презентації і вистави відбувалися ще в 30-40-х рр. ХVІІІ ст. З 1863 р. в Чернівцях відкрився крайовий музей, а з 1886 р. був відкритий і промисловий музей. Потяг до знань знаходить своє красномовне вираження і в тому, – пише у своїй праці «Історія Чернівців» (1908 р.) відомий австрійський історик Р. Кайндль, що добре відвідуються численні науково-популярні

лекції, шкільні курси тощо... Постійно росте кількість газет, освітніх товариств²⁵⁶.

Маємо визнати, що наведені факти з розвитку музейної культури та освіти, які мали місце в різних частинах українських земель (колонізованих на ті часи іноземними державами), підтверджують безперервність у становленні культурного образу України, уможливаючи збереження народом національної ідентичності, націє культурності, етносвоєрідності.

Окремою важливою сторінкою музейної педагогіки має стати закордонне музейництво, яке висвітлює факти, явища, події, життєпис видатних особистостей, діяльність і творчість яких пов'язані з Україною. Велика кількість таких музеїв у багатьох країнах світу здатні значно глибше розкривати сутність українського буття в минулому, сучасному і майбутньому. Одним із таких музейних осередків, що прямо й опосередковано презентують українознавчі творчі цінності є музей Сергія Параджанова в Єревані, що був заснований в 1988 р. у Державному музеї Вірменії. Київський період його творчого життя, висвітлений у музеї, є оригінальним українознавчим і людинознавчим шедевром. Оскільки саме в Україні Параджанов створив визначні кінотвори художнього, документального, науково-популярного жанру. А фільм «Тіні забутих предків» став шедевром кіномистецтва, який на міжнародних кінофестивалях 28 разів був удостоєний преміями і нагородами, зокрема і премією Британської кіноакадемії (1966). Відзнятий на кіностудії Олександра Довженка за однойменною повістю М. Коцюбинського, він об'єднав цілу когорту визначних мистців навколо української теми. Варто зазначити, що головну роль виконував Іван Миколайчук, оператором фільму був Юрій Ільєнко, композитором – Мирослав Скорик, художником – Георгій Якутович, сценаристом – Іван Чендей, лауреат Національної премії імені Тараса Шевченка. Пізніше (1988 р.), майже через чверть століття після народження фільму С. Параджанов скаже: «Фільм не з'явився на порожньому місці... Був великий класик Коцюбинський. Вражений красою Карпат, він створив своїх Ромео і Джульєтту, поетичну притчу про кохання. Пам'ятайте картину Тіціана, на якій зображені дві жінки – «Любов земна і Любов Небесна». У моєму фільмі це – Марічка і Палагна»²⁵⁷. Справді, цей фільм увійшов у світову двадцятку найкращих для всіх країн і народів. Недарма він став обов'язковим для перегляду студентами Гарвардського університету, які здобувають фах у кіномистецтві. Через фільм музей висвітлює те унікальне середовище, в якому жив і творив видатний мистець, ті люди, які співпрацювали і дружили з ним, які жили Україною. І. Дзюба, І. Драч, Г. Якутович допомагали вибудовувати нову

²⁵⁶ Кайндль Р.Ф. Історія Чернівців від найдавніших часів до сьогодення / Пер. з нім. В.Іванюка. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 287.

²⁵⁷ Смуздінський Б. «Тіні»: енергія надпотужної дії. – Кіно-Театр. – 2015. – №2.

форму мислення, як і великий актор І. Миколайчук. Проте «найголовніший творець картини, – зазначалося в «Українській культурі (1992, № 4), – сам народ, який вийшов у своїх костюмах, з вусами, без фальші, і в ньому була істина». Так стверджував автор геніальної кінокартини. Вона по-справжньому була такою, ввібравши в себе національний дух і колорит через народність, просякнуту традицією, мистецтвом, піснею, фольклором, звичаєм і національною пам'яттю. При цьому його українськість була позбавлена повністю руйнуючого впливу комуністично-тоталітарної ідеології.

Отже, не лише високе мистецтво й художність робили фільм видатним твором сучасності, але і його глибинні витoki людської свободи, громадянськість, патріотичність, несучи в собі значущі загальнолюдські цінності, викликали захоплення знаменитих художників світового рівня. С. Параджанов зумів поєднати вершинні ідеали національної кінематографії, в чому була надзвичайна затребуваність і оригінальність кінотворення світового кінематографа, проникнувши в найглибинніші шари народної культури. Майстри світового кіно високо оцінювали його талант. Фелліні, Куросава, Антоніоні, А. Вайда вважали С. Параджанова одним із найбільших художників новітнього часу, а західна європейська кінокритика тих часів «Тіні забутих предків» вважала найдивовижнішим і найвитонченішим фільмом, який отримав у 21 країні 24 – гран-прі, 39 міжнародних нагород. Розповідають як про доконаний факт, коли знаменитий польський кінорежисер А. Вайда, ставши на коліна перед С. Параджановим, цілуючи руку, дякував за його унікальне творіння.

Справді, він належав не лише Україні, – говорив І. Драч, – не лише вірменському чи грузинському кінематографу. Це Людина, яка належить світу, світовій культурі... Ті музеї, мистецькі комплекси, які володіють архівними матеріалами, документами, рідкісними експонатами про цього оригінального художника, наділені значним потенціалом виховного, творчого, науково-дослідницького характеру. Адже йдеться не тільки про унікальні мистецькі набутки в різних сферах діяльності, але й про дивовижну особистість психологічно-ментального, громадянського й етичного виміру. Універсальна цінність мистця, який наділений природними обдаруваннями і непогамовним інтересом у різних сферах життєдіяльності, полягала в тому, що він безперестану творив благодатну нішу для діалогу культур, усвідомлюючи, що гармонія Людства народжується лише завдяки синергії національних культур, взаємозбагаченням і взаємоповагою. Очевидно, не випадковим було рішення художника запросити на головні ролі для «Тіней забутих предків» етноукраїнця І. Миколайчука, грузина С. Багішвілі, осетинку Т. Бестаєву, вірменина Л. Єнгібарова, віднайшовши усвідомлення спільності душі українців і кавказьких народів, гуцулів-верховинців і кавказьких горців. Можливо, слід до сказаного відомим українським

кінорежисером Р. Балаяном про Параджанова, як «явище природи», додавати, що водночас є і «явищем культури».

Безперечно, великий кінорежисер (передусім!) є цікавою особистістю для наслідування, самоудосконалення в середовищі творчої молоді, адже його гуманістичне мистецтво – погляд у майбутнє людства, яке увійшло в нову геологічну епоху – антропоцен, коли від Людини залежатимуть усі стратегічні перспективи. Він спонукає до нового осмислення людського буття, до творчих і критичних оцінок та підходів, до моральних самооцінок власного буття.

Проте його соціально-педагогічна значущість у контексті життєтворчості є значно ширшою, аніж вплив на спільноти, що формуються в культурно-мистецьких професійних нішах. Приклад життєпису (трагічного і водночас великого) С. Параджанова містить у собі всезагальну цінність, адже його етика у ставленні до праці не може не викликати захоплення у людей різного віку, статі чи професійної приналежності. Показово, що гоніння, переслідування, приниження людської гідності, репресії не зламали ні волю, ні снагу до творчої праці. Адже в неймовірно складних умовах тюремного ув'язнення він зумів «відкрити» школу живопису, де плідно працював, створивши понад 800 художніх творів, які нині демонструються в багатьох музеях країн світу.

Написавши майже двадцять сценаріїв для кіно до свого засудження, в неволі він створив ще біля сотні творів, які всіляко нищилися комуністичним режимом. Як кіномитець, сценарист, художник, композитор докладав попри всі негаразди величезні надзусилля, щоби свої ідеї через оригінальну форму сприйняття світу донести суспільству. Вартісним виміром цього жертвовного сподвижництва є «неринковість» його творінь, оскільки працював не заради вигоди, слави, кар'єри, а лише для совісті і серця. Саме ці якості (окрім таланту) одержимої жертвовності, непогамовної творчої праці, сумлінної громадянськості, морального ставлення до навколишнього соціокультурного середовища. Про такі грані життєтворчості митця засвідчують зарубіжні й українські науково-популярні, мистецькі розвідки, дослідження, кінострічки документального й художнього характеру. Кожна робота про нього містила суб'єктивні почування автора чи авторського колективу, які творили образ художника. І хоча багато хто з них уже тоді сприймали С. Параджанова як громадянина «малого» Всесвіту, але майже всі вони намагалися «прив'язати» його до своєї вітчизни, землі, культури. У цьому була беззаперечна логіка, адже сам мистець визнавав, що він син трьох народів, країн і культур, оскільки народився і вчився в Грузії, жив, творив в Україні, а наостанок життя вирішив бути з Єреваном, Вірменією. А тому відбувається вічний процес пошуку «свого» Параджанова. Україна, в багатьох обласних центрах якої, містечках і столиці називають на його честь вулиці, у Києві відкрито пам'ятник, проходять іменні культурно-мистецькі фестивалі,

студенти осмислюють ідеї художника і вивчають професійні та громадянські технології (норми) його життєтворчості, пам'ятає і пошановує його по-своєму. Коли переглядається документальна робота Юрія Ільєнка «Параджанов: партитура Христа до-мажор» (1994), яку він знімав у Єревані в серпні 1989 р., відчувається наскільки близькою для українців була та незвичайна скромність і простота художника в сприйнятті житейського світу, непримиренність і різка імперативність щодо політичного зла і несправедливості (репліки щодо Щербицького Ю. Ільєнку), вічний потяг до сакральних витоків і сенсів, непогамовність природи у пізнанні і пошануванні великих і малих культурних надбань. Цей дух творчої свободи, який сформував великого Майстра в українському середовищі, завжди був з ним і в ньому. Мав рацію Ю. Ільєнко, який знімаючи документальне кіно про С. Параджанова в Єревані, в його скромному помешканні, стверджував (за кадром): «Усе як в «Тінях забутих предків».

Таке ж «право на Параджанова» мають грузини, створивши в Тбілісі – на його Батьківщині прекрасний символ-пам'ятник, як і вірмени, що прийняли прах свого великого національного генія, поховавши його поряд з видатними синами Вірменії – А. Хачатуряном, Ф. Мретгяном, В. Сарояном та ін. Документальні кінострічки М. Вартанова («Колір вірменської землі» – 1968 р.; «Параджанов. Остання весна» – 1992 р.), книги, наукові та публіцистичні розвідки, як і музей С. Параджанова в Єревані, весь час нагадуватимуть про коріння, витoki свого роду і народу.

Для України, її національно-культурної пам'яті важливо відшукувати, знати і утверджувати український слід Параджанова. Він присутній не лише на теренах України, в її національно-географічній ніші, але й поза межами матірньої землі. І там, у світах, де звучить ім'я, ідея, до якої торується шлях Істини і Краси, яким йшов до власних верховин С. Параджанов, має бути присутнім культурний знак української ідентичності. Тому Єреванський музей Сергія Параджанова наділений також і культурним складником, в якому міститься цінність українських сенсів життєтворчості мистця.

Проте чи звучатиме в музейно-культурному просторі українська тема, залежатиме також і від музейної політики України, у контексті якої має знаходитися координаційно-змістова діяльність щодо просування «українського» Параджанова в зарубіжний музейний простір. Це – своєрідна м'яка сила культурної дипломатії, за допомогою якої в іншомовному просторі впроваджуються українознавчі цінності, знання про Україну. Якщо проаналізувати за останні роки оцінки, враження, сприйняття відвідувачами конкретного музею з точки зору виховного впливу представлених параджановських робіт, матеріалів експозицій, так званого ефекту музейної педагогіки, то варто визнати, що українська тематика, як правило, не згадується. Часто відгуки такого

змісту: «Дом-музей Сергея Параджанова в Ереване – один из самых популярных музеев города и посвященный советскому армянскому режиссеру и художнику... Это эдакий Солженицын от кинематографа». У музеї нині знаходяться понад 1500 одиниць експонатів, згадуються і зберігаються листи, документи від Тарковського, Нікуліна, Брік, Катаняна... Проте немає навіть на сайті музею згадок про культурних діячів України (окрім Р.Балаяна). Хоча згідно зі справедливим твердженням Тати Мірзоян, його називали «*вірменом, який народився в Грузії і сидів у російській тюрмі за український націоналізм*», а найвидатнішою його роботою є «Тіні забутих предків». І це зобов'язує Україну! Зобов'язує значно ефективніше через музейну культуру, музейну педагогіку доносити до світу загальнолюдськість своєї національної культури.

На музейну педагогіку покладено складне суспільно значуще завдання – здолати у свідомості українців стереотипи усталених і хибних поглядів на свою власну історію та культуру. Маємо визнати, що музейна політика в Україні ще недалеких 60–80-х рр. ХХ ст. знаходилася у повному підпорядкуванні комуністичного режиму і час від часу нагадує про себе. Насамперед проблема полягає в тому, що українознавчі цінності як система знань і переконань про Україну і український народ не стали пріоритетним й домінуючим напрямом в національній музеології на рівні багатьох музеїв і освітніх закладів. Не дивно, адже чимало кадрів, які причетні до виховання суспільства, знаходяться під впливом радянських чи навіть російських ідеологем. Хоча варто усвідомити одну з причин такого стану – практично всі фундаментальні, зокрема монографічні, розвідки з музеєзнавства здійснювалися на ґрунті марксистсько-ленінської ідеології. Наприклад, «Музеєзнавство», що вийшло як курс лекцій для студентів гуманітарних факультетів та працівників музеїв у видавництві «Вища школа» (1980), попри ґрунтовність аналізу, побудованого на матеріалах музеїв України, абсолютно базувалося на «цінностях» марксистської ідеології й більшовицької практики. Зазначалося, що «мета освітньо-виховної роботи радянських (не українських!?) музеїв – шляхом популяризації експозицій і колекцій пропагувати марксистсько-ленінське вчення про природу і суспільство, викривати прояви буржуазної ідеології, прославляти усе нове прогресивне, що несе радянська дійсність»²⁵⁸. З 1919 р., коли I Всеросійська конференція у справах музеїв накреслила шляхи реалізації цієї політичної доктрини, і до здобуття Україною незалежності в 1991 р., музеї в Україні перебували у повному підпорядкуванні ідеологем російського імперського більшовизму. Тому кожна розповідь, виставка, експозиція в музеях різних профілів і типів «зобов'язана» була нести передусім ідейний «заряд», виховуючи

²⁵⁸ Мезенцева Г.Г. Музеєзнавство (на матер. музеїв УРСР). – К.: Вища школа. – 1980. – С. 102.

комуністичний світогляд, пролетарський інтернаціоналізм, радянський патріотизм. Уся попередня еволюція Людства, тим більше національна історія, якщо вона інколи презентувалася, кидалася в «плавильний казан» денаціоналізації, більшовицької стерилізації.

Серед музейних працівників, педагогів, дослідників, інтелігенції розповсюджувався імператив, що «радянські музеї першими почали провадити широку освітньо-виховну роботу. Буржуазне музеєзнавство заперечувало (!) її необхідність, кваліфікуючи музеї як наукові заклади...»²⁵⁹.

Таким ствердженням формувалася громадська думка про гуманність і народність соціалістичного музеєзнавства, яке мало задовільняти потреби всього народу, а не тільки культурні верстви населення з високим рівнем підготовки. Музейна політика була важливим складником контрпропаганди у змаганні з буржуазним світом. «Обґрунтовувалася» теза, що саме в соціалістичних країнах музеї є справжніми народними інституціями, що служать інтересам людини, гуманізації суспільства.

Проте навіть для «закритих» суспільств ставало очевидним, що в розвинутих країнах, які інакше не позиціонувалися як країни «загниваючого капіталізму», музейна культура знаходилася на достатньо високому рівні і мала глибокі традиції. Правда, тодішні «радянсько-українські» науковці зазначали, що лише «останнім часом головні капіталістичні країни почали приділяти належну увагу масовій роботі – *«музейній педагогіці, як її там називають»*²⁶⁰.

Таким чином, в Українській РСР ні музейна сфера, ні освіта, ні наука, зокрема педагогічна, ще у 80-і роки ХХ ст. не послуговувалися «музейною педагогікою» в теоретично-практичній площині. Очевидно, країни, що зреалізовували на практиці комуністичну ідеологему, намагались віднайти власну модель, замінюючи «музейну педагогіку» як буржуазне явище на розвиток масово-освітньої роботи, використовуючи різноманітні «виховні» форми і методи.

У 1977 р. в СРСР відбулася Міжнародна конференція з питань виховної та освітньої роботи музеїв. Те, що в її роботі брали участь усього 18 країн Європи, Азії, Америки, Африки, які сповідували відповідну ідеологію, засвідчує про її тенденційну спрямованість. Хоча тематично й структурно акценти розгляду нібито відповідали духу часу і суспільним потребам. Проте проблеми: музей як культурний центр; сприйняття музейних експозицій громадськістю; музей і школа; технічні засоби у виховній діяльності музею; форми й методи виховної роботи в музейному закладі були насичені ідеологічним змістом. СРСР намагався утверджувати ідеологічне музеєзнавство не лише в межах власного

²⁵⁹ Мезенцева Г.Г. Музеєзнавство (на матер. музеїв УРСР). – К.: Вища школа. – 1980. – С. 103.

²⁶⁰ Там само.

державно-політичного простору, але й на міжнародній арені. Процеси з «удосконалення» роботи музеїв почалися одразу ж після «успішно» проведеної Кагановичем–Сталіним деукраїнізації, знекорінення українства голодом-геноцидом 1932–1933 рр., знищення найкращих представників української культури, науки. Орієнтири, напрями, змістове наповнення цієї діяльності закладалися відповідно політики більшовицького великодержавного шовінізму. Русифікація і денационалізація ставали основою для масової ідеологічної роботи в музейних закладах.

30-і роки минулого століття стали переломними насамперед в ідеології музеєзнавства. Усі трансформаційні зміни були сфокусовані на максимальному впровадженні «цінностей» марксизму-ленінізму, сталінської музеології і педагогіки. Головним нормативним актом, який практично визначав зміст діяльності музейних закладів на всій території СРСР, стала постанова Президії УЦВК «Про стан та завдання музейного будівництва в РСФСР» (1934). Вона визначала на майбутні десятиліття, включно до 1960-их років, методологію, методіку проведення масово-освітньої роботи музеїв, зокрема напрями пропагандистської роботи. У 1964 р. постановою ЦК КПРС «Про підвищення ролі музеїв у комуністичному вихованні трудящих», а пізніше (1969) Постановою ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР, ВЦРПС «Про заходи по дальшому розвитку туризму й екскурсій у країні» була остаточно закріплена програмна модель світобачення й організації активного сприйняття відвідувачами музейних експозицій крізь призму панівної ідеології. Саме на її основі вибудовувалися оцінки музейних предметів, експонатів, тематичних виставок, а вся діяльність музейних закладів перетворювалася в безупинний процес пропагандистсько-виховної роботи. При чому її слід здійснювати, зазначалося в партійних документах, *«всіма можливими музейними засобами»*. Хоча в партійних програмах, державних нормативних актах наголошувалося, що залучення населення, особливо молоді, до пізнання матеріальної і духовної культури, природи, інтелектуальних досягнень, мистецьких творів збагачують знання і розвиток людини, проте все це повинно було слугувати головній меті – *«формувати марксистсько-ленінський світогляд трудящих, виховання нової Людини»*.

Будь-який захід у тому чи іншому музейному закладі (екскурсія, лекція, тематичний вечір, зустріч з відомими людьми, тематична виставка, науково-практична конференція, дні відчинених дверей чи дні революційних традицій та інше) передбачав реалізацію передусім в основній його частині центральної ідеї. Тому розповідь, опис, тлумачення навколо музейних експонатів не просто містило направленість «об'єктивного, наукового» висвітлення, найважливіше – *«ідеологічно правильно висвітлювати події»*, які відображувалися в культурно-історичних, мистецьких, природніх процесах. Знання, уміння,

світоглядні орієнтації, художньо-естетичні смаки, особистісні відчуття й мотивації підпорядковувалися визначальній домінанті – марксистсько-ленінським ідеям та переконанням, вартостям радянського патріотизму. Звісно, формально культурно-освітня діяльність, яка здійснювалася в музеях Української РСР, мала підстави характеризуватися на рівні структурно-функціональної дії, форм і методів роботи як різновид музейної педагогіки.

Справді, у 50-80 рр. ХХ ст. співпраця музейних і освітніх установ особливо актуалізувалася, що стало наслідком посилення комуністичної пропаганди, уваги «партії» до проблем виховання в дусі марксистсько-ленінської ідеології і радянського патріотизму. Значущою у «боротьбі» з буржуазним світоглядом була ставка на молодь. Взаємозв'язки школи і музею, трудових колективів і музею, інтелігенції, студентства, молоді, військових дедалі більше посилювалися. На всіх рівнях ці процеси безперервно посилювалися. У цей період можна було спостерігати масове створення на базі музеїв лекторіїв, шкільних гуртків юних істориків, географів, літераторів, геологів, ботаніків, проведення спільних публічних заходів, піонерських та комсомольських зльотів, тематичних виставок, семінарів. Достатньо популярною формою музейної роботи, важливим інтеграційним складником між освітніми, виробничими і музейними закладами стало створення музеїв у школах, професійно-технічних училищах, технікумах, інститутах, університетах, а також на підприємствах і установах.

Музейна та освітня практика виробила чимало напрямів, методик і форм роботи, залучаючи населення різного віку і стану до опанування музейної культурної спадщини. Музей у співпраці з освітніми закладами перетворювався в такий суспільно-культурний осередок, де постійно функціонувала модель: «Людина – людина», «Людина – історія», «Людина – суспільство», «Людина – природа», «Людина – культура». Проте суспільне виховання і соціалізація особистості в межах радянської форми «музейної педагогіки» водночас знаходилося поза межами правдивості і об'єктивності. Умовна «державність» УРСР не могла створити відповідні соціально-політичні, правові, гуманітарні передумови, щоби школа, музей «говорили» зі своїм народом історичною правдою. Ідеологія комунізму в радянській моделі підпорядкувала своїм інтересам науку, освіту, культуру, які були позбавлені можливості пропонувати суспільству шлях до пізнання істини.

На історію й культуру України накладався штамп самоприниження, позасуб'єктності, вторинності. Ця напівправа висіла дамокловим мечем над кожною інституцією, кожним громадянином. Українське «розстріляне відродження» не змогло відродитися після страшних репресій, а науковці, митці, які залишились, були не в змозі відновити філософію буття української нації на рівні «правдивого

пізнання «себе». Тому за фасадом декорованої реальності, припудреної компартійними постановами і рішеннями з'їздів про виховання нової людини, знаходилася трагедія «наукового» обґрунтування брехні, зробленого науковцями, що перетворилися в решті-решт в обслуговуючий допоміжний персонал тоталітарного режиму, в «приручених гомерів» – блудних поводитирів правди. Усі ці політичні, ідеологічні, духовні підвалини формували й відповідну гуманітарну, культурно-освітню, національно-культурну політику в Україні.

У післявоєнні часи у «вільній українській державі» почали утверджуватися «наукові» доктрини, які головним своїм завданням вбачали заповідливе догодження імперській Москві. Прикладом такого самопониження може послужити наукова діяльність професора М. Петровського, за редакцією якого вийшов перший том «Історії України». Сутність цього дослідження стає зрозумілою, прочитавши написану ним статтю у двох номерах «Радянської України» (липень 1946 р.) під назвою «До кінця викрити націоналістичні перекручення історії України». Насамперед його концепція полягала в гострій критиці теорії М. Грушевського. «Вивчення історії українського народу в тісному зв'язку з історією російського народу саме і немає у Грушевського, як немає в нього розкриття класового змісту історичних явищ... Для нього Київська Русь – це історія тільки України, тільки українського народу, і Київська держава, право, культура були утвором одної народності, українсько-руської»²⁶¹.

Яку ж стратегію світобачення пропонувала тодішня офіційна «українська» наука стосовно культурно-історичної і державницької еволюції українського народу? Вищезгадуваний науковець пише, що «історію українського народу треба вивчати в безпосередньому зв'язку з історією російського народу. При цьому треба завжди пам'ятати, що основну, найважливішу роль в історії східнослов'янських народів відігравав старший брат – народ російський, народ, що «є найбільш видатною нацією з усіх націй, які входять до складу Радянського Союзу (Й. Сталін)»²⁶².

Отже, програмні заходи, історичне місце і роль українців виписувалися лише в контексті «великоруськості», «великодержавності» і більшовицького тоталітаризму, нагадуючи найгірші часи чорносотенної ідеології царизму. Варто усвідомити, що подібні концептуальні підходи до української історії, культури, державності, мови, церкви, освіти, які опиралися на сталінські «теорії», не були простим виплодом наукової верстви. Вони формувалися як беззаперечні імперативи найвищими партійними і державними інституціями, стаючи єдиною методологічною базою, зокрема і для

²⁶¹ Лобай Д. Непереможна Україна. Вид. Комітету українців Канади. – Вінніпег, 1950. – С. 57–58.

²⁶² Лобай Д. Непереможна Україна. Вид. Комітету українців Канади. – Вінніпег, 1950. – С.57.

гуманітарних наук в тодішній Україні. Культура, суспільні науки, освіта, література, музейні заклади знаходилися в зоні особливої уваги ЦК КП(б)У, репресивних органів. Академія наук УРСР була повністю підпорядкована генеральній лінії єдиної правлячої партії, а тому всі наукові дослідження, програми, які проводилися і розроблялися, особливо відділом суспільних наук, проходили ретельний ідеологічний рентген. Їхня наукова «творчість» закладалася у відповідні лекала, просякнуті духом нетерпимості, войовничості і більшовицької «принциповості».

Головним і найбільш небезпечним і шкідливим ворогом на ідеологічному фронті, зазначалося в рішенні ЦК ВКП(б) і XIII Пленуму ЦК КП(б)У, є спроби відродити буржуазно-націоналістичні погляди М. Грушевського та його «школи» в питаннях історії, літератури, мистецтва... Відмовчуються інститути мистецтвознавства, етнографії, мови. Без повного викриття і ліквідації буржуазно-націоналістичних концепцій та інших реакційних теорій неможливо рухати нашу науку вперед, як цього вимагає партія, товариш Сталін²⁶³.

Отже, в руслі саме таких ідеологічних постулатів розглядалася українська, світова історія та культура, зокрема музейна, освіта, наука, педагогіка. Вони були стрижневими основами для написання підручників для всіх рівнів освіти, визначали змістову спрямованість музеїв усіх типів, які функціонували в повоєнні роки в Україні: науково-освітні, науково-дослідні, навчальні. Під ідеологічним пресом партійних постанов і рішень знаходилися всі без винятку різнопрофільні музеї: історичні, літературні, краєзнавчі, природничо-наукові, художні, меморіальні, галузеві, народні, які створювалися і працювали на громадських засадах. Постанова Ради Міністрів УРСР (30.12.1948 р.) «Про заходи до поліпшення охорони пам'яток культури на території УРСР», аналогічна союзній (у жовтні цього ж року), значно активізувала музейне будівництво. Було розроблено чимало нормативних актів, інструкцій щодо охорони, зберігання, обміну, реставрацію різноманітних пам'яток культури. Найголовніше – будувалися, створювалися нові музеї. Це явище мало позитивний характер, оскільки формувалися нові культурно-освітні осередки і центри. Поява літературно-меморіального Музею Ю. Федьковича в Чернівцях, І. Котляревського в Полтаві, Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українки, М. Рильського в Києві, художніх музеїв в Ужгороді, Донецьку, а також Державного музею українського народного мистецтва в Києві (1954) та багатьох інших значно покращувало культурну інфраструктуру, незважаючи на яскраво виражену ідеологічну тенденційність їхніх експозицій та змістову діяльність.

²⁶³ Там само. – С. 90.

Правда, значно більшу партійно-комуністичну навантаженість, необ'єктивність в оцінках і трактуваннях містили новостворювані, починаючи з 1945 р., історичні музеї Корсунь-Шевченківської битви, «Молодої гвардії» в Краснодоні, Полтавської битви, О. Суворова в Ізмаїлі, Переяслав-Хмельницький, що відкрився до 300-річчя «возз'єднання» України з Росією. Проте щодо масового впливу на суспільну свідомість, то він творився передусім на рівні музеїв історії міст, сіл, заводів, фабрик, колгоспів, а також шкільних, меморіальних, народної творчості, яких упродовж 50–80-их років було створено до 4 тис. одиниць. Безумовно, на поверхні, на видноті знаходилася закономірна мотивація, яка б засвідчувала про партійне піклування щодо музейної справи, про прагнення зберігати культурні надбання для наступних поколінь. Проте музейне будівництво, на жаль, було не чим іншим як складовою комуністичного будівництва, його політики, практики, ідеології. З одного боку, варто визнати, що для розвитку музеїв створювалися відповідні умови на рівні будівництва і виділення приміщень, коштів, зокрема і для придбання нових колекцій, підготовки кваліфікованих кадрів музейних працівників. Започатковано нові музейні інституції, які стали активно створюватися в університетах, інститутах, академіях, навчальних і культурних закладах. Не тільки культурно-освітня, але й науково-дослідна робота визначали діяльнісні вектори музейників.

Характер і призначення музеїв, форми, методи і засоби весь час змінювалися. Проте статичною залишалася позиція, яка відображувала головну мету і провідну ідею музеєзнавства – брати активну участь у пропаганді політики комуністичної партії, радянської (не української!) держави, радянського способу життя, соціалістичної (не національної!) культури, ідеалів пролетарського інтернаціоналізму. Це – присуття й визначальна функція тодішньої музейної політики. Тому еволюція музейної справи в Україні є достатньо суперечливою і неоднозначною для сприйняття.

Бездержавність, денационалізаційні процеси впродовж століть, деформовані національна пам'ять і свідомість, обкрадена і фальшована власна історія – все це сутнісні характеристики поступу українського музеєзнавства. Формально музей в УРСР функціонував як культурний об'єкт, проте його найбільшою вадою, особливо коли ідеться про виховання Народу, була *неправда*. Насправді, Україна в минулому і реальному часі жила іншими вимірами й істинами. За лаштунками декорації більшовицької ідеології не тільки писалася неправдива історія українського народу, принижувалася його культура, мова, національна гідність, але й безупину чинилось україно-людиновбивство.

У музеях, освітніх закладах, засобах інформації і навіть в окремих залишених церквах і храмах ця трагедійна напівправда стверджувалася державою. Хоча у середовищі не пропагандистських, а «правоохоронних», каральних органів проявлявся справжній образ

тоталітарної системи. Щоб стали зрозумілишими соціально-політичні, гуманітарні і правові обставини формування «українського» музеєзнавства, слід навести кілька прикладів. Так, у часи, коли в Україні відкривалися історичні, літературні музеї, метою яких було висвітлювати велику дружбу між народами, пропагувати комуністичні ідеали рівності, братерства і щасливого майбутнього, у казематах органів КДБ нищився цвіт української нації. Нищилися саме тими, які були «справжніми провідниками» марксистсько-ленінських ідей.

Свідомість, помисли, дії цих людей і ототожнювали сутність цієї ідеології. Коли за «українськість» Л. Лук'яненка (вже після епохи сталінізму і хрущовської «відлиги») засуджували до розстрілу, показовим, як приклад геноциду, є не тільки сам вирок, але й важливою є психологічно-ментальна характеристика цих вершителів людських доль. Якою ж була їхня свідомість, культура, мораль? Розповідають, що «львівський прокурор Старіков дійшов до такої нахабності, що з відкритою зухвалістю хвалився своїм незнанням української мови, що українська мова недостойна бути державною мовою, що українська нація не здібна мати свою державність, а тому Б. Хмельницький віддав Україну під російську державність... Прокурор Старіков, начальник Львівського слідчого відділу КДБ Сергадєєв, слідчі Денісов, Володін заявляли Л. Лук'яненку, що коли б навіть дійшло до того, що більшість українського народу виявила бажання вийти із складу Союзу РСР, то радянський уряд не зупинився б перед приміненням збройних сил для затримання України в складі Союзу РСР». Зазначене не є проявом побутових чи містечкових уявлень про Україну, її історію і перспективу. Насправді, саме такою і була сутність радянської політики, яка офіційно, публічно й «науково» намагалася бути гуманною, демократичною і справедливою.

Репресивна державна система не просто впроваджувала ідеологію комунізму у сталінському вимірі, переконуючи і насаджуючи думку, що найактуальнішими завданнями українців є комуністичне будівництво, комуністичне виховання нової «радянської» людини. Комунізація українства навіть не намагалася прищеплювати ідеали більшовизму до його національного дерева. Тоталітарна ідеологія і практика вимагала значно більшого – денаціоналізації. Використовуючи революційну фразу про справедливе вирішення національного питання, офіційна влада «Союзу» і УРСР усіляко намагалась якнайшвидше «вирішити» його через плавильний казан деукраїнізації. Тому й не дивно, що після «розстріляного відродження» були наступні етапи, включаючи передусім «шестидесятників», репресій проти українського «Я».

Форми, методи, інструменти знекорінення застосовувалися відповідно часу й інтересів політичного режиму. Але попри розмаїття підходів існував універсальний принцип, що був успадкований з часі зародження царської династії Романових, – несприйнятність України. Як

в царській Росії, так і в СРСР, а також і в сучасній Росії путінського зразка Україну й українськість вважали найбільшою небезпекою для існування «великоруської» імперськості. Якщо і допускалися компроміси за певних умов щодо України як історичного явища, то лише згідно із концепціями великоруських інтересів. Державність українців розглядалася не як суб'єкт політичного і культурного життя, а тільки як сателітне недоутворення, що знаходиться у московській сфері впливу.

Саме в такому стані знаходилася Україна у повоєнні часи і майже всю другу половину ХХ ст. Суто умовною була її політика і в культурному будівництві, оскільки стратегічні цілі і завдання для неї визначалися в Кремлі, для якого надважливим було знекорінити українство. Тому вся діяльність партійних, державних, правоохоронних органів, громадських організацій спрямовувалася на «подолання буржуазно-націоналістичного духу». У компартійних резолюціях по Україні гостро звучала теза, що саме «національному моментові надається вирішальне значення, що ігнорується ленінське вчення про те, що є дві культури в кожній національній культурі». Зазначалося, що жодний український письменник не написав жодного твору про соціалістичне місто..., про нове соціалістичне село. Нарешті, що слід випустити збірку «Проти історичних концепцій Грушевського та його «школи»²⁶⁴.

Можна стверджувати, що діяльність багатьох сотень новостворених історичних, літературних, краєзнавчих музеїв, як найбільш масово відвідуваних, підпорядковувалася рішенням, доктринам, концепціям, які розроблялися центральними партійними органами, або тими розробками, що ними схвалювалися. Якщо не аналізувати, тим більше ігнорувати що залежність, не помічаючи її домінуючого впливу на музейну політику, то унеможлиблюється об'єктивність щодо оцінок українського музеєзнавства, передумов становлення музейної педагогіки. Не важко характеризувати вектор руху музеєзнавства, культурно-освітньої і виховної роботи, наприклад, у літературних чи меморіальних музеях, коли вже в 1946 р. письменникам України Москва дає жорстку ідеологічну настанову, надруковану в «Літаратурній газеті» – «Ідейність і принциповість письменника». Теза Й. Сталіна про письменника як *«інженера людських душ»* стала методологічною основою для літературної творчості. Хоча цей вислів формально містив у собі раціональне зерно, оскільки з часів своєї появи поет, прозаїк, публіцист мав величезний вплив на формування, свідомості, духовного й інтелектуального світу особистості. Проте зазначене поняття в умовах конкретного політичного режиму несло і адекватну мотиваційну характеристику. *«Більшовицька партійність нашої літератури – це основа всіх її успіхів і перемог, основа найправдивішого відтворення дійсності, основа найбільш плідної творчої*

²⁶⁴ Лобай Д. Непереможна Україна. Вид. Комітету українців Канади. – Вінніпег. – 1950. – С. 88-89.

участі її в революційному перетворенні світу» була тією домінантою, що визначала зміст творчості, культурно-виховну діяльність митців, музейників, освітян. Від письменників, тим більше від музейних працівників і педагогів вимагалось передусім провадження партійної за своєю суттю роботи щодо комуністичного виховання мас. Ця «генеральна лінія» вважалась єдино правильною і не підлягала будь-яким дискусіям, оскільки це був імператив поведінки, дії, творчості. Інші спроби мислити і чинити розцінювалися як відхід від марксистської ідеології і прихильність до контрреволюційної «школи» М. Грушевського. Розпочаті у повоєнні часи, не припиняючись до кінця 1980-х років, масовані атаки на українських письменників переслідували головну усталену мету — нещадно боротися і «викривати рештки націоналістичних теорій». Академія наук УРСР, її передусім Інститути мови і літератури, кожний із письменників і літературознавців прискіпливо «цензурувались», відшукуючи ідейні ухили, засуджуючи спроби опиратися на наукові, літературознавчі доробки відомих українських учених і мистців. Особливо гострої критики (і не тільки!) зазнавали ті, які намагалися використовувати спадщину (творчу і наукову) репресованого С. Єфремова, М. Грушевського. Справді, навіть згадувана академічна праця «Нариси історії української літератури», а також «Історія українського письменства» значною мірою, незважаючи на період, коли вони видавалися, були вибудовані на ідеях цих діячів.

Усе це розцінювалося як спроби «протягти» в науку, літературу, систему комуністичного виховання «націоналістичні тенденції» «націоналістично-настроєних дослідників». У безпринципності до таких вкрай небезпечних проявів у Спілці письменників України, що виявляються в підтримці ідей, концепцій таких «націоналістів-контрреволюціонерів» як: В. Винниченко, О. Олесь, С. Єфремов, М. Грушевський, П. Куліш, Б. Грінченко, І. Стешенко та багато інших, осуджувалися знакові поети М. Рильський, А. Малишко, В. Чередниченко, І. Пільгун, Г. Лазаревський, Є. Кириллюк, Д. Гринько та ін. Які «злочини» цим та іншим представникам красного письменства приписувала «офіційна» влада?

Обвинувачення, які висувалися зокрема і доволі поміркованим творчим діячам у ставленні до радянської влади, членам партії, стосувалися питань і тем усього історичного періоду розвитку національної української літератури. Партійні ідеологи, вислужники сталінської диктатури в Україні були надто стривожені навіть ледь помітними тенденціями у сфері української літератури стверджувати національну культуру, історичне минуле, самоповагу до власного «Я», як і тим фактом, що цілі десятиріччя «творчості» радянських істориків та літературознавців, а також репресивно-каральні заходи не змогли витолочити національну пам'ять і свідомість. Універсальним підходом в

оцінці літературного процесу щодо різного роду «націоналістичних ухилів» було шельмування всіх поетів, прозаїків, критиків, науковців, що недостатньо (або зовсім ігнорували!) обґрунтовували, оспівували історичні «взаємозв'язки російської та української літератури та провідну роль кращих представників Росії в розвитку (?!) української культури» або розглядали українську літературу у відриві (протиставленні) великоруській (московській). При цьому часто відзначалося «критиками» про недостатню увагу українського письменства до великої спадщини, ідей російських революціонерів-демократів, зокрема В. Белінського.

Попри все мусимо визнати, що настійливо «пропонувалися», зокрема в літературних, історичних музеях, ті «видатні діячі» впливу на українську культуру, які всіляко намагалися у своїх «творіннях» придушувати національні протестні настрої, принижувати будителів українського народного духу. Відкривши шостий том повного зібрання творів В. Белінського (13 т.), виданого АН СРСР у 1953–1959 рр., знаходимо критичну статтю на «Гайдамаки» Т. Шевченка. «Новый опыт спиваний Шевченка, – пише він, – убеждает нас еще более, что подобного рода произведения издаются только для услаждения и назидания самих авторов. Если же эти господа кобзари думают своими поэмами принести пользу низшему классу своих соотчичей, то в этом очень ошибаются: их поэмы непонятны простому народу и не имеют с ним ничего симпатизирующего»²⁶⁵. Свою справжню імперську «інтелігентну толерантність» В. Белінський проявляє у вкрай негативному ставленні до української мови й української літератури у статті «Сочинения на малороссийском языке», що надрукувало в V томі вже згадуване академічне видавництво у 1954 р. «Великий демократ» і «друг» України пише: «Следовательно, мы имеем полное право сказать, что теперь уже нет малороссийского языка, а есть областное (!) малороссийское наречие». Щодо української літератури, то його оцінки носять відверто чорносотенний реакційний характер: «Хороша литература, которая только и дышит, что простоватиестию крестьянского языка и дубоватиестию крестьянского ума! У кого, например, станет терпения прочесть целую книжку, составленную из прозаических статей, писанных таким языком, с такою манерою и таким тоном...»²⁶⁶.

Ці та багато інших подібних аргументів і творінь представників російської письменницької гільдії лише засвідчують про своєрідний «визначний вплив» російської (імперської) літератури і культури на українську. Радянська диктатура, що стала правонаступницею царської, з такою ж фізіологічною (не лише політичною) українофобією

²⁶⁵ Белинский В.Г. Гайдамаки // Полн. собр. соч.: в 13 т. –Т. VI. – М. Изд. АН СССР. – 1953–1959. –С. 172.

²⁶⁶ Белинский В.Г. Ластовка. Соч. на малорос. языке. – Ст. и рецензии. – 1841-1844 // Полн. соб. соч. – Т. V. – Изд. АН СССР. – С.177–179.

продовжувала вибудовувати для української культури модель вторинності і запопадливості перед «великоросійськістю», «великою» літературою, «могучим язиком». Мішенню не тільки для осудження творчості, але й для репресивних заходів щодо письменників і літераторів також ставала тема «національної ідеї», «ідеї українського народу». Безумовно, обстоювання української ідеї, яка передбачає існування і самостійний розвиток України, не поєднувалося з більшовицькою лінією у «вирішенні» національного питання. У «Великій Радянській Енциклопедії» зазначено: «Сталін у своїй праці «Національне питання і ленінізм» (1929) дав теоретичне узагальнення процесу формування нових соціалістичних націй, показавши їх корінну протилежність старим, буржуазним націям»²⁶⁷.

Очевидно, філософія буття української нації явно входила в суперечність сталінського світобачення, що на перспективу передбачало створення єдиної нації з єдиною мовою. Тому творчість письменників і митців, діяльність науковців, культурних і освітніх працівників, які не впроваджували ці ідеї, трактувалися не інакше як прояви «націоналізму і ще не добитих носіїв націоналістичних ідей». Проголошувалася не просто теза вищої офіційної влади щодо неприпустимості суверенного погляду на українське питання, а нав'язували силою відомим письменникам (А. Малишко, М. Рильський) зміст і направленість їхньої «критики». Відповідно моделі офіційних ідеологів-цензорів, то основне, що вони зобов'язані робити, – «до кінця викрити і по-партійному, по-більшовицьки засудити вияви ідеології буржуазного націоналізму. Правда, краще з цим ієзуїтським завданням «справлявся» М. Бажан, який різко критикував своїх колег по перу за «відсутність належної пильності до виявів націоналістичної ідеології».

За таку «неувагу» до фактів «національної обмеженості», недостатність нещадної і непримиренної критики піддавалися різкому осудженню «Літературна газета», журнали «Вітчизна», «Дніпро», «Радянський Львів» та ін. Часто у зв'язку з цим замінювалися редколегії, а головними редакторами призначалися партійні функціонери. Так, за рішенням постанови ЦК КП(б)У «Про журнал «Вітчизна» головним редактором журналу був затверджений Д. Копиця, залишаючись одночасно на посаді заступника начальника Управління пропаганди ЦК КП(б)У. Робота цього органу Спілки радянських письменників України визнавалася незадовільною передусім за «пропаганду буржуазно-націоналістичної ідеології, за пропагування концепцій М. Грушевського і С. Єфремова, перекручування історії української літератури, проповідування національної обмеженості, ідеалізацію пережитків старовини у свідомості людей».

²⁶⁷ Большая Советская Энциклопедия // Соч. у 50 т. – Т.29. – М.: Госнаучиздат «БСЭ». – Второе изд. – 1954. – С. 298.

Безперечно, ці процеси стосувалися не лише вузького професійного середовища, певної частини інтелігенції, а мали суспільно значущий резонанс. Партійно-директивні настанови, офіційні оцінки, ідеологічні доктрини впливали на широкий суспільний загал, посутньо торкаючись змісту і спрямованості освітніх, наукових, культурних, зокрема музейних закладів, інформаційних засобів, системи різних рівнів виховання. Відповідно до цих «цінностей» розроблялися концепції історичної та літературної освіти, музеєзнавства, інформаційної політики, наукових досліджень. В Україні створювалася атмосфера нетерпимості до будь-якого трактування українськості, якщо воно не вписувалося в «прокрустове ложе» московської політики. Було не велено заглиблюватися у прадавню історію, часи княжої доби і Гетьманщини, писати твори про Кирило-Мефодієвське братство чи Київську Могило-Заборівську академію і навіть стаття Л. Коваленка «Поет, новатор, патріот» про автора «Енеїди» І. Котляревського видавалася наскрізь націоналістичною й ідеалістичною як ствердження національної ідеї українського народу.

Варто зазначити, що післявоєнна постанова ЦК КП(б)У «Про перекирення і помилки у висвітленні української літератури в «Нарисі історії української літератури» набагато років уперед визначила зміст і напрями не тільки літературного процесу в Україні, але й суттєво трансформувала літературну та історичну освіту, діяльність музейних закладів різних типів і профілів, виховну систему, наукові розвідки. Як й в інших документах, у згаданій партійній постанові імперативно стверджувалися головні сили й оцінки, що мали б радикально змінити філософію українського літературознавства, музеєзнавства, історичної ретроспективи і майбутніх творчих процесів.

По-перше, традиційним і найголовнішим підходом в оцінюванні ситуації, яка склалася в розумінні історичного місця і ролі української літератури, з боку ЦК КП(б)У, – це абсолютна несприйнятність української моделі світобачення, що подано в «буржуазно-націоналістичному дусі», зігнувши марксистсько-ленінське вчення.

По-друге, замість висвітлення питань класової боротьби в українській літературі письменники «надають вирішальну роль національному моменту», який становить суть буржуазно-націоналістичній концепції М. Грушевського.

По-третє, не показується «взаємозв'язок з іншими спорідненими літературами, особливо з російською», не відображається вплив на національну українську культуру В. Белінського, М. Горького, роль соціалістичної ідеології і роль партії більшовиків.

По-четверте, у літературних творах відсутня боротьба проти «буржуазних націоналістів – шумськістів, хвильовістів, скрипниківців», які намагалися відірвати український народ від великого російського.

По-п'яте, жорстким оцінкам піддавалася діяльність Академії наук УРСР, Спілка радянських письменників УРСР, особисто її голова М. Рильський, що занадто ліберально ставились до всякого роду перекручень і чужих тенденцій та оцінок літературного процесу.

По-шосте, всім культурним, науковим, творчим інституціям, а особливо академічним та письменницьким установам, приписувалося «посилити роботу щодо опанування марксистсько-ленінською (ідеологією) методологією, розгорнувши принципову більшовицьку критику».

Вочевидь, такі акцентовані сигнали і рішення для «української» влади надходили з імперської Москви, аби якнайшвидше нейтралізувати орієнтацію України на власну «виключність» і «відрубність» шляху історично-культурного і політичного розвитку. Усе виглядало таким чином, українська культура, історія, література, освіта, музеєзнавство були змушені дивитися на світ крізь призму московських окулярів. ЦК КП(б)У, управління пропаганди і агітації, президія Академії наук УРСР зобов'язані давати відповідь Москві: чому українські літератори опираються на європейські чинники і культурні явища, дуже часто нехтуючи російською літературою, вплив якої на українську є «найпомітнішим»?

Живучість в українській літературі XIX–XX ст. теорії «відрубності» процесу від російської літератури вважалась однією з головних проблем ідеологічної політики Кремля та «української» влади, що мала забезпечувати «ідейну чистоту» української літератури. Тому чистка журналів, газет, літературних творів відбувалася постійно і в масовому порядку. Не лише журнали «Вітчизна», «Дніпро» чи «Радянський Львів» ставали об'єктами абстракції з боку партійних органів, але й такі як «Перець» чи «Барвінок». У рішеннях і настановах ЦК ЛКСМУ про журнал «Барвінок», наприклад, інкримінувалося редколегії обвинувачення наступного змісту: чому немає систематичного зв'язку з російськими письменниками; чому автори не приділяють уваги біографіям «видатних» партійних діячів; чому не висвітлюється для дітей тема «підкування партії і товариша Сталіна» про виховання молоді тощо. Щодо журналу «Перець», то оцінюючи його роботу незадовільною, вимагалось передусім перетворити цей орган на «гостру зброю нашої партії», ведучи нещадну боротьбу з українсько-німецькими націоналістами, ідеологічними перекрученнями у висвітленні літератури, історії та мистецтва.

Особлива увага в цей період була приділена відділу суспільних наук Академії наук УРСР, її інститутам: історії, літератури, мови, етнографії, мистецтвознавства. Для всіх них формувалося високими партійними директивами головне універсальне завдання – боротьба з буржуазно-націоналістичними поглядами М. Грушевського та його «школи». Стверджувалося, що, наприклад, академічний інститут історії,

починаючи з першого тому «Історії України» і «Короткого курсу історії України, знехтував вченням Маркса–Енгельса–Сталіна про суспільно-економічні формації, натомість національний момент займає вирішальне місце в дослідженні. Масована критика здійснювалася також на тезу-висновок, що Київська держава є державою українського народу. Позиція компартійної влади полягала в тому, що історія України (особливо після 1654 р.) є по суті частиною загальноросійської історії, а український народ під «керівництвом» російського народу боровся за своє визволення. І саме такий підхід зобов'язували ставити в основу всіх наукових досліджень, історичних та літературних концепцій, музейних експозицій та екскурсій, навчальних занять.

Суворій критиці піддавалися суспільні інститути навіть за те, що не давали обґрунтовану «наукову» відсіч відхиленням, які дозволяли собі письменники і поети, оспівуючи природу чи козацькі могили. Будь-яким згадкам про сиву українську старовину, традицію, ідеалізація краси рідної природи офіційна критика приписувала «контрреволюцію», «націоналізм», «реакційність». Партія, її каральні органи, державна ідеологія не змогли змиритися з тим, що Україна є «землею Марусі Богуславки», «Вітчизною Гонти й Богуна» (І. Муратов), а не земля Щорса, Боженка чи Ковпака. Поети мали б оспівувати Ватутіна й Шолуденка, а не Богдана, який летить на коні, чи Володимира, що на вічному знамені звів свого Хреста. Чому, запитував у ті часи один поважний партійний критик, українські радянські поети, згадуючи Україну, не згадують радянську школу, комсомол, Донбас, Дніпрельстан, а обов'язково Україну з гетьманськими атрибутами, мохом покриті козацькі могили... Січ. Ці «критики» разом із своїми кремлівськими господарями не могли миритися з тим, що література, історія намагалися (навіть за тих обставин!) виховувати українських патріотів, а не радянських, не сталінських, не російських. Треба вимагати від поетів, – пише він, – щоб вони сміливіше піднімали руку на старі, віджилі образи, уявлення, традиції, що тягнуть нашу сучасну поезію до минулого, заважають змальовувати нашу радянську дійсність»²⁶⁸.

Зазначені вище підходи щодо змісту діяльності у сфері літератури, історії, науки, музейної освіти застосовувалися тоталітарною ідеологічною системою і до інших культурних інституцій: театру, кіно, музеїв, художніх і музичних установ. У ці ж повоєнні роки виходить постанова ЦК ВКП(б)У «Про репертуар драматичних театрів і заходи щодо його поліпшення, постанова ВКП(б) «Про кінофільм «Большая жизнь», які були виразом політики більшовиків і щодо української культури. Критикувалася діяльність театрів, що витиснули зі своїх репертуарів вистави про радянську дійсність. Наприклад, згадувався Київський драматичний театр ім. І. Франка, який з 11 постановок

²⁶⁸ Лобай Д. Непереможна Україна. – Вид. КУК. – Вінніпег, 195. – С. 95-96.

присвятив соціалістичному життю всього 3 вистави. Неприпустимим вважалося, що в театрах усіх рівнів безперервно показують українські вистави: «Вій», «Запорожець за Дунаєм», «Безталанна», «Лимерівна», «Наталка Полтавка», «Сорочинський ярмарок» та ін. Гоніння розпочалися і проти творчості О. Довженка в українській кінематографії.

Місія і сенси музеїв радянської доби не могли розглядатися інакше, а лише як дуже дієві форми боротьби компартії за людину «майбутнього», людину-інтернаціоналіста і патріота на основі живих прикладів комуністичного будівництва. Загальні принципи виховання опиралися на революційні, бойові і трудові традиції партії і «радянського» народу. Саме ці зразки ставали домінантою в культурно-освітній сфері, у роботі музеїв, шкіл, університетів. Тому величезна кількість історичних і духовних пам'яток розглядалася, вивчалася, використовувалася, враховуючи передусім директивні партійні настанови. Цей підхід вважався єдино «правильним», якщо, наприклад, проаналізувати рішення тогочасних партійних з'їздів та пленумів, матеріалів, що були приурочені ювілейним датам «великого жовтня», утворення СРСР, «перемозі у Великій Вітчизняній війні». Музейні заклади в пропаганді цих ідей ставали незамінними інструментами, з допомогою яких реалізовувалася справа комуністичного виховання.

Отже, розширення мережі музейних закладів, зміцнення їх матеріальної бази, підготовка і перепідготовка для їх функціонування відповідних кадрів, «удосконалення» форм і методів музейної діяльності – завдання, які були значимими для «культурної» політики партії. Виходячи з цих пріоритетів, ЦК КПУ за кілька післявоєнних десятиліть прийняла десятки постанов, що спрямовувалися на розвиток музейної справи згідно з ідеями комуністичної доктрини. Саме крізь її призму здійснювалася масова організаційна робота, формувався зміст роботи музеїв, відкривалися нові заклади. Питання музейної політики стало предметом уваги обкомів, міськомів, райкомів партії, особливо середніх і вищих учбових закладів, сільських, селищних, міських і обласних Рад. Практично в усіх музеях створювалися громадські ради, а на місцях – музейні комісії.

У Києві діяв республіканський методичний кабінет музеєзнавства, який здійснював методичне керівництво музейною справою, забезпечував навчанням професійних кадрів і музейних активістів. Варто визнати, що лише впродовж 1970-х років в Україні було створено понад два десятки державних музеїв. Справді, серед них були такі знакові музеї, як: Лесі Українки в Новоград-Волинському, М. Рильського в Києві, І. Нечуя-Левицького в Стеблеві на Черкащині, С. Корольова в Житомирі, О. Гріна у Феодосії. Розширювалася мережа нових щодо профілю культурно-освітніх музеїв народної архітектури і побуту. На Хортиці почав функціонувати Державний історико-культурний заповідник. На середину 70-х років в Україні діяло понад 2 тис.

громадських музеїв різного профілю, а також 150 державних. Слід зазначити, музейники здійснювали також велику пошукову роботу. До музейних закладів надходили в ці роки десятки тисяч нових експонатів. Удосконалювалися форми і методи діяльності музейних установ, розширюючи сфери впливу на різні верстви населення. Географія музеїв безперервно розширювалася. Окрім шкільних, в Україні масового характеру набрав процес будівництва громадських музеїв, багато з яких невдовзі ставали народними. Так якщо, скажімо, в 1966 р. в республіці нараховувалось 917 громадських музеїв, то трохи пізніше їх налічувалося вже понад 2 тис. У багатьох з них «якість» фондів, експозицій, експонатів, а також зміст роботи наближався до рівня державних. У 1970-х роках розпочався процес їх перекласифікації, що проводилася за відповідною схемою: музейна кімната, музей на громадських засадах, народний музей, філіал державного і, нарешті, державний. У 1975 р., наприклад, 37 народних було переведено в статус філіалу державного, а 226 музеїв на громадських засадах – у народні²⁶⁹.

Справді, організаційно-кадрова, навчально-методична, культурно-освітня, науково-пошукова, структурні перетворення і музейне будівництво ставали достатньо помітними процесами у сфері музейної політики. Проте ці явища суспільного життя не можна аналізувати й оцінювати тільки на основі зовнішніх, формальних характеристик. Адже музейна справа, музеєзнавство, музейна педагогіка розвивалися лише відповідно партійних директив з чітким ідеологічним обрамленням. Тому зміст музейної діяльності, починаючи з музейної кімнати, що функціонувала на громадських засадах, і до державного музею визначався мотивацією, цілями, завданнями ідеології комуністичної системи. Експозиції, експонати історії радянського періоду характеризувалися універсальними ознаками й підходами. Адже першочергово виставки й експозиції мали вміщувати матеріали, які б засвідчували про «переконливі» перемоги радянського народу. Від революцій до п'ятирічок, від колективізації до індустріалізації, від «культурної революції» до першого і другого українських мільярдів хліба, від космосу до торжества комуністичних ідей на планеті – все це було головною складовою музейної роботи.

Культурно-освітня, пропагандистська діяльність, інтеграція й співпраця музейників і педагогів у ті часи ґрунтувалася передусім на програмних тезах, приурочених 50-річчю «Великого Жовтня», 100-річчя з дня народження В.Леніна, 50-річчю утворення Союзу РСР, рішеннях партійних з'їздів. Стаціонарні, пересувні виставки й експозиції передбачали і містили в собі саме таку направленість. Мінкульт УРСР, президія Республіканського комітету профспілки працівників культури, газета «Культура і життя» стали «ініціаторами» проведення

²⁶⁹ Скарбниці слави народної: зб. статей. – «Мистецтво». – Київ, 1975. – С. 8.

загальноукраїнського громадського огляду масової науково-освітньої роботи музеїв, приуроченому 50-річчю СРСР. Подібний огляд був проведений і до 100-річчя Леніна. ЦК КПУ схвалив досвід партійних організацій Полтавської області щодо пропагандистської і культмасової роботи, зокрема і у сфері музейної справи.

У цей час завершилось видання 26-томної «Історії міст і сіл Української РСР», що стало змістовим й ідеологічним підґрунтям для музейників, педагогів, працівників культури і науки. Музейна політика була повністю підпорядкована ідеологічним канонам комуністичного режиму, причому усі вони, як правило, формувалися Москвою, підкреслюючи її суголосність з попередніми доктринами імперськості, що впроваджувалися царизмом. Тому стенди, виставки, експозиції на всій території радянської імперії створювалися за московським лекалом, містили необхідні напрями для підсилення пропагандистської дії.

Обов'язковими складниками в змісті музейної справи мали бути: торжество ленінської національної політики; братерство радянських народів; пролетарський інтернаціоналізм; «досягнення» в сфері економіки, культури, науки, освіти; «перемога» у війні; торжество ідей будівництва комунізму; герої війни і праці тощо. Але проблема музеєзнавства, музейної педагогіки полягала в тому, що музейні, культурні, освітні заклади «говорили» зі своїм народом напівправдою. Жоден музей на території УРСР не міг вести діалог з відвідувачами, особливо молоддю, об'єктивно, правдиво, науково обґрунтовано. Зовнішня (пропагандистська) декорація фасаду «українського» музеєзнавства була часто протилежною і суперечливою до реальної дійсності. Те, як реальна картина світу презентувалася в музеях, і те, що відбувалося насправді – абсолютно нетотожні реальності.

Якщо Україна в інформаційному, культурному, політичному просторі зберігала своє місце як цивілізаційне явище, то лише в радянській (московсько-більшовицькій) інтерпретації, відповідно сенсів комуністичного авторитарного режиму. Тому в музейній діяльності неможливо зреалізовувати завдання щодо висвітлення і пропагування справжньої української історії, національної культури, правдивого минулого і української перспективи. Проте нічого алогічного в цьому ігноруванні національного складника немає, адже в СРСР зреалізовувалася сталінська модель щодо українського питання. Й. Сталін ще в 1930 р. на XVI з'їзді ВКП(б) в доповіді «Про ухили в галузі національного питання» зазначав як мала б виглядати формула відносно національної культури. Це – «розквіт національних культур (і мов) у період диктатури пролетаріату в одній країні з метою підготовки умов для відмирання і злиття їх в одну спільну соціалістичну культуру (і в одну спільну мову). Тому «плавильний казан» злиття мов, культур, народів функціонував безперервно з 30-их років і до кінця 80-их у СРСР зникла щороку одна мова, а, отже, одна культура, один етнос (народ).

Через якихось три десятиліття, після осудження культу Сталіна, ситуація навколо українського питання залишалася такою ж складною, з традиційною для більшовиків антиукраїнською, антинаціональною направленістю. У 1961 р. на XXII з'їзді КПРС проголошується політика щодо «злиття націй» із закликом викорінювати «з більшовицькою непримиренністю навіть найменші прояви націоналістичних пережитків». Водночас цим самим «давалося» добро на здійснення каральних репресій до всіх, хто був нелояльним до генеральної лінії партії²⁷⁰.

Так, цього ж року було засуджено Л. Лук'яненка до смертної кари лише за спробу (відповідно до сталінської Конституції) ставити питання про «самовизначення» України. Хоча Й. Сталін стверджував публічно, що «теорія злиття всіх націй в одну спільну великоруську націю з однією спільною великоруською мовою є теорія націонал-шовіністська... Щодо більш далекої перспективи національних культур і національних мов, то національні мови (як і культури) неминуче повинні злитися в одну спільну мову, яка, звичайно не буде ні великоруською, ні німецькою, а чимсь новим²⁷¹.

Очевидно, це була лише публічна ідеологічна фраза, яка ніколи не підтверджувалася політичною волею до самого розпаду СРСР. Уже в 1962 р. ЦК КПУ зобов'язує вживати невідкладних заходів щодо посилення боротьби влади всіх рівнів та комуністів проти консервативних поглядів і традицій як проявів пережитків буржуазного націоналізму. У 1964 р. Державний комітет преси СРСР видає Інструкції, направлені на зменшення й обмеження видання рідномовної літератури відповідно до проголошеного курсу «єдиної соціалістичної нації». Однак мовою цієї нації могла бути тільки російська, як і культура, історія і т.ін. Недарма вже наступного року на Президії ЦК КПРС різко ставилося питання про те, що в Україні багато ще людей розмовляє українською. Проте політично-партійних рішень і настанов щодо посилення русифікації українства було недостатньо, а тому в ці часи активізуються каральні органи. У середині 60-их прокотилися хвилі репресій проти української інтелігенції, громадських діячів. Брати Горині, В. Чорновіл, О. Заливаха, С. Караванський, В. Мороз, А. Шевчук, А. Здоровий та багато інших були засуджені за «антирадянську» (проукраїнську. – авт.) діяльність. У 1967 р. на день перепоховання Т. Шевченка було розігнано міліцією мітинг у Києві, а окремих учасників заарештовано, у 1970 р. – вбито українську художницю Аллу Горську, у 1972–1974 рр. – репресії проти Чортківської і Харківської груп, які виступали з патріотичними ініціативами. За працю «Інтернаціоналізм чи русифікація?»

²⁷⁰ Сталін Й. Про ухили в галузі національного питання // Статті і промови про Україну. Партвидав ЦК КП(б)У. – Київ. – 1936. – С. 205.

²⁷¹ Там само. – С. 206–207.

заарештовано І. Дзюбу, а також Є. Сверстюка, В. Стуса, І. Світличного, Ю. Шухевича, подружжя Калинців, О. Тихого, М. Мариновича, М. Руденка, М. Матусевича.

Проте Москва залишалася невдоволеною ситуацією, яка складалася в Україні. Тому політика Кремля на русифікацію України почала зреалізовуватися в усіх суспільних сегментах життєдіяльності. У «ювілейний» рік В. Леніна вийшов наказ про захист наукових дисертацій лише російською мовою, а через кілька років було заборонено (як в найреакційніші часи царизму) відзначати в Україні 130-річницю появи «Енеїди» І. Котляревського, а вищим проявом українофобії з боку Москви стало відновлення цензурування Кобзаря Тараса Шевченка. Щоб привернути увагу до повального русифікаторського наступу на Україну, окремі громадські діячі вчиняють безпрецедентні дії – на Чернечій горі в Каневі на знак протесту спалює себе О. Гірник. Ось як оцінювала українська інтелігенція (та, яка проживала за межами України) культурний стан тодішньої УРСР: «Пишу свідомо «культуру на Україні», а не «українську культуру», – зазначає трохи раніше вищезгадуваних подій Данило Лобай, представник Комітету Українців Канади, – бо те, що досі зроблено в Україні на культурнім полі не можна назвати українською культурою. Щоб ця культура була дійсно українською національною культурою, вона має творитися українськими силами без чужого втручання... Коли часом пощастить цій культурі надати більш український національний характер, то негайно в справу вмішується Москва й наказує, щоб ця культура була лише «радянська» (що на ділі означає російська) і служила комуністичній партії та російській державі»²⁷².

Цим означенням об'єктивно характеризувалася не лише реальна соціально-політична, гуманітарна дійсність, але й давався точний прогноз майбутній перспективі. Бо й справді, якщо творчість, думка, дія не вміщувалися в московські лекала, то будь-які літературні чи педагогічні, наукові чи мистецькі доробки та ідеї піддавалися шельмуванню. Саме так учинили з О. Гончарем за його роман «Собор», а на «Лист творчої молоді Дніпропетровська» до Щербицького щодо захисту «Собору» від партійного погрому і навчальних закладів Придніпров'я від русифікації відповіли масовими арештами. Москва постійно вимагала від сателітної «української» влади рішучої і непримиренно більшовицької позиції до проявів українськості. І якщо «центр» вважав цю позицію занадто ліберальною і угодовською, то кара партії ставала неминучою по відношенню до чиновників будь-якого рангу. Як приклад, за «недостатню боротьбу з націоналістичними проявами був усунутий з посади першого секретаря ЦК КПУ П. Шелест,

²⁷² Лобай Д. Непереможна Україна. – Вид. «КУК». – Вінніпег, 1950. – С. 137.

звільнено багато викладачів і науковців університетів, зокрема і з Вищої партійної школи при ЦК КПУ.

Трохи пізніше практика й ідеологія знекорінення українського народу була закріплена вищим законом УРСР – Конституцією УРСР (1978). Уже в наступному році Ташкентська конференція «Російська мова — мова дружби...» «науково» обґрунтувала підходи до зросійщення народів, зокрема і українського. Рекомендації цього форуму одразу ж простимулювали закриття українськомовних закладів дошкілля, перевід позакласної і позашкільної роботи на російську мову. У 1983–1984 рр. вийшли дві постанови ЦК КПРС щодо «поліпшення вивчення російської мови», додатково виділялися в середній школі (2–11 класи) 2–3 тижневі години на російську, витісняючи мову українську, продовжували здійснювати надбавки вчителям російської мови до заробітної плати, а ректори закладів вищої освіти отримали рекомендації про поступове переведення мови викладання на російську.

В період «перебудови» коло знекорінення українства замкнулося – російська мова стала офіційною державною мовою в СРСР. У 1990 р. Верховна Рада СРСР, перебуваючи в стані агонії й розкладу політичного режиму, зуміла прийняти Закон, який затверджував статус російської мови як єдино державної на всіх території радянської імперії. Цей акт став своєрідною «відповіддю» Україні, що в листопаді 1989 р. Законом УРСР про мови визнала українську мову державною. Слід також нагадати, що до цього закону в Україні діяв союзний нормативний документ, що передбачав переведення діловодства всіх музейних закладів на російську мову. Таким чином, зміст і форма музейної діяльності в Україні дедалі сильніше окутував денаціоналізаційний морок. В Україні друга половина ХХ ст., передусім період радянської тоталітарної доби, є доволі суперечливим і складним у політичному, гуманітарному, культурно-освітньому розвитку. Декоративна «державність» України нездатна була забезпечувати націєтворчі процеси. Культура, музейна політика, педагогіка функціонували в ідеологічній ніші Кремля. А тому справжня національна культура, історія, рідна мова, традиція і віра, духовні сенси не були в основі пріоритетів музейної справи, музейної педагогіки, оскільки радянський тоталітаризм хотів «бачити» українців знекоріненими у своїх витоках.

Проголошення незалежності України відкрило сприятливі можливості для розвитку національної музейної освіти і педагогіки. Вони відображували нові завдання і зміст у формуванні світоглядних, культурно-історичних суспільних цінностей та орієнтирів. Поступово вибудовувався і понятійний образ «музейної педагогіки». На рівні академічних словників української мови, що є довідниками з лексики та фразеології сучасної української мови, дається осучаснений опис значення слова «музей». Воно тлумачиться як «культурно-освітній і науково-дослідний заклад, що збирає, зберігає, експонує і вивчає

пам'ятки матеріальної та духовної культури, різні колекції і т. ін.»²⁷³. У цьому ж виданні дається характеристика «музеезнавству» як науці про організацію і діяльність музеїв, згадується: музейний експонат, музейна кімната, музейна річ, музейна рідкість тощо. Такі ж визначення даються і в подібному виданні 2016 р. (165 тисяч слів). Правда, немає означень щодо музейної педагогіки.

Тлумачення про «музейну педагогіку» не закладалося в українську педагогічну термінологію і у серії видань українських педагогічних словників, які були підготовлені після початку діяльності новоствореної Академії педагогічних наук (1992 р.). В українському педагогічному словнику С. Гончаренка (1997 р.) включені терміни: «музеї», «музей шкільний», «педагогічний музей київський», «педагогічний музей України», а також 42 терміни (С. 250–256), пов'язані з педагогікою, однак поняття «музейна педагогіка» в ньому не міститься²⁷⁴. Не зустрічається зазначений термін і в «Енциклопедії українознавства» за редакцією В. Кубійовича, виданої Науковим товариством ім. Т. Шевченка, як і в її перевиданнях в Україні, починаючи з 1993 р.

Можна було б і продовжувати екскурс аналізу енциклопедичних видань, проте сутнісного тлумачення музейної педагогіки як синергетичного явища в культурно-освітньому просторі неможливо знаходити і в більш пізніших виданнях. Так, у «Педагогічному словнику» (за ред. Н. Ярмаченка)²⁷⁵ 2001 р. в педагогічному розділі цей напрям також ніде не згадується. Можна стверджувати, що в системі національної освіти в силу усталеної концепції, яка впроваджувалася раніше в Росії, пізніше СРСР, ця проблема актуалізовувалася повільно.

Ймовірно, такий підхід диктувався системою впливів попередніх часів щодо структури, змісту теорії виховання, дидактики, школознавства, музейної освіти. Адже, наприклад, означення терміну «педагогіка» сутнісно співсуголосне з тлумаченням, розкритим у 1982 р. в «Советском энциклопедическом словаре»²⁷⁶, з якого майже без змін (за винятком не названих імен: Радіщева, Герцена, Чернишевського, Крупської, Луначарського, Калініна) воно перекочувало в український педагогічний словник (2001 р.) Нарешті в 2011 р. в Українському педагогічному енциклопедичному словнику (друге видання С. Гончаренка), що вміщував близько 4 тисяч статей, термін «музейна педагогіка» отримав своє обґрунтування. Зазначалося, що це є «галузь науки, яка вивчає історію, особливості культурно-освітньої діяльності музеїв, методи впливу музеїв на різні категорії відвідувачів, взаємодію музеїв з освітніми установами тощо. Основна мета музейної педагогіки –

²⁷³ Словник української мови / Кер. В.В. Німчук та ін. / Відп. ред. В.В. Жайворонок. – К. ВЦ «Просвіта», 2012. – С. 567.

²⁷⁴ Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ.: Либідь. 1997. – С. 217–218, 250.

²⁷⁵ Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 356.

²⁷⁶ Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – С. 975.

прилучення до музеїв підростаючого покоління, творчий розвиток особистості...»²⁷⁷. І хоча таке тлумачення (як й інші) не вичерпувало сутності розуміння цього поняття, очевидним ставало те, що музейна педагогіка в науково-освітньому середовищі України почала займати своє належне місце.

Адже факт, певні рудименти, консерватизм, проявлялися не лише в системі взаємозв'язків педагогіки з іншими галузями, дисциплінами, але й у світоглядному сприйнятті ідеалів виховання, сутності навчання. Вони, безперечно, торкалися і розуміння необхідності та важливості впровадження такого сутнісного науково-освітнього напрямку як музейна педагогіка.

Будучи не новим явищем для європейської чи північноамериканської освітніх систем, вона у доволі непростих умовах торувала шлях у національному просторі.

У США, починаючи ще з 30-х років XIX ст., навчально-виховний процес, пізнання «себе» й навколишнього середовища став опиратися на музейні експозиції. Занурення дитини шляхом формування культуро-відповідного ігрового простору, впровадження різноманітних форм і методів ігрового характеру не просто створюють комфортну стихію гри, але й активно стимулюють особистість. У найстаріших дитячих музеях світу, зокрема в Нью-Йорку, Бостоні, Індіанapolisі цілі покоління молодих американців проходили крізь яскраві сторінки власної історії, пізнаючи захоплюючі сюжети переселення й виживання своїх предків, їхню боротьбу, працю, розвиток на новій землі. На громадянське виховання дітей впливали різні аспекти суспільного життя: побут і життя дідусів та бабусь, перші торгові магазини, міські вулиці, будівельні роботи, експериментальні дослідження, моделювання життєвих ситуацій. Сьогоднішній Бостонський дитячий музей (1913 р.) має 18 експозицій, а також унікальну виставку Гранд Галлері, що дає можливість відвідувачам подорожувати кращими дитячими музеями всього світу. Важливо, що наявність у ньому понад 50 тисяч експонатів і предметів не означає, що він слугує тільки для збереження та показу, обліку та вивчення культурних пам'яток.

Музей передусім розглядається як просвітництво, виховний заклад, сприяючи розвиткові широких компетенцій, формуючи громадянські, етичні, естетичні, патріотичні якості у дітей. Оскільки призначення подібних музеїв полягало передусім у виробленні почуттєвого ставлення до предметів, експонатів та експозицій, тим самим створюючи передумови для формування світоглядних цінностей, впливаючи на мотиваційний розвиток творчих здібностей, то така діяльна характеристика по суті творила основи музейної педагогіки. І

²⁷⁷ Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 296.

хоча цей термін був введений в «обіг» німецькими науковцями через кілька десятиліть (у 1934 р.) музейної діяльності, зорієнтований на учнівську молодь, окреслився ще на початку ХХ ст.

У другій половині цього ж століття вона утверджується як своєрідна галузь знань та наукових досліджень. Проте саме ідея служити людині, гуманізувати людину знаходилася в основі народження музейної педагогіки. За її концепцією музеї повинні значно розширити свої традиційні функції, як і традиційну діяльність, що означало активізувати свою участь у житті суспільства, інтегруватися в конкретне соціокультурне середовище. Парадигми історично-культурного розвитку націй і народів, світової цивілізації зумовлювали якісні зміни в завданнях культурних та освітніх інституцій. Змінювалася передусім методологія реалізації функцій музею, який не просто розглядався як джерело додатково пізнання, а як громадянським, інформаційним, виховним центром культурної спадщини, що безперервно мала працювати на людину і для людини.

У країнах з більш розвинутою демократією, у середовищі прогресивної інтелігенції музей трансформувався у таку соціальну інституцію, де формується, окрім пізнавально-виховного середовища, ще й суспільний діалог. Адже без нього унеможлиблюється поступ у розвитку громадянського суспільства, людської самосвідомості. Музей як освітній заклад має упроваджувати суб'єкт-суб'єктну модель спілкування, міжособистісний, культурно-світоглядний, міжкультурний діалог.

Діалогова концепція зумовлена тим, що взаємозв'язки, взаємодії у відносинах стають універсальними як для музейного, так і для педагогічного світу. Їхня синергія, інтеграція лише підсилює необхідність упровадження в галузі музейної педагогіки діалогічної моделі. Особистісно-орієнтована парадигма в навчально-виховному процесі, значущість пріоритетів сталого розвитку, гуманітарних, історично-культурних цінностей у становленні, вихованні Людини і суспільства потребують якісних змін як в методології реалізації сутності і функцій музею, та і навчальних закладів. Музейна педагогіка повинна у своїй основі мати такий ефективний механізм, метод реалізації окреслених завдань як діалог, без якого послаблюється формування критичного мислення, самосвідомості, самопізнання, мотиваційність щодо самоудосконалення. Зважаючи на те, що музейна педагогіка передбачає виконання трьох найголовніших сенсів: а) служити Людині і виховувати Людину; б) служити Народу, Державі і виховувати суспільство; в) служити Людству і виховувати його, то це значно актуалізовує сучасне комунікаційне середовище, якість соціокультурного, міжкультурного, міжособистісного діалогу.

Сам характер творення такого міждисциплінарного явища, як музейна педагогіка, об'єктивно передбачає наявність міжінституційного

діалогу. Проте його якісні виміри залежать від більш присутніх чинників, аніж формальні взаємозв'язки. Очевидно, зміст, ідеологія «сталінської» педагогіки, направлені на ліквідацію педології (науки про дитину) та дитиноцентричної освітньої домінанти, суб'єкт-суб'єктності в навчанні і вихованні, не слугували ствердженню діалогічної культури у сфері взаємин «школа-музей». Ідеологічні імперативи, оцінки, які панували в авторитарних, тоталітарних політичних режимах визначали як світоглядні бачення «світу», так і форми та методи спілкування Людини з «культурою». Чим слабше громадянське суспільство, вища деспотія і нижча культурність, тим більшою є незатребуваність діалогу (розмова, бесіда, дискусія) між різними суб'єктами.

Розбудова української державності, культурне, духовне відродження української нації вимагали вироблення власної державної освітньої політики, опираючись на демократизацію, національну спрямованість, відкритість і безперервність освіти. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)», яка була підготовлена і вперше надрукована 2 грудня 1992 р. в «Освіті», наголошувалося на необхідності усунення «панівного становища авторитарної педагогіки, що склалася в тоталітарній державі» та «залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських та приватних інституцій, а також «об'єднання зусиль усіх суспільних інституцій для піднесення духовного і культурного рівня дітей та учнівської молоді»²⁷⁸.

Безперечно, здобуття якісної освіти протягом життя, утвердження її національного характеру, необхідність оновлення й удосконалення змісту та організації навчально-виховного характеру для нарощування інтелектуального, духовного, економічного потенціалу суспільства, визначення, що «головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання», зберігали свою сталість у стратегії освітнього розвитку закладеної в наступних програмних документах. І хоча, наприклад, у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р.,²⁷⁹ в її 16 розділах конкретно не було окреслена роль музейних установ та галузі музейної педагогіки, проте її основні положення («Мета і пріоритетні напрями розвитку освіти» (II розділ), «Національний характер освіти і національне виховання» (III розділ), «Освіта – рушійна сила розвитку громадянського суспільства (розділ V)») чітко окреслювали актуальність упровадження контенту музейної культури в систему освіти, становлення громадянського суспільства, патріотичного виховання.

Російська агресія в Криму і на Донбасі зумовила потребу в більш глибокому і націєдержавотворчому підході передусім з боку держави,

²⁷⁸ Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – Освіта, 2 грудня 1992 р.

²⁷⁹ Національна доктрина розвитку освіти. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 138-141.

громадянського суспільства до проблем виховання нації, залучення до цього стратегічного завдання різних суспільно-державних інституцій. Саме «з метою виховання громадянина – патріота України, утвердження любові до Батьківщини, духовності, моральності, шанобливого ставлення до національних надбань Українського народу, наслідування найкращих прикладів мужності та звитяги борців за свободу та незалежність України як з історичного минулого, так і захисників, які сьогодні відстоюють суверенітет та територіальну цілісність держави...»²⁸⁰ був виданий Указ Президента України № 580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр.». Варто визнати, що зазначений нормативний документ, у підготовці якого брали участь і громадянські інститути, значно розширив бачення державних органів, органів місцевого самоврядування, освітньо-наукових та культурних установ, організацій громадянського суспільства щодо найбільш сутнісної проблеми часу – національно-патріотичного виховання молоді. Зважаючи на те, що в цьому та інших нормативних документах конкретно визначені головні сфери національно-патріотичного виховання: «освіта; наука; культура та мистецтво; історія, вшанування пам'ятних дат та історичних постатей; краєзнавство; туризм; охорона довкілля; фізкультура, спорт; оборона України» тощо, музейна політика, музеєзнавство, музейна педагогіка займатимуть у системі виховання нації і зміцненні держави більш помітну роль.

Безперечно, молодь (як і весь народ) потребує насамперед історичної правди про Україну і світ. Дуже важливою є позитивна емоція, необхідність усвідомлення досягнень українського народу, його культурно-історичних, інтелектуальних, духовних надбань. В Указі підкреслено, що індикаторами ефективності реалізації заходів із національно-патріотичного виховання мають стати: «збільшення відвідуваності дітьми та молоддю закладів, що популяризують культурні та національно-мистецькі традиції Українського народу, а також експозицій музеїв, присвячених національно-визвольній боротьбі за незалежність і територіальну цілісність України; підвищення рівня знань у дітей і молоді про видатних особистостей українського державотворення, визначних вітчизняних учених, педагогів, спортсменів, провідних діячів культури і мистецтва, духовних провідників Українського народу, збільшення кількості дітей та молоді, які подорожують в інші регіони України та до держав Європейського Союзу».

Окреслені індикатори, підходи та напрями в діяльності державних та громадських інститутів свідчать про посилення значущості ролі і

²⁸⁰ Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. Указ Президента України № 580/2015 від 13 жовтня 2015 р.

місця культурно-освітньої політики в системі виховання Особистості. Ця актуальна сфера є однією з найбільш знакових, адже саме у сфері виховання свідомої й креативної нації існує напруга у ставленні до цінностей. Часто тектонічні світоглядні розломи нації, що прагне до єдності, проходять через ціннісні виміри й оцінки. Тому роль соціокультурних інститутів, особливо музеїв, у вирішенні суспільно-значущих завдань дедалі зростатиме. Інтеграція зусиль музейних установ й освітніх закладів, що народила якісну форму в образі музейної педагогіки, потребуватиме подальшого зміцнення й удосконалення взаємозв'язків, осучаснених технологій і форм співпраці. Парадигма національно свідомої і сильної політичної нації потребує розвитку високої гуманітарної культури, якісних (відповідно стратегій державотворення) музейних, освітніх, особливо музейно-освітніх, програм як результат спільних зусиль цих соціокультурних суспільних інститутів. В Україні синергія музейного й освітнього потенціалів характеризувалася, насамперед, змістовими сутнісними змінами. Адже новий політичний простір, який сформувався як результат відновлення української державності, потребував трансформацій ціннісних орієнтирів в умовах незалежності, усуваючи наявність істотних відмінностей світоглядних систем в уже «єдиному» українському суспільстві. Імперсько-тоталітарні рудименти суспільної свідомості, реальності деформованої культурно-духовної спадщини, витолоченість історичної пам'яті закономірно спонукали якісно оновлювати зміст і форми діяльності музеїв та освітніх закладів.

Потреби суспільства, держави, особистості зумовили й відповідні завдання для таких інститутів. Пошуку нових орієнтирів, напрямків, оцінок вимагав процес творення нації, її боротьби за зміцнення державності. Музеї не просто уособлювали заклади, в яких зберігаються, вивчаються пам'ятки, експонати історії, матеріальної і духовної культури, але в умовах незалежності України перетворювалися в потужні культурні, наукові, духовні, просвітницькі центри, які формують нове світобачення, раціональне й почуттєве осмислення, сприйняття власної історичної спадщини, що не вставлена в чужинецькі ідеологічні, політичні, світоглядні лекала. Тепер на відміну від попередніх бездержавних і колоніальних часів, їхня місія полягала в ствердженні принципів науковості, духовності, націєкультурності, історичній правдивості. Національна культурна спадщина, історично-культурні, духовні, матеріальні, інтелектуальні пам'ятки стали відігравати соціально значущу роль, відповідальну ідейно-політичну й виховну функцію в розбудові і зміцненні незалежної української держави, становленні єдності нації, відродженні духовності й національної пам'яті.

Закон України «Про музеї і музейну справу» (29.06.1995 р. № 249/95-ВР) розширив зміст поняття «музей» визначивши його головний

сенс «прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини»²⁸¹.

Музейна політика, орієнтуючись на «збереження історичних пам'яток та інших об'єктів, що становлять культурну цінність»; «розвиток мережі музеїв, формування сучасної інфраструктури музейної справи; «підтримку фундаментальних і прикладних досліджень, міжнародного співробітництва в галузі музейної справи»²⁸² має відображати сутнісні сторони минулого, сучасного, виробляти світоглядні виміри для майбутнього. Музейна педагогіка в цьому контексті дедалі більше відіграватиме ключові ролі, адже у період незалежності, особливо за останні роки, значно актуалізувалися проблеми виховання української нації, формування національної свідомості, зміцнення ідентичності й української державності.

Отже, нові завдання і цілі вимагають докорінних якісних змін як у системах навчально-виховної і музейної справ, так і в змісті, формах, методах інтеграційної діяльності освітніх закладів та музеїв. Велика кількість музейних закладів різних напрямів (за даними 2017-2018 років в Україні їх налічується понад п'ять тисяч) змушені значно продуктивніше впливати на процеси суспільного виховання, націєдержавотворення. Адже навіть ті, що знаходяться в державній та комунальній власності, далеко не в повній мірі використовують свій потенціал. Так, понад 470 зазначених музеїв неспроможні експонувати для відвідувачів 90% артефактів з власних фондів. Зважаючи, що вони володіють близько 12 млн різноманітних музейних предметів, то в ситуації, яка склалася, можна стверджувати про вкрай незадовільний стан у цій сфері, звуження можливостей для музейної педагогіки.

Не менш гострою є проблема в багатьох музеях, що знаходяться в підпорядкуванні МОНу України та інших міністерств та відомств. Особливої уваги потребують сільські громади, приватні музеї, адже всі вони складають музейний фонд України, мають художнє, історичне, наукове значення, є пам'ятками природи, духовної і матеріальної культури і, безперечно, потребують значної допомоги, зокрема з боку Мінкульту, МОНу України, Кабінету Міністрів України. Адже державна і недержавна частини Музейного фонду мають забезпечуватися власниками належним зберіганням, забезпеченням, поповненням. Усі вони певною мірою є «унікальними» пам'ятками історії й культури, вносяться в Державний реєстр культурного надбання. Україна, володіючи не лише багатством природних ресурсів, наділена величезним потенціалом для поповнення музейних зібрань на різних рівнях, проте на даний момент особливо значущим національно-державним завданням є належний облік пам'яток Музейного фонду, а

²⁸¹ Закон України «Про музеї і музейну справу» // Відомості ВР України. – 1995. – № 25.

²⁸² Там само.

також збереження цих пам'яток. Науково обґрунтований режим зберігання, консервації, реставрації, поповнення та охорони національно-культурних надбань має стати згідно чинного законодавства найбільшим пріоритетом державної політики в музейній справі.

Інший напрям створення максимально доступних і сприятливих соціальних умов для суспільства щодо можливостей і мотивацій відвідувати музейні установи. Обмежений доступ насамперед у результаті зuboжіння населення до культурних надбань музеїв негативно впливає на культурно-освітні, організаційно-педагогічні, соціально-виховні аспекти життєдіяльності, гальмує зростання людського капіталу як основного багатства нації. Ці два ключові напрями є визначальними, оскільки вони формують відчутні перепони для розвитку такої важливої світоглядної сфери, як музейна справа, а також послаблюють продуктивність діяльності працівників культури, освіти, науки в галузі музейної педагогіки. Уряд, місцеві органи влади та самоврядування, міністерства і відомства зобов'язані нині враховувати динаміку суспільних процесів у національному і глобальному середовищі, виклики і загрози, які стоять перед нацією і державою.

Значним культурним потенціалом, яким наділений музейний фонд, необхідно оптимально користуватися, незважаючи на певну обмеженість ресурсів і можливостей, коли культура продовжує фінансуватися (на різних рівнях) відповідно до залишкового принципу. Проте саме культура, зокрема і музейна, є одним з найбільш ефективних засобів для комунікації з суспільством, для діалогу з іншими країнами, народами, світом. Просування культурного музейного продукту в Європі і світовому просторі є шляхом до ствердження авторитету і суб'єктності України. Цінності, місія, візія українських музеїв вийшли далеко за межі професійного середовища й мають ставати сутнісним предметом уваги для владних, самоврядних, академічних, громадських інститутів. Виховання нації, особливо молоді, через опанування надбань національної музейної культури мусить бути провідною ланкою державної політики. Тому заклади освіти, культури, науки, ЗМІ, церква і сім'я зобов'язані згідно з етичними і громадянськими нормами працювати у цьому безперервному і стратегічному процесі, яким опікується кожен цивілізований народ, що прагне виживати і прогресувати.

«Патріарх» педагогіки, «батько» педагогічної науки Я.А. Коменський у часи становлення європейських націй, обґрунтовуючи значущість становлення культурної спільності, стверджував, що «мудрість предків – дзеркало для нащадків». Музеї, в яких міститься матеріальна, інтелектуальна, духовна спадщина і мудрість українського народу, є надзвичайно вагомим складником для творення високої художньої, естетичної, етичної, громадянської культури людини і

суспільства, національного патріотизму, для національно-державного розвитку. Аксіомою є усталене твердження, що лише той народ, який знає і любить свою рідну національну культуру заслуговує на самоповагу, на повагу інших народів. Культура здатна забезпечувати єдність і консолідацію суспільства, духовний суверенітет і силу народного духу. Особлива затребуваність культури для молодіжного середовища, бо саме молодь стає головним чинником зміцнення національно-державних підвалин. Створене культурне національне багатство має бути пізнане сучасниками і майбутніми поколіннями. Без національної культури загальна картина світу сприйматиметься у сферах кривих дзеркал. Тому народ має перестати бути реципієнтом культурних благ, тим паче споживачем примітивної мас-культури, а володіти здатністю як активний суб'єкт підтримувати, зберігати, розвивати існуючу реальність буття, передавати цінності наступним поколінням, брати участь у покращенні соціокультурного і громадянського простору своєї країни.

Для цього необхідно модернізувати й трансформувати галузі освіти та культури, інформаційне середовище, які суттєво впливають на формування особистості, зростання її професійних та громадянських компетентностей, змістових характеристик. Реформа школи (в розумінні широкого і позитивного контексту цього явища і процесу) стане можливою лише завдяки значно інтенсивнішому діалогу та взаємодії між інституціями культури та освіти. Оптимізація доступних шляхів, форм, засобів, методів культурно-освітньої інтеграції є важливим чинником для досягнення зазначених цілей. Забезпечення сприятливих умов поза освітнім закладом для пізнання, виховних цілей, формування громадянських якостей учнів, студентів може відбуватися, коли в музейному середовищі і навчальних закладах системніше впроваджуватимуться принципи музейної педагогіки.

Музейний простір значно розширює й збагачує інтелектуальний, пізнавально-виховний потенціал в освітньому процесі. Передусім можна констатувати, що можливість проведення в музейних установах різнотипових уроків, лекцій, презентацій, публічних заходів, у яких беруть активну участь відвідувачі (педагоги, учні, студенти, батьки, громадські і професійні діячі), підвищує рівень освітнього процесу, удосконалює через неформальні форми і методи якості сприйняття заданої теми. По-друге, посилюється емоційно-почуттєва й мотиваційна сфера, критичне мислення, активна позиція у ставленні до «когось» чи «чогось». По-третє, важливим у музейно-педагогічному процесі, щоб кількість, особливо якість, новизна музейних предметів, експонати та експозиції містили багатшу за змістом і формами інформацію, аніж та, що є в наявності школи, коледжу, гімназії чи іншого закладу. По-четверте, результати, успіх у досягненні певних дидактичних, виховних, дослідницько-пізнавальних цілей залежатимуть не лише від якісних

характеристик музейних експонатів, підібраних відповідно мети і поставлених завдань. Тут особлива роль також належить якості культурно-освітніх аспектів музейної комунікації. Тому оптимальний доступ до культурно-історичного матеріалу, ефект педагогічної дії і взаємодії, діалогічність процесу, нарешті, вмотивованість і зацікавленість проблемою та предметом вивчення, розгляду, визначається насамперед рівнем педагогічно-психологічної культури музеєзнавців та культурологічною, психологічною підготовкою вчителя, вихователя, викладача. По-п'яте, варто визнати як об'єктивну реальність, що в музеєзнавстві завжди відображується вплив (політичний, ідеологічний, культурно-історичний, ментальний, соціальний), а тому часто одні й ті ж факти, явища, події, особистості оцінюються й трактуються по-різному, містять полярні виміри. Закономірно, що музейна педагогіка не може знаходитися осторонь цих впливів. А тому її функціональний зміст є взаємозалежним від суспільних процесів, освітніх, культурних та політичних стратегій держави в конкретному історичному періоді. Суспільні і цивілізаційні, національні і глобальні запити, інтереси Людини потребують адекватної реакції музейників та педагогів, які мають безперервно навчатись й удосконалюватись, духовно, інтелектуально, морально. Оскільки, як писав філософ і психолог Т. Карлейль, все пильнується і діяльно твориться, бо немає предмету, що знаходиться в бездіяльності²⁸³.

Питання музейної справи для України зберігатиме свою актуальність як у вимірі історії свого становлення, висвітлюючи істину в часі і просторі буття українського народу, так і в дедалі зростаючій суспільній ролі музеїв щодо виховання нації і зміцненні державності. Не маючи правдивої історії предмета, важко надіятись на появу обґрунтованої наукової теорії, а відтак неможливо об'єктивно, без фальшувань, вибудовувати практику. Історія, теорія і практика завжди нестимуть у різноманітні суспільні, культурні, політичні середовища свої сенси, знання, ідеали відповідно до специфіки епохи. Розвиток музеїв безперервно розширював їхні культурно-освітні, просвітницькі, науково-дослідні функції, які, як правило, містили в собі велику виховну й ідеологічну значимість. Безумовно, з часів коли греки, вшановуючи богиню пам'яті Мнемозіну, будуючи храми на честь муз-покровительок наук і мистецтв, називаючи ці місця музеями, в яких зберігалися мистецькі пам'ятки, можна стверджувати про появу нових соціальних інститутів в історії цивілізації. Правда, цій культурній суспільній трансформації передувала ще більш рання еволюція збирання музейних цінностей у країнах Стародавнього Сходу, Єгипту, починаючи з дорогоцінних речей і прикрас, зброї, одягу, посуду, побутових предметів.

²⁸³ Карлейль Т. Этика жизни. Трудится и не унывать! – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Karl_3/01.ph

І на кожному етапі історичного розвитку цивілізацій ці колекції і сховища, експозиції і виставки, мистецькі пам'ятки матеріальної і духовної культури відігравали свою пізнавальну, естетичну, громадянську, ідеологічну роль.

Адже особливість діяльності музеїв полягала не лише в тому, щоби збирати, колекціонувати, вивчати і зберігати пам'ятки історії й культури, але й використовувати цей потенціал для їхньої популяризації в суспільстві. Хоча збирання музейних предметів переслідувало завжди певну мету у відповідних соціальних верств, проте особливо на етапі показу, комунікації, передачі їх масам формувалися певні чіткі мотиви. Відбувається при цьому не просто процес передачі інформації, знань передусім минулого, але закладаються сенси і цінності, що мають сприйматися народом. Тут замало тільки осмислення загальнолюдської вартості – без минулого немає майбутнього, правлячі стани і режими вбачали в музеях суттєвий інструмент політичного, ідеологічного, морально-етичного, духовного, психологічного впливу на суспільну культуру і свідомість.

Варто згадати, не вдаючись в історичний екскурс про роль музейної справи в країнах Європи і світу, в якому соціокультурному і політичному середовищі вона розвивалася в Україні, що століттями знаходилася під чужоземними державами. З точки зору концепції сучасної музеології ця інституція має глибоко інтегруватися в соціокультурне навколишнє середовище, максимально соціалізуючись. Відтворюючи минуле, нагадуючи про культурний спадок минувшини, надважливим завданням музеології є його ретрансляція на сьогоднішні реалії і завтрашні перспективи. Такою парадигмою користуються ось уже понад 35 років і суспільні рухи «Нової музеології». Причому кожна національна музейна політика попри загальні правила і норми здійснює одну надзвичайно важливу місію – музей покликаний бути провідним чинником для самоусвідомлення, самоідентичності громадянського суспільства, народу, нації, формувати почуття приналежності до конкретної культури, етнокультури. Оскільки, не пізнаючи власного історично-культурного, духовного, інтелектуального доробку, унеможлиблюється діалогічність й об'єктивна сприйнятність загальнолюдських цінностей, інших культур.

На такий вектор розуміння щодо реалізації принципу культуровідповідності у виховних системах націй і держав особливо чутливо реагує українство, яке пройшло і проходить нині складні тернисті шляхи свого національного самоусвідомлення. Відомий український мислитель і духовний поводитир нації І. Огієнко так описував у книзі «Українська культура» історичну долю свого народу: «Шлях той не вів тихим гаєм, не йшов квітчастими лугами, – шлях нашого народу завше був тернистим шляхом, важкою хресною путтю, тим шляхом, що вів окриджений народ наш на Голгофу. Це про наш народ співає пісня:

«Ой горе тій чайці-небозі,
Що вивела діток при битій дорозі»²⁸⁴.

Справді, доволі короткий історичний період український народ мав змогу забезпечувати власний культурний розвій, який підтримувався державою, а музейна справа сприяла самоусвідомленню себе як окремишньою етнокультурною спільнотою. Так було, наприклад, в період протомузейної еволюції, за часів Київської Русі. Слід визнати, що в ці часи було витворено, вибудовано унікальну культурно-мистецьку спадщину, зібрано й збережено безцінні художні, наукові, духовні пам'ятки української культури, значна кількість яких знаходилася в Десятинній церкві, Софійському соборі, Києво-Печерському монастирі. Проблиски культурного музейного ренесансу можна бачити в період Гетьманської держави, УНР, коли явище українськості ставало доконаним фактом державної політики, а музейна справа опиралася на основи націєкультурності. Київ, Батурин, Глухів, Чигирин у періоди зміцнення козацької держави, правління гетьманів-державників і просвітників ставали місцями зібрань значущих історично-культурних, мистецьких, наукових творів і пам'яток, колекцій книг, художніх виробів і картин.

«І який би бік життя ми не взяли, – пише І. Огієнко, – ми скрізь побачимо, що народ наш виявляє себе окремим, своєрідним народом, народом з самостійною культурою... Київський, Полтавський, Подільський та Катеринославський музеї дуже виразно свідчать, що створив наш народ. А коли буде в нас свій національний музей, де згуртується все, що має народ наш, тоді всім стане ясно, що й тут український народ бере почесне місце серед інших по своїй творчості». І. Огієнко як державний діяч і просвітитель підкреслює самість й помітність серед «інших» української культури – культури оригінальної, своєрідної. Проте він наголошував не лише на високості національної культури, але й на можливості, презентувати її своєму народу і світу через наявність національних музеїв.

У той час, коли в епоху Відродження відбувається блискучий розквіт культури Італії, Франції, Німеччини, Іспанії, Голландії, Англії з ідеалами віри у велич, могутність, красоту Людини, утверджується доба Просвітництва (XVII–XVIII ст.) з її проголошеними найкращими формами державного управління (Ж.Ж. Руссо з його «громадським договором»), українці, продовжуючи творити культурні цінності, зазнавали утисків і поневірянь бездержавного народу. Бо «за татарами пішла Литва, а за Литвою Польща, а за Польщею Москва – так Україна спадала з обіймів, в обійми, йшла без спочивку, без змоги утворити собі по серцю вільне

²⁸⁴ Огієнко І. Українська культура. – Вид-во книгарні Є.Череповського. – К. – 1918. – С. 12-21.

життя... Якою ж була б ця культура наша, коли б прямували ми до неї битими шляхами, коли б ми творили її увесь час вільними руками?!...»²⁸⁵.

Україна, знаходячись в обіймах феодального, а не «освіченого абсолютизму, перетворювалася особливо після Переяславської угоди в країну втрачених можливостей, коли повністю упосліджувалися її культурні традиції, мова, історія, церква, мистецтво. Сильніша своїм агресивним варварством держава намагалась упродовж століть понівечити, витолочити, вкрати і привласнити українську культуру. Але в чому колонізатори і заїди мали рацію, то це в прагматичному усвідомленні «успіху» денаціоналізаторського підходу, коли культурно втрачений народ є нездатним до самозбереження і прогресивного поступу. Такий народ асимілюється, розчиняється серед інших, пригноблюється і приручується. Відповідно боротьба українства за власну державність та ідентичність, була боротьбою за національну культурність і природовідповідну життєву традиційність.

Виглядало все це таким чином, що європейське просвітництво з його критикою і несприйняттям абсолютистської держави, тотального поневолення Особистості, ідеєю розв'язування суперечностей у суспільстві через виховання, знаходилося на полюсі протилежних інтересів та цінностей, які пропагувалися й утверджувалися в царсько-імперській Росії. Попри всі суперечливі аспекти, які містилися в ідеях Просвітництва, все ж ідеали розуму, прогресу, демократичної республіки, виховання, сприятливого соціального середовища для розвитку людини, суспільства, держави були абсолютно несприйнятні для того політичного, соціокультурного середовища, в якому знаходилася Україна.

Ігнорування європейськими, загальнолюдськими цінностями для Росії стало звичаєвою теорією і практикою життєдіяльності незалежно від змін політичних і суспільних укладів. Цар, імператор, ліберал і чорносотенець, більшовик і меншовик, сталініст і сучасний російський «неодемократ» наділені універсальним імунодефіцитом демократії, гуманізму, толерантності у ставленні до «іншого», «інших» культур, зокрема української. Тому для України й української культури страшним був не абсолютизм як форма державного устрою, а будь-яка інша політична система в Росії (як і в інших країнах-поневолювачах), оскільки всі вони були «заражені» антиукраїнськістю. Гноблення відбувалося не формою, а денаціоналізаторською сутністю державної політики, яка національну культуру, церкву, мову, історичну пам'ять або нищила, або використовувала (споживала) їх як «перегній» для власного зросту.

Адже різниця впливу абсолютизму (як недемократичної форми правління) на розвиток своїх національних культур у Франції чи Австрії

²⁸⁵ Огієнко І. Українська культура. – Вид-во книгарні Є.Череповського. – К. – 1918. – С. 12-21.

і України, що як бездержавна одиниця знаходилася під контролем чужинецького абсолютизму, є величезною. Скажімо, у Франції з її офіційним стилем абсолютистської держави навіть за таких умов ніколи не втрачався інтерес до наукових, культурно-освітніх, мистецьких процесів, стимулюючи розвій національного «Я». Варто згадати блискучі «культурні» реформи кардинала Рішельє, який ретиво сповідував «вагомість» абсолютистських ідей. Проблема крилася лише в тому, що, розвиваючи культуру, мистецтво, мову, творчість, ідеологи абсолютизму, прагнули монополювати впливати на духовне і культурне життя Франції. А вже в 1635 р. було засновано (хоча і підконтрольно уряду і королю) Французьку академію, місія якої полягала в збереженні і розвитку французької мови. Пізніше було створено Королівську Академію живопису та культури, Академію архітектури, а через три десятиліття – Академію наук (1866 р.). Що означали для країни і її народу подібні трансформації культурного, духовного життя? Передусім становлення національної науки, культури, мистецтва відіграло виключно особливу роль у формуванні політичної нації. Вітчизняні дослідники теорії розвитку європейської культури так оцінювали тодішні процеси: коли Академія «заходилася укладати словник, а згодом і граматику французької мови, то це сприяло зміцненню політичної єдності країни й подоланню сепаратистських тенденцій, формуванню нації, найважливішим знаряддям якого є єдина національна мова». І незалежно від того, чи в країні домінувало барокове мистецтво з його ренесансними традиціями, чи класицизм, що відображав абсолютистські ідеї й офіційну естетику, національна культура не зупинялася у своєму поступі. Проте таке може чинитися лише в середовищі неупокореної, вільної (національної!) нації.

Таким чином, саме суспільно-політичні фактори забезпечують природний розвиток національної культури, самосвідомості, громадянськості народів. Лише політично вільний народ здатен творити велику культуру, вести цивілізаційний міжкультурний діалог, стверджувати себе державно, національно, особистісно. Невільному доводиться докладати неймовірних зусиль в умовах політичного, національного, соціального приниження, щоби зберегти культурне життя власного «Я», усвідомлюючи безнадійність свого буття при втрачених культурних традиціях і здатностях створювати національний продукт. Після часів, коли Анна Київська зійшла на французький трон, коли відносини між Київською Руссю і Францією були рівними, здійснювався діалог культур різними шляхами доля розпорядилася йти двом народам до самоствердження. Українській культурі, позбавленій власної державницької ніші, вготовано було пройти надважкі випробування²⁸⁶.

²⁸⁶ Лосєв І.В. Історія і теорія світової культури: європейський контекст. – К.: Либідь, 1995. – С. 195.

Окремі яскраві проблиски державницького й культурного життя українців час від часу ставали предметом уваги, пошани і захоплення для європейців. Скажімо, як це, наприклад, сталося з подіями під Полтавою, коли І. Мазепа ступив на дорогу свободи у боротьбі з Росією. Тоді завдяки чину українського гетьмана Європа заговорила про Україну богемними талантами Байрона і Гюго, Словацького і Ліста та багатьох інших мистців. Французькі школярі і студенти пізнали Україну через її великого сина. Це приклад того цивілізаційного правила, коли народи передусім спілкуються між собою культурою, її духовними й інтелектуальними злетами, благородними вчинками і діяннями. Почуття і прагнення до свободи є тією найвищою загальнолюдською цінністю, на якій вибудовується високість кожної національної культури. Така якість властива культурі, народ якої або бореться за свободу, або є вільним і гідним. Навіть великий природний талант не спроможний народжувати ідеали, геніальні доробки, коли закутими є його честь і воля. Радше за все він здатен бути блискучим виконавцем, продуцентом чужих помислів, доброю обслугою для сюзерана, але ніколи особистість з рабською душею, запопадливою поведінкою, психологією слуги не стане вільним творцем. Ті, хто репрезентує свою національну культуру, є «культурними робітниками», які володіють найсильнішою зброєю муз, мусять знати, що існують лише два вибори етичного порядку, коли в силу різних обставин твій народ став підневільним. Перший – «жити» і «творити», зрадивши, будучи митцем-офіціантом; другий є справжнє життя творця, закладене як цінність у вічному для українця Слові Т. Шевченка – «борітеся, поборимо!».

Цей морально-етичний вибір не обминає на тернистому шляху цивілізацій жодного етносу, народу, нації і навіть, митця. Кожен більшою чи меншою мірою проходив під цією високовольтовою дугою, відповідаючи і словом, і чином на вічне запитання – служити Богу чи молоху, бо не можна водночас. Українській культурі, її творцям і жнецям, інтелектуалам і просвітникам, духовним будителям і виховникам, доля сповна «обдарувала» цим іспитом етичного виміру. Було і були, всяке і всякі на цій битій дорозі. Лише народна пам'ять, «а не історики оні» є справжнім племісцитом для діянь борців, творців, митців... Але попри все аксіомою може бути тільки один умовивід – бездержавність народу ні за яких часів, ні за яких обставин не може створити найскромніші умови політичного, національно-культурного, соціального, педагогічно-психологічного, економічного, світоглядного, духовного характеру. Оскільки бездержавність ототожнюється з підневільністю, народжуючи, як писав Б. Грінченко про українську освіту, безпросвітність. Тільки усвідомлення наслідків такого стану може позбавити народ збайдужілості у ставленні до своєї свободи, державності, політичної і духовної незалежності.

Процеси самоусвідомлення і самоствердження мають бути безперервними, передаючи обереги і перестороги, націєтворчі цінності і культурні надбання наступним поколінням, відкидаючи ілюзії і запопадливість перед «небратами-поневолювачами». Нація зобов'язана щоденно і щогодинно самовиховуватися, пам'ятаючи, що будь-яке самоприниження, втрата своєї «самості», захоплення чужими цінностями й ігнорування своїми, активізує експансіоністську політику поневолювачів навіть тоді, коли жертва вже на волі. Поневолювачі народжуються там, де зрощено рабську психологію, втрачено імунітет захисту національного «Я». Культура й політична історія України нагадує про цю систему взаємозалежностей. Правда, вона стверджує й іншу закономірність, коли в умовах національно-культурного і політичного поневолення українці зуміли впродовж століть вистояти, зберегти свою культуру, ідентичність.

Проте «якою ж була б українська культура наша, коли б ми творили її...» як вільні громадяни у своїй державі, – про що неодноразово нагадував І. Огієнко. І попри все Україна, розділена імперіями й чужинецькими державами, була тим благодатним місцем, де не завдяки, а всупереч, культивувалася освіта, різні мистецтва, висока духовна, інтелектуальна, музична культура. Культурна реформація Європи періодів Відродження і Просвітництва не пройшла обабіч України. Друкується величезна кількість книжок, з'являються багато бібліотек, книги надходять із-за кордону і зі своїх друкарень. Сучасники і пізніші дослідники відзначають високу якість тодішніх українських книжок, їхній науковий метод... І коли скупчити все, – пише І. Огієнко, – що, скажемо, читав Іоаникий Іалятовський, то просто диву даєшся, як багато книжок закордонних було тоді у нас на Вкраїні... Кращі люде наші часто їздили до закордонних університетів – їздили вже в XVI віці, а в XVII віці це стало ділом звичайним. За кордоном навчалися наші письменники: М. Смотрицький, К. Сакович, П. Могила, С. Косов, І. Трофимович, І. Старушич, Т. Земка, І. Гизель, Ф. Прокопович і багато інших. Українці навчалися в університетах Падуанському, Лондонському, Лейденському, особливо Гетінгенському, навчалися в Парижському, Празькому, у Гданську, Кенігсберзі, Римі та по інших містах... Не дивно, форми західної культури та літератури легко переносилися до нас на Вкраїну...». Далі І. Огієнко зазначає про велику кількість перекладів з західних мов на нашу (від рицарських романів, переказів, віршів, новел до драматичних творів), «и все це ми потім передавали до Москви»²⁸⁷.

У цій дещо обширній цитаті національного мислителя криється і наша сила і слабкість, і слава, і трагедійність. Бо маючи такі тісні контакти з європейською культурою, таких видатних учених і митців,

²⁸⁷ Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читаний в Укр. нар. ун-ті : з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 34–35.

Україна ставала донором Росії, «годуючи» її своєю культурою, наукою, мистецтвом. Адже на відміну від України Москва «животіла в темноті» ще і в XVII ст. «На науку там дивились, як на «порожденіє и сконного врага человѣческаго рода – діавола». Західної науки й культури боялись і тікали її. Склалось навіть прислів'я: «Кто по латыни научился, тотъ съ праваго пути совратился»... Друкарня на всю Росію була тільки одна, в Москві, і вона постачала самі тільки церковні книжки, – нічого іншого давня московська друкарня не знала»²⁸⁸.

Справді, зазначалося, що людині з освітою жити в Московії, де вченість не лише не підтримувалася, але й переслідувалася. Відомий випадок, коли високоосвічений «захожий» Максим Грек саме за свій культурний рівень розплатився в'язницею, в якій знаходився понад 20 років. Той період об'єктивно охарактеризував російський академік А. Пипин: у Московії був «церковный фанатизмъ, вражда къ наукѣ, упрямый застой, нравственное одичаніе и ожесточеніе»²⁸⁹. Окрім О. Пипіна, про це писали й інші московські професори (Архангельський, Морозов). Вони підтверджували факти, що культура московська знаходилася на значно нижчому рівні від української. Професор Морозов зазначав, що ще у XVIII ст. Петро I вважав, що московське духовенство за своєю освітою знаходиться на дуже низькому рівні у порівнянні з київським, немає тих людей, які б могли просвітлювати московське духовенство, слідкувати за школами, результатами навчання. Тому поставала гостра необхідність залучати київських учених. Не було фахівців і вчених в галузі книговидавництва, тому їх стали запрошувати з Києва. Та й самих вельможних осіб, починаючи з царя Федора Олексійовича навчали українці, зокрема С. Полоцький. У 1649 р. українські вчені заснували першу школу в Москві, куди приїхало викладати понад 30 високоосвічених українців. Усі книги для читання, церкви, шкільні підручники, наукові твори завозились з України. Пізніше в Росії не було жодного архіву, бібліотеки, навіть церкви, які б не були заповнені українськими стародруками.

Не маючи власних книг, друкарень, учених людей, шкіл, Москва спочатку просила, а пізніше вимагала все це знаходити в Києві. Задумавши мати свою справну Біблію, цар Олексій 1649 р. запросив Є. Славинецького, А. Сатановського, книжного монаха Феодосія, Дамаскіна Галицького та інших для виконання цієї роботи. Особливо значний приплив українців відбувався після приєднання (1654 р.) Москвою частини України. Через 10 років після цього до Москви прибув і видатний Семен Полоцький, де він навчав найвищу царську верхівку – царевичів Олексія і Федора, царівну Софію, царевича Петра та багатьох інших. Українські книжки заповнили всю територію Росії – від Москви,

²⁸⁸ Там само. – С. 61–66.

²⁸⁹ Там само. – С. 66.

Володимира, до Вологди і Астрахані, мали величезну популярність, оскільки їх читали в церквах, духовних, навчальних закладах, які тоді ж створювалися українцями. Твори українців І. Галятовського, І. Гизеля, П. Могили, С. Полоцького, К. Транквиліона, М. Смотрицького, Д. Туптала (Ростовського), М. Барановича, П. Беринди, Л. Зизанія та інших фактично визначали духовний, культурно-освітній розвиток Московії, пізніше Росії. Науки, книги, друкарні, співацькі капели і музика, ораторське мистецтво і школи, одяг і господарські справи, латина й високоосвічені педагоги – все це у значній мірі було запозичено з України.

Особливо значущим був український вплив на московську церкву. «Він був таким великим, – писав І. Огієнко, – що на Москві по церквах скрізь запанувала українська вимова, і ця вимова лишалася тут аж до початку ХІХ-го віку, а де в чому вона осталась аж до нашого часу»²⁹⁰. Він же, опираючись на архівні, історичні матеріали (Русск. истор. библиотека, Т. V, 1878), описує цікавий факт, коли в Московію, де ще не вмiли пекти добрий хліб, у 1671 р. запрошують з України «хлїбника, который гораздъ хлїбовъ и пироговъ печь»²⁹¹.

На початку ХVІІІ ст. (1701 р.) Петро І направляє з Москви до Києва і Чернігова книгодрукаря М. Дмитрієва, щоб той навчився там добротному друкарському фаху, оскільки українські друкарні славились друкарською справою. Маємо визнати доконані факти, що в Росії запанувала в церквах українська проповідь, Україна в особах Є. Славинецького, С. Полоцького, Д. Туптала, Ф. Прокоповича, С. Яворського принесла туди ораторське мистецтво. Навіть класицизм московської літератури вибудовувався завдяки Ф. Прокоповичу, який разом з Кантеміром розпочав цей літературний стиль. Практично українська культурна традиція була в основі московського (російського) духовного, культурно-освітнього розвою. Звучатиме логічно ствердження, що саме українізація московської «культури» сприяла суспільній трансформації в Росії, торкаючись і впливаючи на всі важливі сфери життєдіяльності. За висловом відомого російського вченого, філософа, історика М. Трубецького «українізація» відкрила шлях до європеїзації – для Росії.

Очевидно, сформована загарбницькою імперськістю свідомість російського народу, а, особливо його правлячих верств, виробила несприйнятність тієї історичної правди про культурницьку місію України в Росії. Крадіжка історії і її фальшування, привласнення національної культурної і духовної спадщини, насамперед церкви,

²⁹⁰ Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читаній в Укр. нар. ун-ті: з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 79.

²⁹¹ Там само. – С. 79.

максимально жорстокі утиски і репресії щодо українськості у всіх його проявах, агресія, денационалізація, асиміляція, русифікація, об'єднавши лінгвоцид з геноцидом, – характеристика, яка окреслює політику ставлення «Московії» до України.

Нині майже в унісон таку психологію поведінки і світоглядність демонструють політики, науковці, журналісти, представники інтелігенції, зокрема педагоги і культурологи, доходючи до абсурдних висновків щодо власних історичних витоків, генези української державності та культури. Тому передусім українська наука в її широкому спектрі мусить весь час знаходити й оперувати правдивими фактами, утверджувати і пропагувати істини й реальну сутність речей минулого і сучасного.

Будь-яка сфера – історія, культура, філософія, педагогіка, музеєзнавство, право, археологія, політологія і соціологія, в цілому вся гуманітаристика, продовжують знаходитися під впливом російської методологічної парадигми. Вона активно пропагується «руським миром», офіційною державною політикою РФ, ЗМІ, до безкінечності вихваляючись про свої історично-культурні досягнення, забуваючи при цьому чи свідомо ігноруючи факт як запитання – то ж хто навчав московитів (ще до правління династії Романових) читати, писати, друкувати, творити духовний і матеріальний продукт. Нагадуємо, для «мертвих, живих і ненарождених», що це були мислителі, просвітники, духівники «гуманістичної українізації», які докорінно якісно відрізнялися від пізніше виплоджених представників-місіонерів експансіоністського «руського мира». Прикро про подібне констатувати в ХХІ ст., але слід визнати як генетично передана їм чванливість і забудькуватість дає про себе знати і понині.

Пригадується, як понад 400 років тому (1615 р.), після перебування в Москві грецького митрополита Феофана, туди було направлено архимандрита Венедикта для заснування школи, який здивувався з того, що московити, не розуміючи значення самого слова «вчитель», безперестану «дають здѣсь совѣтъ, думая, что они сами великіе мудрецы и ученые»... Очевидно, такі завищені самооцінки не сприяли ні тоді, ні зараз пошуку істини, діалогу культур. Парадокс, коли мистецтво віршування, піітики, теорії словесності, відкриття тонічного розміру вперше постало в Україні, а потім переносилось до Москви. Варто згадати, що М. Ломоносов, поділивши російську мову на «штилі» і надрукувавши цю наукову працю в 1757 р., також перейняв їх з України, коли навчався в 1734-1735 рр. у Київській Академії. А ось що мало надзвичайну значущість для російської мови і літератури, її орфографії, то це граматики М. Смотрицького, народженого на берегах Смотрича, що на Поділлі.

Російський дослідник професор Архангельський дуже високо оцінював «вляініе Грамматики Смотрицкого, граматической

терминології, удержавшаяся даже не смотря на попытки Ломоносова измѣнить ее». А коли в 1721 р. в Росії стали відкриватися нові школи, то вчителями пішли майже самі українці, які і поширили правопис Смотрицького по всій Росії²⁹². Нарешті, і московський театр, і драматична література є справою українських талантів, які ще в XVII ст. відкрили московитам театр як суспільно-культурне явище. Драматичні твори (С. Полоцький, Ф. Прокопович, Д. Ростовський (Туптало), І. Хмарний, С. Чижевський та ін.), драматурги і артисти в XVII–XVIII ст. повністю домінували в Москві.

У самій Московській Академії п'єси ставили лише українці. Окрім того, вони утворили цілий ряд шкільних театрів у Казані, Новгороді, Тобольську, Смоленську. У далекому Сибіру провідником не лише духовного, але й театрального життя у XVIII ст. став наш земляк – митрополит Тобольський Філофей Лещинський. Згадуваний нами професор Архангельський зазначав: «Кієвляне въ Московской Руси – хозяева положенія (уже со второй половины XVII в.), лучшие, наиболее выдающіеся здѣсь дѣятели»²⁹³.

Отже, завдання, які стоять перед українською наукою, історичною, педагогічною, соціологічною, особливо музеєзнавством, полягають у тому, щоб повернути Україні, Українському народу ті цінності духовної, матеріальної, інтелектуальної спадщини, які по праву йому належать. Від тромбу безпам'ятства чи вторинності, що століттями вмощували чужинці-московити в національну кров'яну систему життєдіяльності народу, слід звільнитися, стаючи гідним і повноправним суб'єктом співіснування націй і держав. Освіта, наука, музеї, національна культура в широкому контексті мусять «годувати» народ історичною правдою, гідно презентуючи своє національне державне, особистісне «Я» в сузір'ї світової культури. Але з гідною поставою в широкі і далекі світи йде лише той народ, що пам'ятає, оберігає і пошановує своє минуле. Його містка концентрація сьогодні в значній мірі зберігається в музеях, які, як і наше суспільне життя, потребують переосмислення своєї сучасної соціальної ролі, якісно нового перечитування наявних фондів і музейних предметів, вивільняючи себе від усталених імперських пут, вибудовуючи свою тяглість і самість в історичних процесах, на іншій методологічній основі, що відповідає національно-державницьким інтересам, потребам особистості, етичним нормам співжиття націй і народів.

Важливо прийти до розуміння, що з обкраденим національним культурним доробком неможливо формувати адекватну вимогам часу виховну систему, складно вести рівноправний діалог у міжнародному просторі, зміцнювати державність і виховувати українську ідентичність.

²⁹² Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читань в Укр. нар. ун-ті: з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 88-89.

²⁹³ Там само. – С. 91.

Ще недавно навернення людини, суспільства до власної народності, культурності, правдивої історії табуувалось і каралось. Замість правди – напівправа, замість національної історії – історія, написана зайдами і колаборантами, замість націокультурності – деформована полікультурність.

У таких середовищах найкраще приживаються псевдоцінності культури, але не сама культура. Проте новий тип організації українського суспільства – українська політична нація потребує не усталених гуманітарних штампів, запозичених ідеологем, імпортованих вартостей, що не співвідносяться ні з національними, ні з планетарними (загальнолюдськими) цінностями. Комунікація зі своєю культурною спадщиною, історією має відбуватися передусім у сферах своїх національних освітніх й інформаційних систем. Саме вони є найбільш інтегрованими з музейною справою, музеями як скарбницями історично-культурної пам'яті народу, в яких не просто зберігаються культурні надбання, а представлене його світопочування, світоглядність, ідентичність, психоментальна самобутність. Українці, попри всю трагічність історії підневільного народу, зуміли зберегти для прийдешніх поколінь, людства не тільки етнокультурну спадщину, але й видатні пам'ятки світового значення.

Разом з тим хоча за індикаторами збереженості культурної спадщини Україна посідає належне місце серед цивілізованих націй, володіючи майже 12 млн. пам'яток матеріальної і духовної культури, абсолютна більшість їх (до 90%) продовжує бути недоступними для публічного доступу.

Причини такого стану – відомі, механізми й сучасні технології, які оптимально сприятимуть вирішенню проблеми доступності народу до цінних експонатів історії, культури та мистецтва – також. Ці завдання наділені універсальними характеристиками і засобами реалізації. Але постколоніальна, пост-геноцидна українська нація, яка продовжує своє становлення, змушена в режимі доволі короткої перспективи вирішувати своєрідні завдання, які можна віднести до стратегічних. Адже ще зовсім недавно, у 80-х рр. ХХ ст., для університетів, художніх вищих навчальних закладів, тодішніх університетів культури, музейних працівників, педагогів і студентів видавалися (рекомендовані Міністерствами) навчальні посібники з музеєзнавства, які містили полярні світоглядні парадигми тим цінностям, які почали стверджуватися в незалежній Україні.

Так, на основі матеріалів музеїв Української РСР у 1980 р. був виданий навчальний посібник «Музеєзнавство» як курс лекцій для студентів гуманітарних факультетів університетів, працівників культури. Попри всі ідеологічні посили, визначальним у цій книзі був, як сказано у передмові, концепт, що «надійним орієнтиром у розв'язанні складних проблем музеєзнавства служили ленінські теоретичні

положення про культуру, культурне будівництво»²⁹⁴. Безумовно, така «методологічна» база заперечувала саме існування понять «українська культура», «український народ», «національна спадщина» тощо. Натомість наскрізно введені їхні замітники – «матеріальна і духовна культура радянського народу», «духовний світ громадянина Країни Рад», «Ленінська національна політика», «радянський музей». Отже, зазначалося в I розділі «Роль і значення музеїв. Музеєзнавство як наука», що «радянські музеї є важливими ідеологічними закладами..., методологічною основою радянського музеєзнавства стало марксистсько-ленінське вчення і радянське музеєзнавство активно спростовує псевдонаукові теорії сучасної буржуазної музеології, послідовно обстоює свої марксистсько-ленінські методологічні засади»²⁹⁵. Звісно, у такій ідеологічній ніші було неможливо впроваджувати ідеї української національної справи.

Навіть побіжний аналіз джерельної бази таких підручників, навчальних посібників чи монографій переконливо доводить, що музеєзнавство опиралося лише на політику й ідеологію радянського (російського) музейного будівництва. Такі автори, як В. Ленін, К. Маркс, М. Калінін, Н. Крупська, А. Луначарський, М. Горький, Л. Брежнєв, що визначали методологічний тонус подібних праць, чи рішення компартійних з'їздів унеможливлювали навіть наближення до усвідомлення необхідності утверджувати ідею української національної матеріальної і духовної спадщини, пропагувати і популяризувати саме культуру українського народу. Будь-які намагання акцентувати на цьому увагу, здійснювати наукові розвідки, тим більше публічно проголошувати національні цінності, розглядалися як прояви буржуазного націоналізму, переслідувалися і каралися. Тому своєрідне трактування пам'яток історії та культури, природничо-наукові знання визначалися радянською суспільно-політичною концепцією, метою якої було формування марксистсько-ленінського світогляду, здійснення комуністичного виховання.

Зміст виховних процесів, що відбувався в музейному середовищі практично залишався і в радянську епоху таким же імперським, великодержавним, «великоруським» та антинаціональним, що і за часів царської Росії. Питання національного культурного розвитку народів, насамперед українського, як природного права, могло розглядатися лише в контексті «наукової» ленінської теорії з національних проблем. Усе, що не збігалось з цими постулатами, не втискувалося в цю ідеологічну програму. Ідеали європейського просвітництва не були популярними ні в царській Росії, ні в СРСР. У той час, коли серед

²⁹⁴ Мезенцева Г. Музеєзнавство. (На матер. музеїв Української РСР): Курс лекцій. – Київ: Вища школа. – 1980. – 120 с. – С. 4.

²⁹⁵ Там само. – С. 7–8.

ідеологів Просвітництва набувало поширення поняття «громадянин світу», пропагувалося співгромадянство і братство, засуджувалось зневажання інших народів, підтримувався доброзичливий інтерес до етнокультурних своєрідностей, тоталітарні режими, серед яких виділявся більшовицько-сталінський устрій, в теорії і на практиці здійснювали політику «плавильного казана».

Адже в СРСР за півстоліття, починаючи з геноцидних 1930-х роках і до 1989 р., зникла і знищувалася щороку одна мова, культура, а, отже, етнос, народ. За таких обставин музейна справа в Україні функціонувала в площині денаціоналізації, «советизації» і русифікації. Тому хоча напередодні проголошення Незалежності, у 1980-х роках, в Україні й діяло понад 4 тис. музеїв на громадських засадах, понад 150 державних з багатими й різноманітними колекціями й музейними предметами, усі до єдиного знаходилися під тотальним впливом комуністичного режиму. Багатотомні «Очерки по истории музейного дела в СССР», «Труды НИИМ», низка монографічних праць, наукові доробки фахівців-музеезнавців (В. Гарданов, Г. Закс, Г. Михайловська, С. Овсянникова, А. Разгон, В. Дьяконов) передусім були зорієнтовані на ідеологію і політику партії.

В Україні хоча і в повоєнний час відбувалося поживлення музеезнавчої роботи, завдяки появі нових музейних альбомів, путівників, буклетів, каталогів, збірників праць значно активізувалася просвітницька, яка радше була пропагандистською, діяльність, проте музейне будівництво у повній мірі відповідало партійно-більшовицьким директивам з їхніми русифікаторськими принципами. Ряд учених-фахівців з музейної справи (М. Катернога, Г. Мезенцева, М. Бондар, Л. Славіна, А. Василенко, К. Матейко, І. Буланій, І. Явтушенко та ін.), займаючись різноплановими аспектами культурної і музейної діяльності, творили відповідно усталених догм, ідеологем, принципів, направлених на виховання «радянського народу», розкриття змісту експозицій і музейних фондів в науково-теоретичному, культурно-освітньому контексті через ідеологічний та політичний виміри тогочасного суспільного укладу.

Скажімо, підготовлена програма спецкурсу «Історія музейної справи і її сучасний стан» (1972 р.) у Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка на кафедрі археології та музеезнавства відображала сутнісно і структурно ті ідеологічні замовлення, які характеризували політичну систему. Обов'язкова і додаткова література, що пропонувалася до XIX розділів програми, формувала її змістову й концептуальну складову. Твори В. Леніна, праці з історії музейної справи в Росії та СРСР, основа радянського музеезнавства, завдання перебудови краєзнавчих музеїв та формування музейної експозиції, видані у Москві із закладеними в них «цінностями», формували й відповідні знаннєві характеристики та світоглядні, а не тільки вузькопрофесійні, бачення

музейної справи в Україні. Позитивно, що у програмі Київського університету чимало (для тих часів!) питань присвячено українському (?) музеєзнавству: розвиток Київського, Миколаївського, Одеського, Феодосійського, Керченського, Львівського, Чернігівського, Харківського, Катеринославського музеїв; історичних музеїв та історико-археологічних, військово-історичних та краєзнавчих; літературно-мистецьких музеїв та архітектурно-історичних заповідників, музеїв мистецтв та народної творчості.

У програмі також презентуються імена українських письменників (Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українки, О. Кобилянської), а також музеї АН УРСР – ботанічний, зоологічний, археологічний. З одного боку українознавча тематика музеєзнавства змушена була знаходитися в суспільному просторі, оскільки це відповідало інтересам комуністично-тоталітарного режиму, якому необхідно декоративною політикою гасел національного характеру і надалі утримувати Україну в тисках російського (імперського) інтернаціоналізму. З іншого боку, ідеологія і практика «уресерівського» музеєзнавства були зорієнтовані таким чином, щоби до кожного факту, явища, музейного предмету, історичної та культурної пам'ятки україністики прив'язувалось таке «наукове» публічне трактування, такий ідеологічний тягар та усталений колоніальний рудимент, щоби українська культура, історія, мистецтво, наука, література, політика, державність або розчинялися у великоросійській, або фальшувалися, або привласнювалися, або вони як національний доробок виглядали вторинними і неповносправними.

У вступі програми з музеєзнавства, де формувалися мета і завдання навчального курсу зазначалося: «Роль музеїв у комуністичному будівництві. Постанови КПРС і Радянського уряду про музеї. Ленін про культурне надбання. Ідейно-виховна та пропагандистська діяльність музеїв. Завдання музеїв у світлі рішень XXIV з'їзду КПРС» тощо. Проте на порядок більше у програмі поставлених питань, що стосуються культури, історії, науки, музейної діяльності в Росії та СРСР. Привласнені Росією древньоруські зібрання, які належали Київській державі, Оружейна палата з XIV ст., петровська кунсткамера, ермітаж, М. Ломоносов, В. Стасов, Л. Толстой; кунсткамера і розвиток науки; Московський історичний музей, творчість усіх відомих російських художників; музеї революції, К. Маркса і Ф. Енгельса, музеї В. Леніна в Москві і Ленінграді, воєнно-історичні музеї (панорама «Бородіно») оборона Севастополя, воєнно-морський музей в Ленінграді, музей Радянської Армії в Москві, музей Чорноморського флоту, Третьяковська галерея, музей образотворчого мистецтва в Москві, театральний музей ім. Бахруніна, палаци Москви, Ленінграда, Останкінський палац, палаци в Петергофі та м. Пушкін, музеї російських письменників, музеї революції і трудової слави, виставки в Москві та інших містах Росії. Цей перелік не є висмикуванням чи констатацією

фактів. Він передусім засвідчує передусім про витіснення української культури, історії, мистецтва, про підміну їх «братніми» культурно-історичними імперативами, а то і політичним сурогатом. Очевидно, ця зла стратегія чинилася не лише від нетерпимості, підступний погляд сягав далеко за горизонт.

Комуністичний СРСР чи царський абсолютизм однаково, відповідно часу, бачив загрози для свого існування в українському національному русі. Бо його сутність полягала в знищенні імперії, а не просто в боротьбі за розкріпачення, землю чи 8-годинний робочий день. Якось один із відомих українофобів, депутат російської Держдуми Катков сказав, що польське повстання ніщо порівняно з народженням літературної української мови, яка, вдаривши в саму серцевину імперії, розтрощить її. Цей образ – ознака того, як боялися української культури, літератури, мови правдивої національної історії, що несуть народу істину, гідність, свободу і державність.

Синтез страху і ненависті у ставленні до України характеризував російського імперця незалежно від того, яка на ньому вместилися політична свитина. Тому експансії духовній, економічній, культурній, мілітарній, інформаційній, психологічній з боку Росії будуть піддаватися всі важливі життєві сфери України. І залежатиме вектор агресії не лише від правлячої Кремлівської касти, але й від ментальності й морально-етичної культури росіян. На даний час, коли аналізуються ці процеси (грудень 2017 р.) Україна посідає друге місце після США за показником «хто є ворог для Росії» – 29%. Частка тих, хто негативно ставиться до України, збільшилася за півроку з 54% до 56%. Отже, наявні факти, тенденції оцінки в історичній ретроспективі, практика і політика у ставленні до України впродовж різних суспільно-політичних епох, місце, роль і місія культури у захисті, збереженні і розвитку національної державності, української ідентичності дають підстави актуалізувати проблему суспільної значущості музеєзнавства.

Нинішній статус музеєзнавства не може задовільняти суспільний інтерес. Сутність цієї наукової дисципліни передусім полягає в тому, щоб нація змогла досягнути власну історико-культурну спадщину, а пізнавши її, самовиховати повагу до себе, свого народу, Батьківщини національної культури. Безперечно, що новітні посібники, навчальні програми, науково-методичні розвідки докорінно за своїм змістом, ідеологічною направленістю відрізняються від попередніх теоретичних і практичних напрацювань. Сучасні українські дослідники, вчені, педагоги, музеєзнавці синтезували кращий світовий досвід з музеології, культурології, освіти з надбаннями національної культури, доробками провідних українських музеєзнавчих шкіл. У цьому є нагальна необхідність, адже музейні установи Європи, Північної Америки, розвинутих країн Азії, Австралії національну культурну спадщину інтегрували, насамперед через Інтернет, у світовий культурний простір.

Тим самим з допомогою культурного діалогу відбувається утвердження міжнародного авторитету конкретних держав і народів.

Удосконалюючи завдяки музейній політиці історично-культурну, реакриційну туристичну інфраструктуру, такі держави формують до себе сталу привабливість, зміцнюють як економічні так і гуманітарні позиції всередині країни та за її межами. Україна на рівні державної політики мусить достатньо відповідально ставитись до цієї важливої сфери не лише гуманітарного, але й політичного, соціально-економічного, екологічного напрямів. У навчальному посібнику «Музеєзнавство» М. Рутинського та О. Стецюк (рекомендований вченою радою географічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка) зазначено: «Високі державні урядники байдужі до музейно-культурної спадщини власної країни. Неабияке занепокоєння викликає стан приміщень, в яких зберігаються фонди музейних пам'яток країни, млявість роботи по каталогізації, обліку й ревізій фондової спадщини, через що лише за роки незалежності сотні найбезцінніших експонатів «мігрували» із закритих музейних фондів у закордонні приватні колекції. Досі не розкрито найрезонансніші злочини зі зникнення коштовних пам'яток з музейних фондів, історичних архівів і художніх галерей»²⁹⁶.

Оцінка, дана фахівцями, містить системну проблему в національній музейній справі, без вирішення якої країна, що володіє унікальними художніми пам'ятками, втрачатиме шанс стати врівень з культурними націями. Музеєзнавство має стати адекватним викликам часу і найголовніше у цьому поступі – ціннісна система історично-культурних, національних, ідеологічних, загальнолюдських світоглядних переконань. Існує багато точок зору щодо основних завдань національної музейної мережі. Вони всі наділені правом на існування відповідно профілям і видам музеїв. Достатньо поширеним є абсолютно функціонально правильним підхід, «що музеї нашої країни перетворилися на невід'ємну складову туристичного обслуговування й дедалі глибше інтегруються у туристичний бізнес»²⁹⁷. Але, звісно, не заперечуючи важливість удосконалення туристичних промоцій, є один універсальний погляд на значущість культурно-просвітницької, наукової, туристично-екскурсійних функцій музеїв України. Позитивно, що ця домінанта закладена в сучасних програмах, підручниках, навчальних посібниках.

У вищезгаданому навчальному посібнику стверджується, що «музейні заклади мають значний вплив на виховання підростаючого покоління, розвиток повноцінної особистості, формування національно-патріотичного світогляду, пізнання історично-культурного надбання

²⁹⁶ Рутинський М.Й., Стецюк О.В. Музеєзнавство: навч. посібник. – К.: Знання, 2008. – С. 8.

²⁹⁷ Там само. – С. 354.

української нації»²⁹⁸. Саме такі сенси і смисли музейних цінностей з акцентом і ударним наголосом на виховання нації в душі патріотичного, громадянського ставлення до українського народу, рідної землі, Батьківщини, поваги до національної культури, традицій предків, історичної пам'яті посутньо відрізняють зміст, мету, завдання музеєзнавства, яке донедавна впроваджувалося в суспільному просторі. Російська агресія лише підтвердила нагальну необхідність актуалізації цього визначального завдання для музейних закладів. Адже в основі стратегій гібридних війн лежить боротьба за душі, думки, свідомість людей. Той, хто у змагальності за свідомість зуміє виграти, очевидно, забезпечить для себе загальну перемогу.

Допоки музейна політика на всій території України, враховуючи війну на східному фронті, не зуміє остаточно подолати інерцію ідеологічної зашореності, не мобілізує новітні знання на ствердження історичної правди щодо подій і образів минулого, не здолає мантри кремлівських ідеологем щодо «спільної історичної долі», «єдиний народ», «єдиний руський світ», є небезпека творення подвійної ідентичності. Маємо визнати, що музейна галузь залишається однією з основних сфер, в якій безперервно реалізуються ідеологічні, політичні функції, формуються переконання і виробляються почуття у ставленні до навколишнього соціокультурного середовища. Музей не є просто складовою історично-культурних пам'яток, де відбуваються екскурсії, пізнається світ, він є місцем, де виховується, твориться людина і громадянин. Музейний предмет, колекція, образ минулого, історичний, літературний чи науковий текст – все це має безперестанно працювати на українську перспективу, окреслюючи її місце у світовому цивілізаційному поступі націй. Практика засвідчує, що стрижневим науковим, культурно-освітнім, виховним завданням сучасних музеїв є україноцентрична парадигма. Її дефіцит, недооцінка на будь-яких рівнях і будь-яких музейних закладах зумовлює неконкурентоспроможність вітчизняної культурно-освітньої і наукової політики, яка або програє в боротьбі за істину, або перестає бути цікавою для світової спільноти, оскільки втратила національну самість.

Музейна діяльність разом з науковими, освітньо-культурними, інформаційними функціями, збираючи, досліджуючи, просвітлюючи відвідувача й аудиторію, повинна долати ті наукові перепони, які тромбують пізнання істини. Адже інколи сфальшована історія, переростаючи у таку ж «наукову» концепцію, можуть стати детонатором соціальних, міжнаціональних, політичних, військових потрясінь і конфліктів. Скажімо, саме недостатня протидія (наукова, інформаційна, просвітницька) псевдонауковій конценції «Новоросія», позиція споглядання політичної та інформаційної експансії РФ, «русского мира»

²⁹⁸ Там само.

на загальнодержавному рівні щодо реалізації цієї програми на територіях південних і східних областей України, привела не лише до загострення соціально-політичної ситуації, але й була використана як жупел військової агресії.

Подібних проектів, спрямованих проти України, єдності народу і суспільства, запущено за часів незалежності чимало. Невчасна, неадекватна реакція на конкретні загрози та виклики, відсутність координаційних зусиль державних, громадських інституцій щодо ефективного протистояння, вироблення механізмів випереджувального характеру засвідчує про недосконалість відповідно часу передусім гуманітарної безпеки. Адже навіть самостійні зусилля, без державної підтримки, українських вчених у відстоюванні національних інтересів часто приносять ефективний результат, зокрема в питанні, що стосується міфів про «Новоросію». Так, невеликими творчими колективами запорізьких та одеських учених-істориків, насамперед Анатолія Бойка, були проведені ґрунтовні дослідження історії півдня України (XVIII–XIX ст.), які практично дезавуювали, звівши нанівець конценцію «руського мира» – «Новоросію».

Чому такі факти є важливими не тільки в політичному означенні, але й представляють інтерес для музеєзнавства, музейної педагогіки, не говорячи вже про освіту, ЗМІ, які отримують нові можливості для просвітницької, навчальної, наукової діяльності. Тобто, якщо в контексті гуманітарної безпеки відбувалася належна координація й інтеграція зусиль різних інститутів, то держава і суспільство наділяються здатністю до осмисленого спротиву і наступальної позиції. Безперечно, існує велика різниця в можливостях реагувати на російську експансію українства в періоди нашої бездержавності, коли надзвичайно складно (здебільшого неможливо) було протистояти духовному, інтелектуальному, фізичному поневоленню і в часи нинішні. Тоді безупину нищилася історична правда про українську державність, народ, мову, церкву, культуру.

Ці руйнівні російські імперські версії передані у спадок і на даний час агресивно використовуються державою і неурядовими організаціями, наукою і ЗМІ, РПЦ і культурними та освітніми інституціями проти незалежності України. Ця тенденція має свою кількасотлітню тяглість, як і тривалу перспективу. Тому висновки, які випливають з даної ситуації стратегічного протистояння, адже воно є нічим іншим як війною за українську ідентичність і проти неї, є наступні.

По-перше, успіх у цій боротьбі залежатиме передусім від стану внутрішнього чинника. Це означає, що якнайшвидше на рівні суспільної свідомості, особливо «передніх» рядів, інтелігенції, слід позбутися рудиментів і комплексів упокореної колись нації. По-друге, неефективним для націє-державотворчих процесів ставатиме модель перманентного захисту від гібридної агресії, оскільки важливо

формувати в гуманітарній ніші політики України «свою» версію світобачення минулого, сучасного, майбутнього. Головне – виробити для цього необхідно саме україноцентричну парадигму. По-третє, відповідно теорії «м'якої сили» впродовж усіх років незалежності України нав'язується доволі хибна суспільна модель світопочування і етичної поведінки – полікультурність з обкраденою національною культурністю, що позбавляє український народ імунітету захисту і розвитку. Постколоніальний синдром, що гальмує формування української національної ідентичності, має бути виведений з усіх сфер життєдіяльності не тільки законом і правом, але й громадянською позицією і власною гідністю. По-четверте, оскільки війна 2014 р. оголила болючі нерви української держави насамперед в гуманітарній та оборонній політиці, коли, ще не вступивши в боротьбу, відбувалася капітуляція, програвалася битва за людські душі, то виховання українського народу, нації має стати найвищою реформою.

Якісних змін потребує правова законодавча база з питань національної безпеки, освіти, науки, музейної справи, гуманітарні концепції, які нині зреалізуються в культурно-освітній сфері. Щодо музейної справи, національної музейної політики, музеєзнавства та музейної практики ситуація складатиметься, очевидно, так, що музей як суспільний інститут дедалі системніше виконуватиме функцію виховання особистості (громадянського, духовного, естетичного, інтелектуального, національно-патріотичного). Жорстокий і суперечливий світ, вимагаючи передусім «Олюднення» Людини, разом з тим формує нагальну необхідність для держав і народів інтенсивного впровадження консолідуючих, націєтворчих і націєоб'єднуючих ідей, механізмів. Для реалізації таких завдань, від яких залежить як конкурентоспроможність, так і виживання конкретного народу в глобальному середовищі, будуть все активніше залучатися ті суспільні інституції, які здатні виконувати роль по вихованню нації.

Основні напрями музейної діяльності, що визначені Законом України «Про музеї та музейну діяльність» – «культурно-освітня, науково-дослідна, комплектування музейних зібрань, експозиційна, фондова, видавнича, реставраційна, пам'ятко-охоронна робота»²⁹⁹ прямо й опосередковано налаштовані на реалізацію цього завдання. Але сьогодні замало однієї формальної окресленості, сучасна теорія, методика і практика, музейна наука і просвітництво мають бути всеціло підпорядковані цілям «окультурення» громадянськістю і патріотичністю своєї нації. Такий підхід аж ніяк не означає, що варто уподібнюватися до антигуманної практики агітпрому в СРСР, коли все підпорядковувалося ідеям і цілям класової боротьби на основі марксистсько-ленінського світогляду. Тоді, перетворивши музейну

²⁹⁹ Закон України «Про музеї та музейну справу» // Відомості Верховної Ради. – 1995. – № 25.

діяльність у мітинговість, майданну пропаганду, класові лозунги, суспільство досягло бажаного «ідеалу», що церква існуватиме без хреста (?). Форми, зміст, засоби й, нарешті, ідеологія, які були покладені в основу освітньо-виховної, а також науково-дослідницької діяльності, були повністю деформовані класовою нетерпимістю, тоталітаризмом, партійними директивами і доктринами. Лозунг, плакат, реклама, догма підмінювали музейну культуру. Ідеологія зовнішнього фасаду прийшла на зміну культурним і духовним цінностям. Навіть унікальні пам'ятки історії закутувалися в обгортки «ідеалів» політичного режиму.

Занурення в пам'ять і пам'ятки історичного минулого, що завжди було завданням музею, відбувалося тільки в межах «прокрустового ложа», мірка якого підганялася відповідно усталених ідеологем. Внутрішня сутність культури поступилася зовнішньому пропагандистському лоску, відкинувши на узбіч як історичну правду, так і реальності сучасного світу. Сформована парадигма, теорія і практика музеєзнавства були направлені лише на утвердженні влади і сили пануючого режиму.

Найвищі злети людського духу, таланту підпорядковувалися найнижчому інстинкту владності і панування. Заради цього створювалася розгалужена мережа музейних закладів, видавалися декрети й циркуляри щодо організації і змісту музейної діяльності, але під шкарлупою і зовнішньою оздобою знаходилося мертве (нездорове) ядро. Історія містить чимало подібних і явищ, в основі яких була така ж мотивація. Античний мислитель Сенека в «Діалогах» осмислював аналогічні інтереси таким чином. Коли в Александрії згоріло чотириста тисяч книжок – пишний пам'ятник царського багатства, – пише автор, – то були такі, що схвалювали той надмір, – ось, мовляв, знамените свідчення царського смаку й високої турботи. Але, як на мене, не був то смак чи турбота, а радше вчена розкіш, ба, й не вчена, бо не для студій, а для показу творили цю книгозбірню. Це щось подібне до того, як для необізнаних у літературі навіть найнижчої проби книги слугують не для набування знань, а для окраси їхніх їдалень. Отож книги треба набувати за потреби, а не для того, щоби хизуватися ними»³⁰⁰.

Комуністична практика, в середовищі якої «виховувався» український народ у часи своєї бездержавності, на рівні музейної політики так само ідеологічно хизувалася своїми «досягненнями» щодо культурної діяльності, примушуючи історію, мистецтво, науку, естетику служити не правді, а владі, догмам, які нічого спільного не мали з принципами культуро-відповідності, природо-відповідності, людино-центризму, гуманізму.

³⁰⁰ Сенека Луцій Анней. Діалоги / Луцій Анней Сенека; пер. з лат. А. Содомора. – Львів: Априорі, 2016. – С. 200.

Правда, в Україні є чимало опонуючих сторін і позицій сказаному, незважаючи на те, що відбувається агресія проти української ідентичності, йде за оцінками істориків 22 російсько-українська війна. Ментальність, світоглядні орієнтири продовжують, на жаль, формуватися під впливом імперсько-колоніальних цінностей, інерції ідей соцреалізму й інтернаціоналізму. Їхній погляд і оцінки щодо тодішнього музеєзнавства, теоретичної і практичної політики ніби формально, структурно, функціонально вибудовані логічно. Адже в ті часи «ідейність» була головним мірилом для музейної діяльності, а соціальні функції найтісніше пов'язувались з суспільством, соціумом. Вони (функції) стверджувалися не інакше як історичні і народоцентричні. Справді, складно заперечувати соціальність музейної справи, якщо її основними напрямками були: а) освіта і виховання, розповсюдження знань, пропаганда. При чому виховна направленість стосувалася ідейно-політичного, патріотичного, морального, естетичного, трудового виховання; б) зростання культурного рівня конкретних соціальних верств населення; в) створення соціокультурного середовища відповідно своєрідностям регіону; г) формування мотивації і сприятливого середовища для розвитку творчих здібностей, громадянської активності серед різних соціальних і вікових груп населення.

Як бачимо, пріоритетність культурно-освітньої, освітньо-виховної функції музеїв, активна соціалізація особистості впродовж життя була притаманною рисою діяльності в галузі музейної справи. Не торкаючись окремих складових виховної діяльності музеїв, зокрема «атеїстичного» виховання, можна певною мірою визнавати доцільність функціонування такої системи виховного впливу на особистісний і суспільний розвиток. Проте це не стосується найголовнішого – змісту формування світоглядних цінностей, сутності патріотичного і громадянського виховання тощо. Цінності, які пропагувалися тоді, виховні ідеали, що утверджувалися в тоталітарній державі, не мали нічого спільного в контексті ідейно-політичних, світоглядних орієнтирів.

Хоча зовнішні ознаки структурно-функціонального характеру й уподібнювались, адже визнавалося, що музей як культурна і соціально-педагогічна інституція виконує роль виховно-освітньої установи. Ця місія понад сто років тому чітко окреслилася на міжнародній конференції в Маннгеймі, яка проходила під промовистою назвою «Музей як освітня і виховна установа». Тоді у доповіді директора Гамбурзької картинної галереї А. Лихтварка музеям було в ієрархії суспільно-значущих інститутів (університет, Академія) виділено свою особливу роль. Була проголошена їхня відкритість усіх для всіх як стандартна позиція культурних народів, акцентуючи на освітньо-виховній ролі, а головне, що було запропоновано новий діалогічний підхід у сфері музейної діяльності.

Проте ХХ ст. «обдарувало» Людство не тільки діалогом культур чи демократизацією освітнього процесу. Своєрідність епох, політичних і суспільних укладів у повній мірі відобразилося і на музейній справі. Кожен політичний режим, домінуюча ідеологічна система вибудовували своє особливе ставлення до музеїв і музейної політики. Немає потреби заперечувати, що державні режими Гітлера, Сталіна, Мусоліні, Франко чи Хорті, незважаючи на протилежність ідеологічних доктрин, мали спільний знаменник – тоталітаризм. Це означало, що все потрактування історичних фактів, культурних пам'яток визнавалося об'єктивним та істинним, якщо оцінки та просвітницькі підходи відповідали пануючій ідеології, хай і людиноненависницькій. І музеї в Україні, яка характеризувалася як бездержавна країна, знаходилися в рідкісній саме такої ідеології і практики. Еволюція становлення суспільної свідомості українського народу зазнавала суттєвої дезорієнтації, ціннісних втрат на шляху до національного самоствердження. Тому практично є алогічним і неможливим хоча б частково запозичати, впроваджувати історично-культурні, ідейні, світоглядні парадигми від тих систем музейної політики, які знекорінювали, деінтелектуалізували, денаціоналізували українців як народ.

Ідеологеми, сконструйовані Росією у XVIII–XIX ст., не перестають нав'язувати світові образ українства, української історії та культури крізь призму експансіоністських, імперських інтересів. Усе уявлення про Україну формувалося музейною політикою Росії, СРСР, а нині «ною» Росією таким чином, щоб або залишити її без власної історії та культури, або створити викривлене бачення про українське минуле, колонізуючи свідомість українців. Появляються міфи про недодержавність українства, брак творчих сил, національних здобутків, нездатність до повнокровного державного життя. Вони доволі широко й безперервно презентуються в «наукових» працях, ЗМІ, освіті, музейних закладах, обираючи для пропаганди радикальну чи ліберальну форми подачі. Під таким кутом зору розглядаються всі чутливі сторони українсько-російських відносин, використовуючи всі новітні інструменти, щоб підтримати старий статус-кво і «зберегти» Україну в поліімперських інтересів. При цьому ця гуманітарна експансія не лише ініціюється на найвищому державному рівні кремлівської влади, вона підживлюється і внутрішніми перекинчиками, що мімікують, уникають історичної правди, називають речі іменами, які виписані в чужинецьких столицях колоністів.

Музеї як місця найвищих злетів людського духу і культури використовуються, на жаль, для антиукраїнської пропаганди. Сучасна «демократична» Росія лише модернізувала, підсилила ідеологічно антиукраїнську направленість у музейній діяльності, чим характеризувалося музеєзнавство царської Росії й СРСР. Адже навіть в найбільш академічних виданнях («Большая советская энциклопедия») у

списку значимих статей, присвячених музеям і музеєзнавству, є доволі відчутним методологічне й політичне намагання інтерпретувати минуле без належного українського контексту, правдивої української історії. Натомість у лекала ідеологічного, великодержавницького, москвофільського штибу вкладено єдину «цінність» – возвеличення Росії, її культури, історії, яку вона вкрала в України. Так, у 28 томі 1954 р. серед 40 статей музеєзнавства, дві приурочені українським (Київському і Львівському) музеям мистецтв.

Досягнення української культури описується у відповідності російської історичної концепції, не висвітлюючи витoki творення національної культури і української державності. В енциклопедичній статті зазначається, що центральний державний художній музей УРСР містить багатюще зібрання творів української художньої культури, починаючи з XVI ст. до нашого часу³⁰¹. Отже, в науковому академічному виданні стверджується і фіксується в часі, що українська культура формується тільки в XVI ст., практично ігноруючи дохристиянський і християнський періоди Київської Русі, становлення української державності. Такий підхід з «обрізаною» історією та культурою України характеризував ідеологію музеєзнавства СРСР, яку продовжує, антинауково її модернізуючи, сучасна Росія. Проте ця ідеологічна концепція стосувалася всіх без винятку сторін суспільної життєдіяльності. Особливо чітко вона прослідковується в педагогічній галузі, історії педагогіки, змісті виховних систем. У цьому ж 50-и томному виданні в розділі «Педагогіка» (Т. 32) зустрічаються аналогічні підходи, коли принцип історизму потрактовується «по-своєму». На 268 сторінці сказано: «Своєрідно розвивалася педагогічна теорія в Росії. Уже в X ст. в Київській Русі склалась певна система виховання, в основі якої була сувора дисципліна і пошанування старших, працелюбність, хоробрість, виносливість і релігійність. Ці принципи отримали своє відображення в «Повчанні Володимира Мономаха дітям»³⁰². Таким чином історія педагогіки Росії розпочинається не на 600 років пізніше, коли її українці стали запроваджувати в Московії, а знову ж таки з ранніх часів Київської держави. А згадувані у цій же статті Є. Славинецький, С. Полоцький, Г. Сковорода, К. Ушинський, А. Макаренко представлені таким чином, ніби «шукає як сліпий плота»³⁰³, повністю обходячи тему їхньої українськості. Про К. Ушинського, говориться не інакше як про великого російського педагога, який створив педагогічну систему на основі принципу народності, також прекрасні навчальні посібники, для

³⁰¹ Большая советская энциклопедия. Второе изд. в 50 т. – Т. 28. – Гос. науч. изд. «Больш. сов. энцикл.» – М., 1954. – С. 508.

³⁰² Большая советская энциклопедия. Второе изд. в 50 т. – Т. 28. – Гос. науч. изд. «Больш. сов. энцикл.» – М., 1954. – С. 268.

³⁰³ Словник української мови / Кер. В.В. Німчук та ін. / Відп. ред. В. Жайворонок. – К. ВЦ «Просвіта», 2012. – С. 641.

учнів народних шкіл і дидактичні посібники для вчителів, поклавши в основу навчання рідну мову...³⁰⁴.

Показовим фактом у контексті ігнорування чинника української культури, освіти, тенденційного ставлення з боку російської науки до власної історії та історії України є матеріали («педагогічні науки»), викладені в 50 томі під назвою «Союз советских социалистических республик». Хоча в цьому фундаментальному виданні 1957 р. (після XX з'їзду КПРС, що засудив культ особи Й. Сталіна) і згадується про те, що «досвід «братських» шкіл, київської академії мали великий вплив на педагогічну думку і шкільну практику в Московській державі»³⁰⁵, проте про українську освіту, науку, культуру, видатних українських вчених ніде не зазначається в обширних академічних статтях. Натомість, коли нав'язується «наукове» обґрунтування про доконаний факт розвитку задовго до появи Москви і Росії освітньої справи, грамотності Росії (!?) раніше Х ст. У згаданому томі зазначено, що «початок розвитку педагогічної думки в Росії, так як і розвиток шкільної справи, відноситься до X-XI ст., хоча елементи грамотності виникли значно раніше (?). Запровадження християнства сприяло поширенню на російських землях візантійської культури. Появилася перекладена література педагогічного характеру... У кінці XVII ст. у Москві виникла Слов'яно-греко-латинська академія. Видатні діячі другої половини XVII ст. С. Полоцький і Є. Славинецький висунули ряд передових педагогічних положень...»³⁰⁶. Отже, історія метрополії, імперії, яка активно в Росії фальшувалася і переписувалася, не залишила місця для українського фактору, хоча саме українці, їхня освіченість, духовність, наука і культура забезпечили її поступ у всіх важливих сферах суспільного життя.

Саме під таким кутом зору, на основі «своєї», а не історично правдивої парадигми, в Росії формувалися (і формуються!) виховні системи, гуманітарні концепції, зміст культурно-освітньої політики, культурні програми, музейна справа і, безперечно, така інтегрована дисципліна як, музейна педагогіка. Чому час від часу, незважаючи на необхідність адекватно й своєчасно реагувати на сучасні виклики, загрози, новаційні перетворення і відкриття, важливо здійснювати ретроспективний аналіз, занурюватися в «сиву давнину». Очевидно, для того, щоб осмислити об'єктивно витоки і джерела, які є для України причиною нинішніх і майбутніх загроз, так і базовими ціннісними основами для прогресивного поступу. Для теорії і практики важливо знати про розвиток суспільної думки в середовищі «інших», насамперед

³⁰⁴ Большая советская энциклопедия. – Т. 32. – С. 268–269.

³⁰⁵ Там само. – Т. 50. – М. 1957. – С.555.

³⁰⁶ Большая советская энциклопедия. Второе изд. в 50 т. – Т. 50. – Гос. науч. изд. «Больш. сов. энцикл.» – М., 1954. – С. 555.

у лавах опонентів і противників, не використовуючи для власного вжитку.

Не менш значимим є опертя на ціннісні виміри національної наукової, суспільно-політичної думки, отримуючи уроки, збагачуючи себе світоглядними україноцентричними ідеалами. Тому для того, щоб удосконалювати такий ефективний інструмент по вихованню української нації, творенню національної ідентичності, зміцненню державності як музейна педагогіка, слід здійснювати багатоаспектний, міждисциплінарний аналіз у просторі і часі, послуговуючись не чужими, а власними доробками, знаннями, цінностями. Володіючи унікальними пам'ятками духовної, інтелектуальної, матеріальної культури, що знаходяться в українських музейних закладах, зберігши історичну тяглість і національну пам'ять, маючи добротний спадок теоретичних і практичних педагогічних досягнень, варто вибудовувати націотворчу й сучасну музейну педагогіку. Її оновлення, якісне збагачення змістової діяльності можливе в тому разі, коли відповідно духу часу, принципам сталого розвитку глобального і національного світу, інтересам особистості, народу і держави зуміємо закласти і зреалізувати цінності, сенси, смисли і мету українства. А вони полягають у розвитку ідентичності і державності. Бо необхідно зберегти не лише людину, світ, насамперед Україну. Так мислили всі покоління видатних українців, пізнаючи минуле, творячи образ національного майбутнього.

Безперечно, були і такі «українці», що куплялись «чинами, а особливо жалованіємъ», складали оди то Петру I, то Катерині II, запопадливо застерігаючи своїх земляків від протестів проти царату: «Против Росса воставать, / Съ самимъ Богомъ въ брань вступать». Проте були, на щастя, й інші. У 1791 р. в Берлін приїхав український патріот, письменник В. Капніст, який на аудієнції в німецького канцлера, – пише І. Огієнко, – заявив, що його послали земляки, знесилені тиранією російського уряду, щоб запитати чи допоможе Прусія Україні, коли вона повстане, проте Прусія від допомоги відмовилася... Русифікація широкою річкою пливла на Вкраїну³⁰⁷. Український народ дедалі більше заганяли в домовину кріпацтва і неволі. Місія великих будителів нації полягала в тому, щоб зберегти свою культуру, історію, традиції в національній пам'яті народу, сподіваючись на кращі прийдешні часи. Багато з них не могли не вірити в те, що такий освічений український народ, який створював і безперервно підживлював російську культуру і державність, не стане на власні ноги, будуючи своє життя. Відомий український учений і просвітник Л. Баранович ще у 1668 р. прогнозував, що Україна–Русь простує вперед.... Настане час, коли їм (українцям) не потрібна буде чужа поміч і вони навіть нехтуватимуть нею. Проблиски

³⁰⁷Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читаний в Укр. нар. ун-ті : з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 131.

таких думок були в стократ вагоміші за будь-які досягнення українців на ниві чужої державності. І чим більше українська культура, наука, освіта жили «великоруську», тим зухвалішало бажання московитів знищити навіть пам'ять про Україну. Перемога ординсько-імперського менталітету означала, що шлях, який необхідно пройти українцям до волі і власної держави, буде тернистим.

Постало явище, яке творилося також українцями, що не вміщувалося в лекала цивілізаційності, толерантності, християнської етики в слові і чині. Окремі представники російської інтелігенції за царських часів, зокрема академік О. Пипін, характеризуючи московську політику, писав: «Поглощенная задачей созидания государства, Москва впадала въ ту религиозную и национальную нетерпимость, порождала крайнее национальное высокомеріе, наконецъ преграждала путь къ просвѣщенію...». Іван Огієнко в «Українській культурі» згадує вченого Пуфендорфа, який у своїй книзі «Вступ до історії європейських держав» писав: «Зазорны же русскіе и невоздержательны суть, свирѣпы и кровожаждущи человѣцы, въ вещахъ благополучныхъ безчинно и нестерпимою гордостью возносятся. Рабскій народъ рабски смиряется, и жестокостью власти воздержатися въ повиновеніи любятъ»³⁰⁸. Було б логічно, розбудовуючи для московитів освіту, науку, мову і вимову, церкву, надіятись на певну взаємність у слові і чині. Проте змальовані вище характеристики (не українцями!) російськими і зарубіжними вченими, московської ментальності дають підстави стверджувати про неможливість рівноцінного діалогу, тим паче дружби, яка можлива, за словами римського історика Курція, тільки між рівними.

Москва, – писав І. Огієнко, – ненавиділа всіх хто не був москалем. Вона завше дивилась на українців оком дужчого силою, дивилась, як на завойований народ³⁰⁹. Хоча кращі представники українського народу завжди у стосунках з Москвою зберігали свою гідність, особисту й національну, свою вищість у порівнянні з непросвітленою російськістю. Згадується, як про таке роздратовано описував царський намісник граф Рум'янцев у 1760 р. Він зазначав, що невелика група людей інакше себе не оцінює як тими, що вони вище стоять російських сановників і люду в культурності, хоробрості, силі, інтелекті і немає нічого такого корисного, доброго і вільного, чого в них (українців) немає. Саме гідність, а не чванлива погорда, відрізняла українську інтелігенцію від московитів, російської бюрократії. Це чи найвищої проби якісна риса українців, які в умовах бездержавності, з допомогою національного достоїнства зберегли свою культуру, мову, історичну пам'ять, нагадуючи (не стільки Росії), а собі і світу про недовчених «великоросів». Справді, такий вислів

³⁰⁸Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читаний в Укр. нар. ун-ті : з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 131.

³⁰⁹ Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу : курс читаний в Укр. нар. ун-ті: з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 130.

не є образою, а лише правдивим ствердженням про культурно-просвітницьку, наукову, освітню, духовну місію українства, його визначальна роль в російському поступі. Згадуваний І. Огієнко пізніше напише, що «українці на Москві завше були новаторами, завше перед вели у всяких новинах та реформах»³¹⁰.

Однією з головних функцій у музейній діяльності і надалі залишатиметься культурно-освітня складова. Музейна комунікація вибудовується шляхом найрізноманітніших контактів саме в її ніші. Оскільки комунікація (від лат. *communicatio* – спілкування)³¹¹ потребує на рівні музейної справи багатоманітних знань, підходів, принципів, щоби конструкція мови речей і явищ, трансформувалася у «ставлення» людини до навколишнього світу в часі і просторі, то закономірно виникає об'єктивна необхідність у функціонуванні музейної педагогіки. Необхідно визнати, що культурно-освітня сфера діяльності як головний напрям музеїв, своєю теоретичною основою має музейну педагогіку, адже відбуваються безперервні контакти з музейною аудиторією. Для цього необхідні не лише історично-культурні чи спеціальні професійні знання, важливо також володіти психологічними, педагогічними, соціальними, етнокультурними, політичними. Знать тільки однієї теорії музейної діяльності чи теорії музейного предмета, колекцій, цінностей, реліквій і архаїчних пам'яток часто буває явно недостатньо. Коли не вистачає інших посутніх професійних умінь і навичок для здійснення культурної комунікації. Складно й нереально, щоб в одній особі інтегрувалися фахові якості історика, археолога, літератора, мистецтвознавця, педагога, художника, еколога, експозиціонера чи екскурсовода, проте міждисциплінарність стає доконаним фактом як нагальна необхідність. Вона диктується не просто реаліями глобального інформаційного суспільства, нагромадженням, з наростаючими тенденціями, величезних масивів нових знань про минуле, сучасне і майбутнє, але й формуванням ускладнених підходів у системі функціонування моделі «музей – відвідувач». Насамперед дедалі активніше відбувається впровадження в сфері музейної комунікації визначального принципу людино-центризму. Стає очевидним той факт, що в основі комунікації знаходяться не часто заідеологізовані соціальні, політичні проекти, сам музейний предмет чи експонат, а особистість, що сприймає, засвоює ціннісні значення предметів музейної культури.

Антропоцентричний підхід зумовлює актуалізацію використання музейної педагогіки, що знаходиться на стиці музеєзнавства, педагогіки, психології. Тому всі психо-педагогічні аспекти різноманітних комунікацій у музейному середовищі є предметом цієї наукової дисципліни. Нинішній час, який можна характеризувати як період

³¹⁰ Там само. – С. 134.

³¹¹ Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – С. 452.

антропоцену, вимагатиме дедалі більш досконалих методик щодо роботи з відвідувачами, форм та змістових напрямів впливів комунікацій на аудиторію. Проте сучасна музейна педагогіка далеко не обмежується лише роботою з дітьми та юнацтвом, а, по-перше, торкається всіх верств населення, його вікових і соціальних станів згідно парадигми «освіти впродовж життя», по-друге, її взаємозв'язки і впливи інтегровані в усі сегменти музейної діяльності. Головною її сутністю передусім у межах освітньо-культурної концепції є ідея, пріоритети, направлені на формування в людини почуттєвої і громадянської освіченості, високих емоційно-почуттєвих станів особистості, її творчих здібностей, на активізацію ціннісного ставлення до культурно-історичної спадщини, вироблення критичного мислення і внутрішніх мотивацій для самовдосконалення. Отже, можна виокремити (окрім людиноцентричного) також й інший, надзвичайно значущий підхід комунікаційного характеру – культурологічний, який, опираючись на культурологію (*cultura, logos* – учення) як науку про закономірності розвитку культури, тенденції взаємодії суспільства і культури, розглядає, з одного боку, знаки, символи, об'єкти спадщини як предмети конкретного мікро- і макро-культурного поля, з іншого – всі суб'єкти в процесі музейної комунікації виступають представниками конкретного культурного світогляду. Музейна комунікація прямо й опосередковано наскрізно просякнута позиціями і сенсами культурних знань. Саме ефективне використання в музейній справі наявного культурного продукту робитиме вертикальну комунікацію (держава – музейні установи) і горизонтальну (різноматематичні і різнопідпорядковані установи) більш продуктивною, суб'єктною, громадянською, гуманістичною, націє-державотворчою. Культуровідповідність стає центральним принципом і в змісті національної музейної педагогіки.

При чому зазначені вище підходи використовуються в широкому контексті музейної діяльності відповідно тих соціальних функцій, які виконує на даний час відповідна установа. Суспільна роль музею часто навіть за короткий проміжок часу може радикально змінюватися залежно від потреб держави, суспільства, людини. Зміст роботи музеїв залежить не тільки від специфіки, якості фондів, культурних та естетичних потреб, але й передусім від характеру суспільних відносин, державного устрою, розвинутості громадянського суспільства і демократії, загальної культури населення, якості життя. Відповідно до сили впливу певних чинників формується зміст, форми, принципи діяльності, особливо ціннісні виміри й оцінки фондів музейних зібрань. Безперечно, першочергово ці впливи стосуються двох визначальних функцій: 1) документування як ціленаправлений процес відображення в музейних фондах, предметах, експозиціях тих процесів (згідно з профілем), які характеризують конкретне суспільне життя, природні процеси з їхніми вартісними означеннями, ідеалами, традиціями,

способами життя. Ця функція безпосередньо торкається процесі збереження культурної спадщини. Проте існує не менш значуща функція – освіти, просвітництва, виховання людини і суспільства. Головний акцент цієї дії полягає у «розкриванні» музейних цінностей культурно-історичного і природного середовища. Безумовно, що сам музейний предмет потенційно наділений інформаційно-пізнавальними, емоційними, естетичними властивостями. При цьому він здатен виконувати різноманітні завдання морально-етичного, естетичного, навчально-виховного, пропагандистського, громадянського, ідеологічного характеру. Усе це реалізується у процесі комунікації експозиційною, науково-дослідницькою чи просвітницькою формами діяльності. Соціокультурне, політичне середовище, ідеологія, цінності й етичні орієнтири, які домінують у суспільстві, відіграють головну роль у змісті музейної діяльності та музейної педагогіки, яка є визначальним складником при здійсненні основної функції освіти і виховання в умовах музейного середовища.

Адже доволі часто трапляється, що один і той же музейний предмет, історичний персонаж, явище трактуються по-різному, отримуючи протилежні, полярні оцінки як на міжнародному, так і на внутрішньо-національному рівнях. У світоглядну, почуттєву сфери сприйняття закладаються суперечливі сенси і смисли. В історії України, європейській і світовій сформований величезний пласт антиподів у потрактуваннях пам'яток історії та культури, вчинків і діянь багатьох суспільних постатей. Одним із яскравих прикладів є життєдіяльність Івана Мазепи. У музеях України і Росії, в яких представлена ця історична епоха, зібрання, колекції, предмети, історико-літературні описи і згадки містять абсолютно полярні сприйняття. У кожного «своя правда» щодо одного і того ж факту, вчинку, помислу. Читаємо О. Пушкіна:

«Забыт Мазепа с давних пор!

Лишь в торжествующей святыне

Раз в год анафемой доныне,

Грозя, гремит о нем собор»³¹².

«Ворогом Росії і Петра», зрадником «свого» народу, якого прокляла церква постає український гетьман, який насмілився кинути виклик колонізатору. Ця оцінка, обрамлена різними почуттєвими й раціональними формами бачення світу, як перекотиполе, перебігаючи століття, епохи, політичні режими, зберігає свою цноту негативу і понині. Така усталеність, незважаючи на присутні зміни суспільного і державного устрою в XVIII-XXI ст. у Росії, лише підкреслює її імперськість і несприйнятність свободи «іншого». Протестний воїн у змагальності з Росією ніколи ні в соціокультурному, ні в суспільно-політичному середовищах не пошановувався. Упокорений, мовчазний раб є тим

³¹² Пушкин А.С. Полтава. – Изб. произв. – Т. I. – Изд. «Худож. литература». – М. – 1970. – С. 384.

взірцем співжиття, який нав'язувався «інородцям» «самодержавним великаном». Тому вся російська музейна культура, історіографія, література покликані стверджувати саме таку модель світобачення.

Зважаючи на тривалу політичну, культурну, духовну залежність України від Росії (і не лише від неї!), на існуючі стереотипи й рудименти у свідомості українців щодо власного минулого, сучасного і майбутнього, важливо навчитися «розмовляти» зі своїм народом історичною правдою для його самоствердження і життєвої суб'єктності. Для цього варто послуговуватися в пізнанні «себе» і «світу» не чужими лекалами, а кращими зразками і пам'ятками національної культури; думки. Допоки національна суспільна свідомість не позбавиться зашморгу фальшованої заїдами української історії, денаціоналізованої культури, доти народ як напівпритомна суспільна одиниця глобального світу перебуватиме під опікою чужинецьких цінностей. В українську національну освіту, культуру, історію, літературу, філософію, мистецтво, музейну справу має ствердно прийти вітчизняна наукова, творча думка і позиція. Урешті, насправді, вона за будь-яких обставин ніколи і нікуди не зникала.

У найскладніші часи українське світобачення не зупиняло свого поступу в слові лі чині видатних просвітників. Згадаймо, а як осмислював події мазепинської епохи Володимир Сосюра – один з найвизначніших українських ліриків ХХ ст. у своїй поемі «Мазепа», написану в надзвичайно трагічні для українського народу періоди його існування, боротьби, поневолення. Висока громадянська, національно-патріотична мужність уможливила його талановиту правдивість у ставленні до своїх видатних предків і славних мужів-державотворців. Наперекір сталінській ідеології і практиці, радянській антиукраїнськості В. Сосюра пише: «Хай про Мазепу спів мій лине, / За суверенність України / Боровся він і в цім був прав». У часи лютих репресій, голодоморів, етноцидів він голосно заявляє, звертаючись передусім до свого народу: «І я співають про нього мушу / Так, як ніколи не співав. / Народ – мій Бог, йому я вірю, / А не історикам отим, / Що руку царську цілували, / Що слинили Петрову длань / І про Мазепу написали / Із кон'юктурних міркувань³¹³. Подібні етичні, по-народному правдиві глибоко патріотичні оцінки, почуттєві сприйняття власного «Я» мають ставати методологією національного світобачення, а «кон'юнктура», про яку застерігав поет, мусить відійти, зокрема і в сфері музейної комунікації.

Відповідь на ці суперечливі колізії, які складаються в музеєзнавстві, музейній педагогіці щодо безлічі різночитань історично-культурних пам'яток, явищ і подій, можна отримати тоді, коли послуговуватися аксіологічним комунікаційним підходом. Аксіологія як

³¹³Сосюра В. Мазепа. – «Дніпро». – Київ, 2001. – С. 92–93.

учення про духовні, моральні та естетичні цінності є саме тим орієнтиром, який сприяє знаходженню й пізнанню об'єктивних істин. Оскільки для виміру значущості музейного предмета, якісної оцінки особистостей і процесів важливими аспектами є не лише формальні навчання, знання, інформаційна насиченість, а насамперед цінності, з допомогою яких здійснюється осмислення вища, формується емоційний стан сприйнятності і ставлення. Вони є тими стрижневими чинниками, які наділені духовними, етичними, громадянськими вартостями, стаючи основним мірилом, індикатором в ієрархії уваги, поваги, оцінок суспільних процесів, учинків, фактів, поведінкових норм людини. Тому ні за яких обставин людина, народ, людство не мають права позбавляти себе обов'язку керуватися цінностями й традиційними чеснотами, бо втрачається як можливість правдиво оцінювати Світ, так і надії на прогрес і виживання.

Без цінностей відбувається «політ» громадянина, держави, людства на фальшиве світло. Їхні думки, дії, вчинки, бажання і прагнення часто виходять за межі червоних ліній, втрачаючи життєві дороговкази, показуючи свої пороки «на світло денне». Найвищі нематеріальні цінності: культура, власна історія, рідна мова, традиція і віра піднімаються лінощами, насолодою, самопрославлянням. Без цих наріжних опор вимощується дорога збайдужілості, колаборанства, зрадливості.

Втрачається національно-оберігаючий імунітет щодо історії своїх витоків, героїки і злетів національного Духу, формується дозволеність писати її для себе чужинцям. Всесвіт і, навіть, рідна земля перестають «бачитися» своїми очима. Тоді «шляхетні настанови, – писав Сенека, – наче кудись ховаються, а що слугує зіпсуттю – випірнає»³¹⁴. Народ, відмовившись добровільно чи під примусом від цінностей, губить власну душу, втрачаючи здатність повертати пограбоване, вкрадене, полихварене. Тому надважливим завданням сучасної національної музейної педагогіки є вироблення і впровадження аксіологічної парадигми відповідно часу, національним інтересам, потребам Українського народу.

Музейна педагогіка значно посилила й урізноманітнила культуру комунікації, процеси спілкування індивідуальних чи колективних суб'єктів під час ознайомлення з музейними предметами, зібранням. Оскільки комунікація нині розглядається як провідна, ключова функція сучасного музею, то варто якісно змінювати її форми і сутність. Найперше, слід визнати, що комунікація мусить бути діалогічною. Сама природа нинішньої педагогіки передбачає міжособистісну педагогічну

³¹⁴¹ Сенека Луцій Анней. Діалоги / Луцій Анней Сенека; пер. з лат. А.Содомора. – Львів: Априорі, 2016. – С. 142.

взаємодію, що сприяє активному залученню індивідууму до соціуму, культури, громадянського життя на основі рівноправного партнерства.

Отже, суб'єкт-суб'єктний характер спілкування необхідний і в процесі музейної комунікації. Така модель гуманізує соціальні функції цих установ, оскільки завдяки діалогічності формується атмосфера взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодії, в якій не музейний предмет, а Людина сприймається вищою цінністю. Важливо, що у такий спосіб відбувається глибше пізнання речей, засвоєння ціннісних начал представленого соціо-культурного середовища, і, особливо, активізується розвиток самосвідомості, виробляється власне «Я» емоційно-психологічного ставлення до навколишнього світу. Сам по собі музей як історично-культурний інститут з його часто унікальними пам'ятками духовного і матеріального характеру може функціонувати на рівні малоефективної і малопродуктивної соціальної інституції, якщо недооцінювати значущість педагогічної комунікації в музейних установах.

Знання психології, педагогіки, соціології, історії, культурології стають найнеобхіднішим складником у професіограмі музейних працівників. Народний вислів «уміли зготувати, та не вміли подати» якнайглибше характеризує сутність важливої проблеми діалогічної комунікації в музейній діяльності. Діалогічний підхід у системі музеєзнавства стає одним із стрижневих напрямів удосконалення не лише музейної політики, але й суспільної виховної системи. Очевидно, призначення музею, його головна місія – творити Людину, «годуючи» її культурою, ціннісними сенсами і смислами. Досягати цієї гуманістичної мети можна тільки за умов, коли відвідувач музею стає суб'єктною Особистістю, у музейному середовищі панує дух свободи діалогу.

Окреслені вище підходи музейної комунікації (антропоцентричний, культурологічний, аксіологічний, діалогічний) зумовлюють необхідність осмислення культурно-історичних, психопедагогічних, соціальних організаційно-кадрових аспектів відповідно нових обставин і суспільних потреб. Важлива, наприклад, не лише зміна форм діяльності, коли монологічна концепція передачі знань, інформації трансформується в діалогічність спілкування. Необхідним є також удосконалення музейної «мови» речей, що є суттєвим чинником діалогу між культурами, історичними, етнічними, соціальними спільнотами, віковими, ідеологічними, політичними групами. Акцентування на цьому уваги, вироблення адекватних механізмів дії є універсальною, усталеною реакцією в діяльності музейних інститутів, які характерні для багатьох інших народів і держав.

Кожна нація при цьому розробляє свою власну музейну «абетку» для комунікації з аудиторією. Проте є країни і народи, що потребують радикальних змін (за формою і змістом) у музейній справі. Україна знаходиться саме серед тих окремих країн, що переживши

постколоніальний, постсоціалістичний синдром, бездержавність розвитку, зобов'язана якісно видозмінювати музейну політику. Отже, й зміст музейних експозицій, методологію проектування музейного простору, соціальні функції, комунікаційні підходи, наукові дослідження, направленість музейної педагогіки тощо. Чому виникла така необхідність у подібних трансформаційних процесах? По-перше, найбільш посутньо вплинули зміни геополітичного характеру, пов'язані з розпадом імперського СРСР, відновленням української державності, формуванням української політичної нації. По-друге, ці обставини докорінно змінили світоглядні, культурні, історичні, гуманітарні, політичні установки і цінності, які впливали на характер комунікацій, по-новому зобов'язуючи потрактовувати історичне минуле, культурну спадщину, знаходячи «своє» місце у світовому просторі. По-третє, закономірно народилася нова домінуюча функція в музейній справі та музейній педагогіці, якої раніше не могло бути, – націєдержавотворчий процес і виховання української нації. Ставала зрозумілою необхідність змінювати концептуальні засади близько п'яти тисяч різноманітних музеїв, зокрема і понад 470, які знаходяться в державній та комунальній власності, 3,5 тисячі, що належать Міністерству освіти та науки і функціонують при різних навчальних закладах. Усі ці культурні інституції мали враховувати спектр соціальних змін, динаміку розвитку інновацій, подій, явищ, фактів, що відбувалися в глобальному і національних вимірах.

Завдання, які були нагальними, знаходилися на поверхні і потребували (потребують!) свого належного вирішення. Величезний, навіть порівнюючи з європейськими і північноамериканськими практиками, культурний, духовний, інтелектуальний, матеріальний потенціал музеїв продовжує бути незадіяним для суспільного блага. Адже доступ до абсолютно більшої частини музейних фондів, артефактів є обмеженим або неможливим. Із 12 млн. музейних предметів (державної власності) лише десята частина є досяжною для відвідувачів, що вкрай негативно впливає на становлення культури громадянського суспільства, звужуючи виховний, просвітницький, інтелектуальний, державотворчий потенціал музеїв.

Об'єктивно оцінюючи реальний стан музейної справи, слід визнати, що консервація подібної ситуації ніяким чином не сприяє розвитку Людського капіталу – найголовнішої складової в структурі балансу національного багатства України. Отже, передусім варто зосереджуватися на створенні сприятливих політично-правових, соціально-економічних, організаційно-кадрових, методологічно-ціннісних аспектах, значно покращувати доступ населення до музейних фондів. Адже проблема комунікації та просування культурного національного продукту знаходиться не лише в площині міжнародної візії для утвердження престижу й авторитету країни, вона знаходиться

насамперед у відірваності від історично-культурної музейної спадщини більшої частини українського народу. Музейна політика неадекватно реагує на деформації соціально-економічного, духовного, демографічного характеру, що відбуваються в країні.

Зрозуміло, що минула (радянська) спадщина зберігає свою інерцію і в сучасному культурному просторі України, коли тисячі музеїв, що були скроєні за попередніми лекалами ідеологічного штибу, опираються у своїй діяльності на попередні контенти. У багатьох з них намагання осучаснити (відповідно суспільних запитів!) власні місії, визначити своє місце і соціальну роль у житті громад, осмислити і сприйняти нові соціокультурні національні вартості, не досягло бажаних результатів. До цього осмислення минулого, сучасного і майбутнього не залучена, на жаль, і більша частина українців. Загалом музейною справою на відміну від багатьох європейських практик зовсім мало цікавиться вітчизняний бізнес, ділові люди, українська молодь. Сама редакційна політика радіо і телеканалів, друкованих видань відсторонена від культури музеїв, які не мають окремих каналів комунікації (за винятком «Культури»).

У музеях навіть зі статусом «національного» не вистачає новітніх технологій: 3D технологій, мобільних додатків, сенсорних кіосків та панелей. Час, обставини, виклики і ризики, які стоять перед українським суспільством і державою, потребують передусім створення сприятливих умов для доступу громадянам до музеїв, що утримуються за рахунок сплати ними податків. Безперечно, ефективна музейна діяльність немислима також без оцифрованих музейних фондів, електронного обліку, ґрунтовних наукових досліджень, інноваційних засобів популяризації музейних фондів і, навіть, електронних квитків. У Словах, сказаних у 2017 р. директором з публічної політики компанії Google Дороном Авні під час офіційного обговорення спільного проекту «3Д-туризму» українських музеїв під відкритим небом», окреслені певні візії і місії української культури. «Культура – це один з найважливіших напрямів нашої роботи, – сказав він, – а тому слід зробити так, щоби культурні пам'ятки України стали доступними для всього світу». І хоча у цьому висловлюванні не міститься новизни, проте важливо, що вкотре окреслюється значимий соціальний, гуманістичний, цивілізаційний принцип доступності, яким послуговується сучасний світ. Без оптимального доступу особистості до культури, коли існують обмежені можливості, а ще більше – мотивації «годуватися» культурою, то гальмується суспільний поступ, розвиток людського капіталу, безпека країни. Для України це ствердження не є абстрагованою установкою. Реалії нинішнього часу, втрата територіальної цілісності, війна заставляють якісно змінити ставлення і політику щодо культурної спадщини, передусім національної. Адже вона є і залишатиметься надалі найголовнішою складовою формування національної, державницької свідомості, української ідентичності, суспільної консолідації.

Музеї у цьому контексті виховання української нації відіграють особливу роль. І в Стратегії сталого розвитку «Україна-2020», і в Стратегії сталого розвитку до 2030 р. записано: «забезпечити сталий розвиток на основі збереження національних культурних цінностей і традицій» та «сприяти розвитку української культури». Окрім того, в операційних цілях і завданнях щодо використання культурного потенціалу в інтересах національної безпеки зазначено: «до 2030 року забезпечити створення єдиного національного інформаційно-культурного простору та його захист від негативних впливів геополітичних чинників та процесів глобалізації».

Показовим є індикатор (№ 22), закладений в Стратегію сталого розвитку «Україна-2020»: «...90% громадян України відчуватимуть гордість за свою державу». Залишаючи поза дискусією коректність і реальність цього прогнозу, можна погоджуватися з тим, що «гордість за свою державу» як громадянська цінність формується насамперед, гордістю за свою культуру, історію, духовну спадщину. Музеї в цьому процесі становлення самоповаги, національно-державної гідності відіграватимуть дедалі більшу роль, а музейна культура ставатиме невіддільною складовою від системи національно-патріотичного виховання.

Хоча часто причини невтішних результатів відносять до недосконалостей законодавчої і нормативної бази, все ж існуючі норми використовуються далеко не в повній мірі. Адже в тому ж Законі України «Про музеї і музейну справу» (1995 р.) чітко прописані ті положення, які регулюють суспільні відносини в галузі музейної справи, встановлює правові, економічні, соціальні засади наукового комплектування, вивчення, збереження і особливо, використання пам'яток матеріальної, духовної культури та природи. У ст. 2 і 3 цього закону окреслені принципи і напрями музейної справи і політики, зокрема сказано: «Музейна справа – це спеціальна область культурно-просвітницької та наукової діяльності, уособлює національну музейну політику, музеєзнавство і музейну практику». А музейна національна політика є не чим іншим як «сукупністю основних напрямів і принципів діяльності держави і суспільства в галузі музейної справи».

Виходячи з цієї правової норми передусім від інститутів держави вимагається забезпечення ефективної діяльності музеїв, належне збереження історичних пам'яток і культурних цінностей і формування сучасної інфраструктури, а також все те, що відноситься: до підтримки і розвитку мережі; підготовки і підвищення кваліфікації кадрів, їхній правовий та соціальний захист; бюджетного фінансування; наукових досліджень; міжнародного співробітництва. Саме на Міністерство культури як центральний орган виконавчої влади покладено: реалізовувати національну музейну політику в Україні; здійснювати організаційно-методичне керівництво; визначати потреби в музейному

обслуговуванні; створювати належні науково-методичні і матеріально-технічні умови; готувати фахівців, організовувати наукові дослідження; координувати роботи по об'єднанню музеїв у єдину інформаційну систему тощо.

Очевидно, проблема координації зусиль центральних державних органів, інших державних, самоврядних, відомчих інституцій для здійснення ефективної музейної політики потребує подальшого удосконалення, зокрема на рівні законодавчої бази. Адже музейними справами займаються (окрім Мінкульту) й інші відомства та організації. Насамперед це стосується Міністерства освіти та науки, у підпорядкуванні якого знаходяться понад 4 тис. музеїв різних профілів, видів і підвидів. Відповідно до Положення про відомчу реєстрацію та перереєстрацію музеїв при закладах Міністерства раз у три роки проводяться огляди. Напередодні окупації Росією Криму та війни на Донбасі на обліку знаходилося 4432 музеї при закладах освіти. Маючи широку гаму різнопрофільності (історичні, краєзнавчі, літературні, природничі, мистецькі, етнографічні, технічні, археологічні та інші), вони є надзвичайно важливою складовою для покращення якості навчально-виховної роботи, наукових досліджень, формування української ідентичності. Безперечним є той факт, що на різних етапах розвитку української школи окреслені завдання досягалися своєрідними педагогічними засобами, які, насамперед, відображали сутність ідеологем тогочасних суспільно-політичних укладів. Наприклад, в умовах власної бездержавності в Україні музейна політика в школах, професійно-технічних училищах, інститутах, університетах, позашкільних закладах опиралася на пропаганду марксизму-ленінізму, радянського патріотизму, пролетарського інтернаціоналізму, революційної і трудової слави «радянського народу». Зміст і дух музейної педагогіки базувався виключно на ідеології постанови ЦК КПРС «Про підвищення ролі музеїв у комуністичному вихованні трудящих», ігноруючи історичну правду, національну культуру, національну пам'ять народу. Уже через три роки, підбиваючи підсумки республіканського огляду позашкільних закладів, присвяченого 50-річчю російської революції, було зареєстровано 14 тис. (!) музеїв Леніна.

Нині в умовах відновленої української державності, формування національної ідентичності, націєтворчих процесів, а, особливо, реальних загроз, пов'язаних з агресивними імперськими намірами і діями Росії, постають кардинально нові стратегічні завдання щодо ціннісних установок щодо виховання української нації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белинский В.Г. Ластовка. Соч. на малорос. языке. – Ст. и рецензии. – 1841-1844 // Полн. соб. соч. – Т. V. – Изд. АН СССР. – С. 177-179.

2. Белинский В.Г. Гайдамаки // Полн. собр. соч.: в 13 т. –Т.VI. – М. Изд. АН СССР. – 1953–1959. –С. 172.
3. Большая советская энциклопедия. Второе изд. в 50 т. – Т. 28. – Гос. науч. изд. «Больш. сов. энцикл.» – М., 1954. – С. 508.
4. Большая Советская Энциклопедия // Соч. у 50 т. – Т. 29. – М.: Госнаучиздат «БСЭ». – Второе изд. – 1954. – С. 298.
5. Большая Советская Энциклопедия // Соч. у 50 т. – Т. 32. – М.: Госнаучиздат «БСЭ». – Второе изд. – 1954. – С. 268–269.
6. Большая Советская Энциклопедия // Соч. у 50 т. – Т. 50. – М.: Госнаучиздат «БСЭ», 1957. – С. 555.
7. Винницький А. Микола Теодотович Біляшівський. Життя і музейна робота. – Український історичний музей ім.Т.Шевченка. – К.: «Київ-Друк». – 1926. – С. 2-6.
8. Все про Україну. – У 2 т. – Т. 1. – К.: Вид. дім «Альтернатива», 1998. – С. 259.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ.: Либідь. 1997. – С. 250.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 296.
11. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – Освіта, 2 грудня 1992 р.
12. Драгоманов М.П. Чудацькі думки про українську національну справу. Вибране. – К.: Либідь, 1991. –С. 494.
13. Закон України «Про музеї та музейну справу» // Відомості Верховної Ради. – 1995. – № 25.
14. Кандиба І. За правду і справедливість. Тов. української мови ім. Шевченка у США. – Чикаго. – КУВПО. –1967. – С. 14-15.
15. Карлейль Т. Етика життя. Трудиться и не унывать! – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Cuecture/Karl3/01.ph
16. Кайндль Р.Ф. Історія Чернівців від найдавніших часів до сьогодення / Пер. з нім. В.Іванюка. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 287.
17. Лобай Д. Непереможна Україна. Вид. Комітету українців Канади. – Вінніпег. – 1950. – С. 57-137.
18. Лосев І.В. Історія і теорія світової культури: європейський контекст. – К.: Либідь, 1995. – С. 195.
19. Мезенцева Г. Музеєзнавство (на матер. музеїв Української РСР): Курс лекцій. – Київ: Вища школа. – 1980. – 120 с.
20. Національна доктрина розвитку освіти. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 138-141.
21. Огієнко І. Українська культура. – Вид-во книгарні Є.Череповського. – К. – 1918. – С. 12-21.

22. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читаний в Укр. нар. ун-ті : з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 34-191.
23. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 271.
24. Предварительный съездъ по устройству Перваго Всероссийскаго съезда деятелей музеевъ. На правах рукописи. – 1913. – С. 3-41.
25. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. Указ Президента України № 580/2015 від 13 жовтня 2015 р.
26. Пушкин А.С. Полтава. – Изб. произв. – Т. I. – Изд. «Худож. литература». – М. – 1970. – С. 384.
27. Рассел Б. История западной философии /Бертран Рассел. – М.: АСТ, 2010. – С. 509.
28. Рутинський М.Й., Стецюк О.В. Музеезнавство: навч. посібник. – К.: Знання, 2008. – С. 354.
29. Сенека Луцій Анней. Діалоги / Луцій Анней Сенека; пер. з лат. А.Содомора. – Львів: Априорі, 2016. – С. 200.
30. Скарбниці слави народної: зб. статей. – «Мистецтво». – Київ, 1975. – С. 8.
31. Словник української мови / Кер. В.В. Німчук та ін. / Відп. ред. В. Жайворонок. – К. ВЦ «Просвіта», 2012. – С. 641.
32. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – С. 452.
33. Смудзінський Б. «Тіні»: енергія надпотужної дії. – Кіно-Театр. – 2015. – №2.
34. Советский энциклопедический словарь. – Изд. второе. – М.: «Сов. энциклопедия», 1982. – С. 655.
35. Сосюра В. Мазепа. – «Дніпро». – Київ, 2001. – С. 92-93.
36. Сталін Й. Про ухили в галузі національного питання // Статті і промови про Україну. Партвидав ЦК КП(б)У. – Київ. – 1936. – С. 205.
37. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. Указ. Президента України від 13 жовтня 2015 р. №580/2015.

1.8. Мовнокомунікативна компетентність педагога-філолога в українській і зарубіжній педагогічній теорії

У сучасних умовах реформування педагогічної освіти на міждисциплінарних засадах активно розвивається теорія мовної комунікації, що зумовлено активізацією досліджень проблем мовленнєвої, комунікативної взаємодії. Ця проблема є предметом психології, соціолінгвістики, педагогіки, зокрема теорії мовленнєвих актів, теорії тексту, теорії висловлювань, теорії дискурсу, різних концепцій когнітивної лінгвістики тощо. Для усвідомлення сутності комунікативно-прагматичного спілкування у професійному середовищі важливим є дослідження специфіки комунікативного процесу, вагомими факторами якого є час і місце комунікативного акту, вік, соціальний статус комунікантів, мотиви мовлення.

Відповідно у світовому контексті громадськість (управлінці, педагоги, роботодавці та ін.) усвідомлюють роль мовної комунікації з метою підвищення рівня успішності особистості у професійній діяльності, у процесі особистісного розвитку. Зокрема у Німеччині зростає чисельність лінгвістів, фахівців у галузі спілкування, які працюють на підприємства, в установах, ставлячи за мету навчити правильного, ефективного спілкуванню у сфері професійної комунікації. В США у 1914 р. заснована Асоціація викладачів ораторського мистецтва (нині – Асоціація мовленнєвого спілкування» (Speech Communication Association – SCA)), яка упроваджує освітню програму, відповідно до якої у закладах освіти відкрито факультети і кафедри для навчання комунікації у всіх сферах соціальної практики: прийняття управлінських рішень, правове регулювання, ділове життя, маркетинг тощо. Поєднання мовленнєвої діяльності і практики в Японії дало можливість говорити про теорію «мовленнєвого існування»³¹⁵.

Одним із ключових понять мовної комунікації є **дискурс** (фр. discours, англ. discourse, нем. diskurs от лат. discursus – бесіда, розмова, мовлення, процес мовленнєвої діяльності), що розглядається з позиції різних наук, які пов'язані з вивченням специфіки функціонування мови. У межах реалізації проекту університету Пенсильванії у 1952 р. у статті «Discourse Analysis» З. Херріс увів поняття дискурс-аналізу як методу вивчення інформації у дискурсі³¹⁶.

Термін «теорія комунікації» вперше вжили електротехніки, які займалися математичним аналізом сигналів. Зародження науки теорії комунікації пов'язують із публікаціями американських математиків К. Шеннона і Н. Вінера. Упродовж ХХ ст. інтерес суспільства до вивчення проблем комунікації постійно зростає, що було зумовлено насамперед

³¹⁵ Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – С. 7-8.

³¹⁶ Там само. – С.9.

науково-технічним прогресом, упровадженням нових технологій. Час від часу комунікація опинялася у центрі уваги публічних дебатів про демократію, а також пропаганди, мас-медіа, поп-культури та міжособистісних відносин.

Поняття «комунікація» (з лат. *communico*) означає «роблю загальним», «зв'язую», «спілкуюсь». Під комунікацією в соціумі розуміють спілкування, обмін думками, знаннями, почуттями, моделями поведінки тощо. В сучасному суспільстві актуалізуються проблеми формування мовнокомунікативної компетентності фахівців різних сфер, зокрема щодо використання прийомів ведення переговорів, бесід, виголошення промов. Генеза теорії мовної комунікації пов'язана зі становлення риторики. З розвитком інформаційного суспільства, впровадження різних засобів інформації виникає поняття масової комунікації, що, на думку В. Григор'євої, зумовило активізацію проблем комунікації у сфері менеджменту, моделювання комунікативних процесів³¹⁷.

О. Чернобай узагальнює найвідоміші теорії мовної комунікації, сформовані в історичній ретроспективі:

1. *Риторична традиція*. Пов'язана з мистецтвом ораторської майстерності, яке зародилося у Давній Греції, – риторикою. Для теорії комунікації важливі загальні положення риторики про впливову силу слів, цінність тверезого судження, можливість удосконалення практики мовлення, а також про те, що слова не є вчинками, а зовнішній ефект не є реальністю; відповідно не можна ототожнювати стиль і зміст, погляди та істину. Теорія комунікації запозичила частину термінології з риторики, зокрема такі терміни, як: «мистецтво», «метод», «комунікатор», «аудиторія», «стратегія», «логіка» тощо.

2. *Семіотична традиція* зумовлена широкою популярністю знакової теорії, яка є основою семіотики. Семіотика (з грец. *semeiotikos* – знаковий) – наука про знаки і знакові системи. Семіотика причетна до знакових аспектів комунікації. Велику частину семіотичної термінології («знак», «символ», «індекс», «значення», «референт», «код», «медіум» тощо) активно використовують у дослідженнях з проблем комунікативних процесів. Засновниками семіотики вважають американського філософа і логіка Чарльза Пірса і швейцарського лінгвіста Фердинанда де Соссюра.

3. *Феноменологічна традиція* виникла під впливом суб'єктивно-ідеалістичного вчення про шляхи розвитку людської свідомості, яке запропонували німецький філософ Едмунд Гуссерль та його учні на початку ХХ ст. Феноменологія (з грец. *phainomenon* – той, що з'явився, і *logos* – вчення) – напрям філософських досліджень, який зводить усе

³¹⁷ Григор'єва В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григор'єва. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – С. 18-19.

суще до феноменів (явищ свідомості) й описує їх за допомогою інтуїції. За допомогою теоретичного апарату феноменології дослідник здатен обґрунтувати розуміння науковості, виявити релевантні аспекти взаємодії психічного та соціального в актах мовленнєвого спілкування, сформулювати методологію дискурс-аналізу.

4. Кібернетична традиція. Це одна з новітніх традицій у теорії комунікації, започаткована у працях англійського антрополога Грегори Нейтсона, американських математиків Клода Шенона, Воррена Вівера, Норберта Вінера, «батька кібернетики». Кібернетика (з грец. *kybernetes* – керманич) – наука про загальні закономірності процесів управління і передавання інформації в організованих системах (машинах, живих організмах і суспільстві). Вагомим внеском кібернетики в теорію комунікації стала модель комунікації, яку запропонували К. Шенон і В. Вівер, охоплює п'ять елементів: джерело інформації, передавач, канал, приймач і кінцева мета. Крім того, К. Шенон впровадив поняття «шум» (пізніше пов'язане з поняттями «ентропія» і «негентропія») та «надмірність». Цю статичну модель Н. Вінер доповнив поняттям «зворотний зв'язок», що робило її ближчою до реальності людської взаємодії в комунікації.

4. Соціопсихологічна традиція пов'язана з формуванням наприкінці 90-х років XIX ст. нового напрямку в психології на межі із соціологією – соціальною психологією. Соціальна психологія (з грец. *psyche* – душа і *logos* – вчення) – галузь психології, що вивчає закономірності поведінки і діяльності людей, зумовлені фактом їх належності до соціальних груп, а також психологічні характеристики цих груп. Соціальна психологія розглядає комунікацію як соціальну взаємодію людей та їхній вплив один на одного, акцентуючи, що комунікація завжди передбачає індивідів з особливостями характерів, власними думками, поглядами, емоціями. Теоретики комунікації активно використовують термінологію соціальної психології (наприклад, терміни «поведінка», «ефект», «особистість», «інтерація», «ставлення», «пізнання» тощо).

5. Соціокультурна традиція бере початок у XX ст. Поширенню цієї традиції сприяли праці сучасного американського антрополога, психолога і лінгвіста Д. Верча, який впровадив термін «соціокультурний підхід», наголошуючи на залежності людської діяльності (зокрема й комунікативної) від культурних, історичних та інституційних чинників, зробив істотний внесок у розвиток теорії соціокультурної комунікації. Ця теорія – вчення про процеси взаємодії між суб'єктами соціокультурної діяльності (індивідами, групами, організаціями) з метою передавання або обміну інформацією за допомогою прийнятих у певній культурі знакових систем (мов), прийомів і засобів їх використання. Термінологічний арсенал теорії комунікації значно поповнився соціокультурною термінологією (вживанням понять

«суспільство», «устрій», «практика», «ритуал», «правило», «соціалізація», «культура», «ідентичність» тощо)³¹⁸.

Узагальнення означених традицій є обґрунтованою основою для наповнення терміносистеми сфери мовної комунікації у педагогічному дискурсі. Формування комунікативної культури, мовнокомунікативної компетентності фахівців різного фаху, удосконалення мовленнєвих умінь, здатностей до усного і писемного спілкування, збагачення прийомів діалогічної взаємодії між педагогами і майбутніми фахівцями, учнями має базуватися на традиційних теоріях мовної комунікації і водночас враховувати сучасні інноваційні концепції мовної комунікації, що пов'язано з потребою віртуального спілкування, налагодження професійного й особистісного взаємозв'язку через посередництво сучасних комунікативних пристроїв з урахуванням вимог і принципів комунікативної взаємодії.

Діалогічну взаємодію між комунікантами забезпечує насамперед їх здатність вибудовувати стратегію спілкування, відчуття доцільного добору мовних засобів, уміння структурувати мовленнєвий акт відповідно до основних вимог. Основною вимогою комунікативного зв'язку є чітко регламентована мета спілкування. Порушення вимог, особливо нівелювання мети спілкування, призводить до виникнення комунікативних бар'єрів. Мовленнєвий акт як основна одиниця мовної комунікації характеризується такими критеріями: мета (призначення) мовленнєвого акту; спрямованість акту (твердження спрямовані від реальності до слів, а обіцянки та вимоги – від слів до реальності); вираження психологічного ставлення мовця; сила прагнення до досягнення мети; різниця у статусах мовця та адресата та ін.³¹⁹

На основі цих критеріїв Ю. Косенко виокремлює 5 основних груп мовних одиниць³²⁰:

1. *Репрезентативи*. Це інформаційні мовленнєві акти, у ході яких співрозмовнику надається інформація про ті чи інші події, предмети чи явища. Вони свідчать про наміри мовця передати слухачеві певну сукупність відомостей чи взяти на себе відповідальність за їх істинність.

2. *Директиви* – це «імперативні» мовленнєві акти, вони мають імперативну ілокутивну спрямованість, тобто намагаються змусити слухача зробити дещо. Здійснюючи їх, мовець фактично примушує (наказує, змушує) адресата до здійснення чи не здійснення чого-небудь. Специфіка директивів полягає в тому, що вони зобов'язують співрозмовника взяти до уваги бажання чи потреби мовця.

³¹⁸ Чорнобай О.Л. Комунікативна лінгвістика (мовна комунікація) як основа опанування засобів юридичної комунікації / О.Л. Чорнобай // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. – 2015. – № 813. – С. 168-174. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2015_813_27.

³¹⁹ Серль Дж. Рациональность в действии: Пер. с англ. А. Колодия, Е. Румянцевой. – М., 2004. – 336 с.

³²⁰ Косенко Ю. В. Основи теорії мовленнєвої комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми: Сумський державний університет, 2013. – С. 51-53.

3. *Комісиви* – мовленнєві акти взяття зобов'язань. Вони накладають на адресанта (мовця) зобов'язання виконати певні дії у майбутньому або дотримуватися певної лінії поведінки.

4. *Експресиви* – мовленнєві акти, які виражають ставлення мовця до реальних справ, характеризують ступінь його відвертості. Це акти поздоровлення, вибачення, привітання, співчуття тощо.

5. *Декларативи* – мовленнєві акти, функція яких полягає у словесному оформленні різних типів соціальних дій: вінчання, доручення, називання тощо.

Важливим є врахування функціонального поля мовленнєвої комунікації, що забезпечує реалізацію мовних чинників як продуктивних механізмів комунікативної дії між реципієнтами. У зарубіжній теорії мовної комунікації виокремлюється ряд комунікативних моделей, які власне візуалізують функціональне призначення мовної комунікації

Р. Якобсон представив мовленнєву комунікацію у формі шести чинників, які суголосні з основними функціями мови³²¹:

1. *Емотивна (емоційна) функція* пов'язана з метою необхідністю вираження ставлення до того, що говорить адресант. Адже зазвичай зміст одного і того самого висловлювання можна оформити інтонаційно так, щоб було зрозуміло, як комунікант ставиться до події: осудливо, з приємністю, нейтрально тощо. Ця інтонація ніби зчитується аудиторією.

2. *Конативна функція* виражає зорієнтованість адресата, що зокрема виявляється у вживанні таких форм мовлення, як кличний відмінок, наказовий спосіб дієслів тощо, що безпосередньо впливає на співрозмовника.

3. *Фатична функція* пов'язана із зорієнтованістю на контакт – важливим є не передавання інформації, а підтримка контакту. Це розмова про погоду, під час святкування дня народження, де важливою є не новизна інформації, а сам факт підтримання розмови.

4. *Метамовна функція* – пов'язана з кодом: якщо не знаєш слова, ми можемо запитати про його значення і отримати відповідь. Відповідь може бути оформлена за допомогою вербальних і невербальних засобів.

5. *Поетична функція* – ключова функція літературного мистецтва, якому властива увага до форми, а побутове мовлення – на зміст.

6. *Референтивна (денотативна, когнітивна) функція* – виражає зорієнтованість на контекст і представляє собою зорієнтованість на об'єкт, про який йдеться під час комунікації.

У зарубіжній і українській теорії мовної комунікації набули поширення моделі комунікативних процесів відомих мовознавців, структуралістів, культурологів, соціологів, що візуально універсально відображають специфіку комунікативних процесів, технічні,

³²¹ Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 198.

психологічні, соціологічні чинники забезпечення ефективності комунікативного акту.

Найбільш відомою є модель комунікації Р.Якобсона, у якій визначено такі складові, як:

- адресант (addresser) посилає повідомлення адресату (addressee);
- контекст – те, про що йдеться у повідомленні; має виражатися або вербально, або передбачали вербалізацію;
- код – повністю або частково загальний для адресата і адресанта (тобто для того, хто кодує, і для того, хто розкодує);
- контакт – фізичний канал і психологічний зв'язок між адресантом і адресантом і адресатом, що зумовлює можливість встановити і підтримувати комунікацію³²².

Сучасні дослідники екстраполюють модель Р.Якобсона на комунікативні процеси у контексті міждисциплінарного аналізу. Зокрема О.Джалілова зауважує, що «модель Р.Якобсона в різних її варіантах сьогодні застосовується в лінгвістиці як для аналізу функцій мови в цілому, так і для аналізу функціонування окремих її одиниць, «виробництва» мови і тексту. Сучасна соціолінгвістика, теорія комунікації та соціологія комунікації також запозичили модель Р.Якобсона для опису комунікативних процесів. Евристична цінність цієї моделі полягає в тому, що в ній враховується не лише сама мова, але і користувач мови, і включений спостерігач³²³.

Відомий представник семіотичної теорії у лінгвістиці Ю.Лотман критикував модель Р.Якобсона за те, що в адресата і адресанта не може бути однакових кодів, тому варто говорити про нееквівалентність комунікантів. Крім того, на переконання вченого, потрібно враховувати історичні аспекти появи мови, мовних одиниць³²⁴.

Сам Ю.Лотман запропонував дві альтернативні комунікативні моделі «Я – ВІН», «Я – Я»³²⁵. На особливу увагу заслуговує остання модель, яка пов'язана з автокомунікацією. У межах її повідомлення набуває нового переосмислення, а тому це повідомлення ніби перекодується. Відповідно відбувається особистісне переосмислення інформації, що впливає на трансформацію людини загалом.

Ю.Лотман з позиції моделей комунікації розглядав сутність культури, яка генерує відповідні коди на основі особистісних кодів, що складають множинність кодів культури. Відповідно, на переконання

³²² Якобсон Р. Лінгвістика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975.

³²³ Джалілова О.М. Диференціація концептуальних інтерпретацій поняття «комунікація» в сучасній філософії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2017/1026-1483604120.pdf>

³²⁴ Див.: Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – М.: ООО «Эльга», 2001. – С. 57-58.

³²⁵ Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М., 1992. – С.13. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – С. 26.

Г. Почепцова, Ю. Лотман трактує різні явища культури як комунікативні механізми. Звідси виникає пріоритетність лінгвістичних методів для аналізу мовних одиниць, характеристики далеких від мови комунікативних явищ³²⁶.

У. Еко³²⁷ доповнив цю модель таким прикладним аспектом, як лексикоди або вторинні коди – додаткові конотативні значення, які відомі не всім, а лише певній групі, частині аудиторії. С. Тарасенко, здійснивши аналіз теоретичних моделей міжособистісного спілкування, науково обґрунтованих відомими вченими ХХ ст.: лінійну модель Г. Лассвела, К. Шеннона, В. Вівера, культурологічна модель М. Бахтіна, трансакційна модель В. Шрамма (Шремма) та ін.³²⁸

Американський науковець Г. Лассвел обґрунтував сутність лінійної моделі комунікації (1942), яку кілька років поспіль збагатили американський дослідник з проблем комунікації та штучного інтелекту К. Шеннон і американський дослідник В. Вівер.³²⁹ Схематично лінійну модель можна представити, так: комунікатор → звернення → носій звернення → одержувач → зворотній зв'язок. С. Тарасенко стверджує, що у цій моделі особлива увага надається ролі комунікатора, який має володіти такими якостями, як: переконаність, ясність намірів, симпатичність, стиль комунікації, адже «симпатичні люди, які відзначаються товариськістю, сердечністю в поводженні з іншими людьми, мають привабливу зовнішність, здатні сильніше впливати на інших людей і мати від цього певний зиск»³³⁰. Варіант лінійної моделі Шеннона-Вівера можна зобразити у вигляді: отриманий сигнал → джерело шуму → місце передавання → сигнал → канал → одержувач → призначення шуму. К.-Е. Шеннон виокремив три рівні комунікації: технічний, семантичний та рівень ефективності. Технічні проблеми пов'язані з точністю передавання інформації від відправника до отримувача; семантичні проблеми – з інтерпретацією повідомлення отримувача порівняно з тим значенням, яке було відправлене відправником. Проблема ефективності відбиває успішність, з якою вдається змінити поведінку в зв'язку з повідомленням, що було передане³³¹. Поняття «джерело шуму» можна інтерпретувати як ступінь

³²⁶ Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – М.: ООО «Эльга», 2001. – С. 62.

³²⁷ Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб., 1998. – С. 74.

³²⁸ Тарасенко С. М. Теоретичні моделі міжособистісного спілкування у формуванні комунікативної культури особистості. – Вісник Житомирського державного університету. Вип. 49. Педагогічні науки. – 2010. – С.85-88. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4074/1/Vip_49_17.pdf

³²⁹ Воробйова Г. Ю. Феномен організації влади в США у концепціях Г. Лассуела та Ч. Мерріама // Дні науки філософського факультету – 2010 : Міжнар. наукова конф. (21-22 квітня 2010 року): матеріали доповідей та виступів. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. – Ч. IX. – С. 15-16

³³⁰ Тарасенко С. М. Теоретичні моделі міжособистісного спілкування у формуванні комунікативної культури особистості. – Вісник Житомирського державного університету. Вип. 49. Педагогічні науки. – 2010. – С.85-88. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4074/1/Vip_49_17.pdf

³³¹ Тарасенко С. М. Теоретичні моделі міжособистісного спілкування у формуванні комунікативної культури особистості. – Вісник Житомирського державного університету. Вип. 49. Педагогічні науки. – 2010. – С.85-88. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4074/1/Vip_49_17.pdf

зрозумілості мовлення комуніканта, що визначається його артикуляційними індивідуальними особливостями, етнічними характеристиками (темп мовлення, знання лексичних значень слів тощо).

Науковцями теоретично обґрунтовано також інтерактивні моделі комунікації, сутність яких визначається активністю у процесі спілкування усіх учасників комунікативного акту, тобто важливими є зворотній зв'язок у процесі спілкувальної дії, реакція на повідомлення співрозмовника, емпатійність, експресивність. До інтерактивних моделей належить культурологічна модель М. Бахтіна, що містить дві основні ідеї: діалогічність та карнавалізацію. Крім того, особливого значення у процесі комунікації потрібно надавати висловлюванню, його адресованості, адже без адресанта немає адресата, а також варто враховувати контекст висловлювання, що передбачає врахування ідеї хронотопа (час і місце комунікативної дії)³³².

У науковому дискурсі, зокрема у галузі комунікативної лінгвістики, наявні обґрунтовані дослідниками моделі комунікації, які називають трансакційними – у них комунікативна дія представлена як процес одночасного адресування і отримання інформації, тобто адресат і адресант визнаються творцями спілкувального акту.

Найвідомішою трансакційною моделлю є модель німецького лінгвіста В. Шрамма (Шремма)³³³, який у 1954 р. дав власне пояснення комунікації: особа А кодує повідомлення і передає його особі Б; особа Б здійснює дію; особа Б кодує відповідь, передає таке повідомлення особі А, яка також взаємодіє з повідомленням; А і Б функціонують всередині певної сфери обмежень відносин, яку В. Шремм визначив, назвавши «резервом практичного досвіду»³³⁴. Таким чином, вчений обґрунтував важливість суспільного контексту комунікативного процесу, який детермінований просторовими взаєминами, ситуацією, рольовими установками і суспільними нормами.

Іншою трансактивною моделлю комунікації є модель К. Барнлунда, який визначив такі складові комунікативного акту, як: особа (комунікант), повідомлення, процеси кодування-декодування та чотири типи сигналів (сигнали суспільного рівня (вплив на особу різних чинників навколишнього середовища й техногенної цивілізації), особистого рівня (міжособистісна взаємодія між людьми, які входять у

³³²Бахтин М. М. Искусство и ответственность / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М. : Худож. лит., 1986. – С. 3 – 4.; Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

³³³ Schramm W. How communication works. In W. Schramm (ed.) The Process and Effects of Mass Communications. – Urbana, 111: University of Illinois Press, 1954. – 310 p.

³³⁴ Тарасенко С. М. Теоретичні моделі міжособистісного спілкування у формуванні комунікативної культури особистості. – Вісник Житомирського державного університету. Вип. 49. Педагогічні науки. – 2010. – С.85-88. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4074/1/Vip_49_17.pdf

комунікативний простір) і два типи поведінкових сигналів (вербальні та невербальні)³³⁵.

На сучасному етапі розвитку теорії мовної комунікації науковці дійшли висновку про необхідність обґрунтування більш складних моделей комунікативного процесу – об'ємних (спіральних, мозаїчних тощо), що пов'язано з ускладненістю процесу реалізації комунікативної дії, врахування психологічних, соціокультурних, дискурсивних чинників спілкування. З-поміж таких моделей найбільш обґрунтованими є моделі американських психологів Т. Ньюкома та С. Бейкера.

Об'ємна модель першого вченого представлена у формі трикутника, що створює три взаємозв'язані точкові об'єкти: комунікатор, адресат та об'єкт, про який йдеться. Важливим у цій моделі є саме позитивне ставлення один до одного та до об'єкта спілкування. У разі, коли існує загальне негативне ставлення до об'єкта, тобто незбалансований варіант, потрібно знайти засоби для зміни такого ставлення³³⁶. Модель комунікації С. Бейкера візуалізується у формі куба, що складається з кубиків. Грані куба відповідають джерелу, одержувачу, самому зверненню та каналу комунікації. Усі кубики перебувають у безперервній взаємодії між собою, щоразу стикаючись усіма чотирма гранями. Американець Ф. Денс (1963) обґрунтував авторську спіральну модель комунікації, обґрунтовуючи необхідність розгляду комунікативного процесу у зв'язку з тим, що інші моделі становлять замкнений цикл, водночас комунікація, на думку вченого, повторює пройдений шлях розвитку на новому рівні³³⁷.

Таким чином, у теорії комунікації, у дискурсі когнітивної лінгвістики сформувався спектр моделей комунікації, які дозволяють спроектувати їх на процес фахового спілкування у педагогічному контексті. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки міждисциплінарність аналізу феномену комунікації, мовної комунікації дозволяє системно окреслити комунікативні функції сучасного фахівця – педагога-дослідника, викладача-практика, насамперед педагога-філолога. Саме цей фахівець, застосовуючи адекватні моделі комунікації, ретранслює комунікативний досвід, формує почуття мовного смаку, мовного чуття, обирає інструменти для забезпечення комунікативної дії у взаємодії з учнями, студентами, різними категоріями дорослих.

Відповідно доцільно звернутися до дефінітивного аналізу понять «мовна компетенція», «мовнокомунікативна компетентність», «мовнокомунікативна професійна компетентність педагога-філолога».

Уперше поняття «мовна компетенція» увів в обіг американський лінгвіст М. Хомський (1965). Він протиставляв «знання мови» (linguistic competence) «використанню мови в конкретній ситуації» або «мовному

³³⁵ Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» – 2001. – 656 с.

³³⁶ Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» – 2001. – 656 с.

³³⁷ Там само.

виконанню», «мовній активності» (performance)³³⁸. Запропоновану М. Хомським дихотомію competence/performance при інтерпретації мовної здатності і мовної діяльності людини можна було б розглядати як одну з перших спроб експліцитного визначення поняття «володіння мовою», якби не крайній «граматизм» тлумачення компетенції, врахування лише власне лінгвістичного аспекту та повне ігнорування соціальних і прагматичних чинників.

Через два роки (1967) Д. Хаймс задекларував, що знання мови передбачає не лише володіння її граматиною і словником, але й уявлення про те, в яких умовах можуть чи повинні вживатися ті чи інші слова і граматичні конструкції. Д. Хаймс увів поняття «комунікативної компетенції» і довів його необхідність³³⁹. На думку вченого, соціолінгвістична (чи більш широко – комунікативна) компетенція дає змогу людині бути не просто мовцем, а членом соціально зумовленої системи спілкування. Для соціолінгвістичного опису мовної здатності людини і її вияву у мовній діяльності, за Д. Хаймсом, суттєвими є три компоненти: словесний репертуар, мовні звичаї і шаблони – уявлення про типи організації різних за жанром текстів, про правила спілкування двох і більше мовців, а також комунікативна поведінка³⁴⁰.

На законодавчо-нормативному рівні, зокрема у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», задекларовано загальновизнану дефініцію мовної компетентності, що представляє спектр компетенцій, які складають її структуру: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна субкомпетентності³⁴¹. Кожна з цих компетенцій виявляється у володінні певними знаннями і вміннями щодо використання мовних одиниць у певному контексті, комунікативній ситуації: *лексична* – знання і здатність використовувати мовний словниковий запас; *граматична* – знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови: розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з мовними принципами фрази та речення; *семантична компетенція* розглядає здатність усвідомлювати і контролювати організацію змісту, охоплює лексичну семантику (зв'язок слова із загальним контекстом, внутрішньолексичні зв'язки), граматичну семантику, що вивчає значення граматичних елементів, категорій, структур і процесів; прагматичну семантику, яка аналізує логічні зв'язки (підрядність, пресупозиція, імплікативність і т.д.); *фонологічна компетенція* включає знання та навички перцепції і продукції звукових

³³⁸Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Mass : M. I. T. Press, 1965. – 251 p.

³³⁹Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes// Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269-293.

³⁴⁰ Герцовська Н.О. Комунікативна компетенція як складова формування багатомовної особистості студента-філолога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2...1...

³⁴¹ Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [за заг.ред. С. Ніколаєвої]. – Київ: Ленвіт, 2003. – С. 109, 118.

одиниць, фонетики речення (просодії), фонетичної редукції; *орфографічна* – передбачає знання і навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти; *орфоепічна* – уміння правильно озвучувати написане.

Більшість дослідників наводять дефініції мовної компетенції (компетентності), екстраполюючи саме основні ідеї «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» на визначення якостей особистості – майбутнього фахівця, практика тощо. Так, наприклад, А. Асанова розглядає *мовну компетенцію* як сукупності знань та вмінь використовувати лексику української мови, впізнавати і використовувати на практиці правила, вміщені у програмі з української мови для початкової школи, підручниках та навчальних посібниках. Мовна компетенція передбачає засвоєння необхідних знань про мову як знакову систему, її устрій, розвиток і функціонування; оволодіння основними нормами української літературної мови; збагачення словникового запасу і граматичної будови мовлення; формування здатності до аналізу й оцінки мовних явищ і фактів³⁴².

Вважаємо, що сукупність субкомпетентностей, що становлять структуру мовної компетентності загалом, є підґрунтям універсальних лінгвістичних знань, мовленнєвих умінь на основі використання власне фонетичного, лексичного, фразеологічного, граматичного, синтаксичного, стилістичного потенціалу мови. Водночас важливо у процесі розвитку мовної компетентності особистості не лише використовувати наявні ресурси на різних рівнях мови, а в комплексі усвідомлювати «закодованість» мовного багатства, трансформаційні форми рідного й іншомовного слова у контекстному вимірі – з урахуванням соціокультурних, етнічно-ідентифікаційних, ментальних, гендерних та інших чинників. Саме тому нам імпонує дефініція, наявна у словнику термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевича, Г. Богдановича, у якому мовна компетенція визначається як «знання учасниками міжкультурної комунікації мови (мовного коду), якою здійснюється спілкування, передусім володіння всіма рівнями мови, стилістикою мови і мовлення, правилами, за якими створюються коректні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їхня трансформація»³⁴³.

Акцентуючи увагу на комунікативній сутності мовної компетентності, вважаємо більш доцільним використовувати поняття «мовнокомунікативна компетентність особистості», що власне дає можливість спроектувати наявні у науковому дискурсі мовні моделі,

³⁴² Асанова А.Е. Формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Аліє Енверівна Асанова; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». – Сімферополь, 2015. – С. 36.

³⁴³ Українсько-російський словник термінів міжкультурної комунікації Ф.С. Бацевич / Ф.С. Бацевич Г.Ю. Богданович. – Сімферополь; [Саки]: Підприємство «Фенікс», 2011. – С.258-259, с. 103.

сформовані упродовж ХХ – на початку ХХІ ст. Комунікативний сегмент уможлиблює вияв саме стратегічної основи налагодження комунікативного зв'язку між особами на основі врахування всіх можливих чинників: і самого потенціалу мови (рідної чи іноземної), і психологічних механізмів, і культурно-етнічних аспектів вираження специфіки ментальної картини світу, і власне дискурсивної парадигми вибудовування комунікативного акту тощо.

Поняття *«мовнокомунікативна компетенція»* набуло активного вжитку наприкінці ХХ ст. На переконання О. Семеног, цю якість варто визначити як *«сукупність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування»*³⁴⁴.

У сучасній українській педагогіці дослідники приділяють особливу увагу дослідженню проблем розвитку мовнокомунікативної компетентності вчителя. Відзначимо конструктивність ідей науковців щодо теоретичного аналізу розвитку цієї ключової професійної якості вчителя, педагога, викладача, пошуку форм і методів її удосконалення в умовах формальної і неформальної освіти.

Зокрема К. Клімова розкриває сутність поняття *«мовнокомунікативна професійна компетентність майбутнього вчителя»* як інтегровану особистісну якість, яка передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення³⁴⁵.

Терміном *«професійна мовнокомунікативна компетенція»* послуговується Т. Симоненко, яка під ним розуміє *«наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття*

³⁴⁴ Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

³⁴⁵Клімова К. Я. Теорія і практика формування мовно комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: [монографія] / К. Я. Клімова. – Житомир: Рута, 2010. – 560 с.

навчальні тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування»³⁴⁶.

Проектуючи основні характеристики поняття мовнокомунікативної компетентності особистості на безпосередню сферу професійної діяльності, варто говорити про власне професійну мовнокомунікативну компетентність, що передбачає насамперед володіння термінологічним апаратом з певного фаху, спрямованість на самонавчання щодо опанування постійно змінюваним лексично-термінологічним полем у певній галузі, потреба у вдосконаленні риторичних, комунікативних, мовностратегічних, діалогічних, ораторських та інших умінь.

В. Перепьолка визначив спектр професійних лінгвістичних знань, комунікативних умінь, якими має володіти сучасний фахівець, зважаючи на специфіку власної професійної діяльності. З-поміж них учений акцентував увагу на таких, як: глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів; досконале володіння сучасною українською літературною мовою; уміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів); знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні; уміння працювати з різними типами текстів; орієнтування в потоці різноманітної та різнотипної інформації українською мовою на різних каналах її передавання; уміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування; володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень; володіння основами риторичних знань і вмінь; уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії³⁴⁷.

Екстраполуючи окреслені знання і вміння, що визначають ядро мовнокомунікативної професійної компетентності особистості, вважаємо, що щодо педагога-філолога ця якість має більш широкий, диференційований спектр знань і вмінь. Адже вчитель-філолог, педагог філологічних дисциплін – це носій мовного багатства, ретранслятор лінгвістичного розмаїття, який має зберігати, досліджувати, узагальнювати, систематизувати і ретранслювати мовні явища в освітній практиці, у процесі організації дослідницької роботи, методичної діяльності тощо. Відповідно мовнокомунікативна

³⁴⁶ Симоненко Т. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: [монографія] / Т. Симоненко. – Черкаси, 2003. – 330 с.

³⁴⁷ Перепьолка В. Формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Педагогіка вищої та середньої школи. – 2016. – Вип. 47. – С. 55-60.

професійна компетентність педагога-філолога є ускладненою інтегративною професійною якістю, що є більш структурно складним поняттям, ніж це стосується мовнокомунікативної компетентності інших фахівців.

Так, Т. Симоненко до складу цілісного утворення, яким є професійна мовнокомунікативна компетенція студентів-філологів, слушно зараховує чотири види компетенції: *лінгвістичну* (сукупність знань про структуру мовної системи, а також уміння оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису); *предметну компетенцію* (наявність професійних знань у системі філологічних дисциплін, а також уміння застосовувати їх під час комунікації); *прагматичну* (оволодіння потенціалом дидактичного дискурсу); *технологічну* (вміння чітко й виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення: правильна постановка дихання, розвиток голосу, нормативної дикції)³⁴⁸. Ці складові враховують всі специфічні характеристики мовнокомунікативної професійної компетентності педагога-філолога, у якій особливу увагу варто акцентувати на прагматичній і технологічній складових, що власне й становлять парадигмальну сутність мовної комунікації в освітньому середовищі. Адже педагог-філолог повинен володіти філософсько-аксіологічним орієнтиром реалізації професійної діяльності на основі використання потенціалу мови різних рівнів, а також мати стратегічну мету ретрансляції чи примноження мовних явищ й усвідомлювати власну місію в суспільстві як носія мовнокомунікативного етнічного досвіду.

Саме тому вважаємо слушним розглядати вчителя-філолога як мовну особистість. Це сучасний номінатив, що уможливорює піднесення педагога цього фаху до рівня носія мовної культури суспільства. Т. Кочеткова головними критеріями оцінювання рівня розвитку *мовної особистості* разом з іншими вченими вважає володіння мовною системою, її лексичними й граматичними нормами; володіння системою мовлення на текстовому та стилістичному рівні; володіння соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; володіння вміннями й навичками побудови й сприймання складних текстів; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій³⁴⁹.

³⁴⁸ Симоненко Т. Теорія і практика формування професійної мовно комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: [монографія] / Т. Симоненко. – Черкаси, 2003. – С. 114.

³⁴⁹ Кочеткова Т.В. Языковая личность в лекционном тексте / Татьяна Васильевна Кочеткова. – Саратов: Саратов. ун-т, 1998. – С. 8

Проектуючи сутнісні характеристики мовної особистості та мовнокомунікативної професійної компетентності особистості, важливо відзначити, що дослідники доходять висновки про удосконалення складових цієї якості щодо мовної особистості педагога-філолога і його мовнокомунікативної професійної компетентності. Так, Ю. Караулов запропонував таку структуру: мовна (лінгвальна) компетентність ↔ вербально-семантичний рівень мовної особистості; соціолінгвальна компетентність ↔ лінгвокогнітивний рівень мовної особистості; прагматична компетентність ↔ прагматичний рівень мовної особистості. Це підтверджує, що поняття мовнокомунікативна компетентність особистості є всеохопним щодо репрезентації якості усіх видів її мовної діяльності³⁵⁰.

З-поміж методологічних орієнтирів розвитку мовної особистості педагога-філолога, наділеної високим рівнем вияву мовнокомунікативної професійної компетентності, на особливу увагу заслуговує інтегративний підхід. Безумовно, інтегративний підхід забезпечує взаємодію сукупності стратегічних методологічних підходів, що уможливають обґрунтування парадигми розвитку означеної якості та дозволяють спроектувати перспективи її удосконалення.

Так, Т. Костолович акцентує увагу на тому, що інтегративний підхід становить собою системну організацію дидактичного процесу, яка зумовлює культурно-комунікативний і професійний розвиток майбутніх вчителів-словесників... Інтегративний підхід до навчання розглядається нами як стратегія та сукупність тактик в мовному освітньому просторі або як реалізація ідеї інтегрування в навчально-виховному процесі. Засобами реалізації цього підходу мають виступати створення та проведення спецкурсів і спецсемінарів інтегративного змісту, які поєднують навчальний матеріал мовного, літературного, культурологічного, педагогічного, методичного, соціального компонентів освітніх планів, удосконалення змісту педагогічної та виробничої практик. Серед умов формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів варто виокремити урахування інтегративної сутності ключової компетенції майбутніх вчителів-філологів; створення навчального середовища інтеграційного змісту, поєднання традиційних та інноваційних технологій, збільшення ролі самостійної роботи, використання мультимедійних комплексів з різнобічними завданнями ситуативного характеру тощо³⁵¹.

Саме застосування інтегративного підходу у процесі розвитку мовнокомунікативної професійної компетентності вчителя-філолога становить підґрунтя становлення цього фахівця як дискурсної

³⁵⁰ Караулов Ю. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов; отв. ред. Д. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

³⁵¹ Костолович Тетяна. Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...2...

особистості. За основу дефініції мовнокомунікативної компетентності педагога-філолога доцільно взяти положення вчених-лінгвістів щодо виявлення сутнісних характеристик дискурсної особистості, які охоплюють всі параметри мовних явищ, міждисциплінарних характер їх вияву, когнітивний досвід аналізу мови на різних рівнях, соціокультурні, психологічно-ментальні, територіально-соціальні, фахово-специфічні вияви диференціації мови.

Моделюючи дискурсну особистість словесника, А. Нікітіна виходить з трьох параметрів (ознак, категорій) особистості – *мотиваційного, когнітивного та функційного*.

Мотиваційний параметр зумовлений комунікативною інтенцією (наміром), потребами, без чого взагалі неможлива комунікація та формування необхідної в педагогічному дискурсі установки на навчання мови, вироблення певних мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок³⁵².

Когнітивний параметр дискурсної особистості словесника містить характеристики, що формують у процесі накопичення пізнавального досвіду вчителя або викладача мовознавчих дисциплін його внутрішній світ, зокрема:

- знання самих засобів комунікативного коду (мовних, невербальних, проксемічних тощо) та комунікативної метамоделі (схеми системної кореляції складників інформаційного обміну);
- знання способів презентації комунікативної метамоделі в педагогічному дискурсі;
- інтроспекція й ауторефлексія (самопостереження й самоаналіз);
- здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників
 - педагогічного дискурсу;
 - знання суспільно-політичних міфів, стереотипів, пов'язаних з місцевими особливостями, традиціями, віруваннями тощо;
 - методичне прогнозування стану сформованості певних концептів, на які спирається методика навчання мови³⁵³.

Функційний параметр дискурсної особистості словесника визначає дискурсну компетентність словесника як фахівця, як креативної індивідуальності. Насамперед це: практичне оволодіння вербальними й невербальними засобами з метою якісного професійного спілкування; уміння пристосовувати комунікативні засоби в процесі педагогічного дискурсу відповідно до змін ситуацій спілкування; уміння й навички лінгводидактичного аналізу текстового дидактичного матеріалу; уміння

³⁵² Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 102.

³⁵³ Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 102. – С. 103.

будувати дискурс згідно з нормами етикету й вимогами до ефективного мовлення в навчальному процесі³⁵⁴.

Крім того, вважаємо, що розвиток мовнокомунікативної компетентності педагога-філолога як цілісної мовної особистості має здійснюватися з урахуванням положень культурологічного, аксіологічного, герменевтичного.

Відповідно до *культурологічного підходу* педагог-філолог виступає ретранслятором лінгвістичних, літературознавчих, фольклористичних, українознавчих знань в освітній практиці, має володіти володіти стійкими світоглядними установками щодо репрезентації мовних явищ під час викладання філологічних дисциплін. На основі використання елементів педагогічної майстерності педагог-філолог використовує потенціал різної мови, зосереджений у літературному письменстві, у лексикографічних виданнях, в усному побутуванні, фольклорних текстах тощо.

Урахування положень *аксіологічного підходу* у процесі розвитку мовнокомунікативної компетентності педагога-філолога уможливорює дієву реалізацію ціннісних орієнтирів, що зумовлює відповідних добір мовного матеріалу з урахуванням його територіальної соціальної, культурологічної специфіки. Педагог-філолог має бути зорієнтований на використання ціннісних ресурсів мовного багатства під час дослідницької, творчо-пошукової роботи, моделювання занять з української мови, літератури, українознавчих дисциплін, організації виховної роботи.

У процесі розвитку мовнокомунікативної компетентності педагога-філолога доцільно застосовувати *герменевтичний підхід*, що зумовлено необхідністю інтерпретації текстів різних типів, їх добору у процесі підготовки до аудиторних занять з філологічних дисциплін. Текстосцентричні основи самоосвіти, самонавчання розвитку цієї якості уможливають необхідність інтерпретації наукових, літературних, авторських текстів, що становить інструмент роботи над собою, над власним зростанням, над збагаченням когнітивного, естетичного, етичного досвіду майбутнього вчителя-філолога.

Таким чином, узагальнюючи положення науковців щодо визначення сутнісних характеристик поняття мовнокомунікативної компетентності вчителя-філолога, а також екстраполюючи ідеї щодо врахування положень різних методологічних підходів, можемо сформулювати власну дефініцію цього поняття. На нашу думку, *мовнокомунікативна професійна компетентність педагога-філолога* – це професійна інтегративна якість, яку визначають мотиваційно-ціннісна (спрямованість на опанування ціннісного потенціалу мовних явищ, усвідомлення необхідності використання аксіокультурних

³⁵⁴ Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. – К. : Ленвіт, 2013 – С. 105-106.

ресурсів мови у взаємозв'язку з іншими явищами культури), когнітивно-змістова (володіння знаннями щодо різних рівнів мови, стратегічних прийомів моделювання можливих поведінкових і мовних контекстів) і діяльнісно-рефлексивна (спектр умінь писемного і усного використання мовного матеріалу, дослідницькі, творчо-пошукові, аналітичні здатності, вміння визначати перспективи міждисциплінарного, контекстного, функціонального використання мовних ресурсів в освітній практиці, здатність до самоаналізу, самонавчання у напрямі опанування інноваційних технологій вивчення мови) складові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асанова А.Е. Формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Аліє Енверівна Асанова; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». – Сімферополь, 2015. – С. 36.

2. Бахтин М.М. Искусство и ответственность / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Худож. лит., 1986. – С. 3-4.

3. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

4. Воробйова Г.Ю. Феномен організації влади в США у концепціях Г. Лассуела та Ч. Мерріама // Дні науки філософського факультету – 2010: Міжнар. наукова конф. (21-22 квітня 2010 року): матеріали доповідей та виступів. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. – Ч. IX. – С. 15-16.

5. Герцовська Н.О. Комунікативна компетенція як складова формування багатомовної особистості студента-філолога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2...1...

6. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – С. 7-19.

7. Джалилова О.М. Диференціація концептуальних інтерпретацій поняття «комунікація» в сучасній філософії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2017/1026-1483604120.pdf>

8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / За заг.ред. С. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2003. – С. 109, 118.

9. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов; отв. ред. Д. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

10. Клімова К.Я. Теорія і практика формування мовно комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія / К.Я. Клімова. – Житомир: Рута, 2010. – 560 с.

11. Косенко Ю.В. Основи теорії мовленнєвої комунікації: навч. посіб. / Ю.В. Косенко. – Суми: Сумський державний університет, 2013. – С. 51-53.
12. Костолович Т. Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...2...
13. Кочеткова Т.В. Языковая личность в лекционном тексте / Татьяна Васильевна Кочеткова. – Саратов: Сарат. ун-т, 1998. – С. 8
14. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – С. 26.
15. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М., 1992. – С.13.
16. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. – К.: Ленвіт, 2013 – С. 105-106.
17. Перепьолка В. Формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Педагогіка вищої та середньої школи. – 2016. – Вип. 47. – С. 55-60.
18. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – М.: ООО «Эльга», 2001. – С. 57-58.
19. Серль Дж. Рациональность в действии: Пер. с англ. А. Колодия, Е. Румянцевой. – М., 2004. – 336 с.
20. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
21. Тарасенко С.М. Теоретичні моделі міжособистісного спілкування у формуванні комунікативної культури особистості. – Вісник Житомирського державного університету. Вип. 49. Педагогічні науки. – 2010. – С.85-88. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4074/1/Vip_49_17.pdf
22. Українсько-російський словник термінів міжкультурної комунікації Ф.С. Бацевич / Ф.С. Бацевич Г.Ю. Богданович. – Сімферополь; [Саки]: Підприємство «Фенікс», 2011. – С.258-259.
23. Чорнобай О.Л. Комунікативна лінгвістика (мовна комунікація) як основа опанування засобів юридичної комунікації / О.Л. Чорнобай // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. – 2015. – № 813. – С. 168-174. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2015_813_27.
24. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 198.
25. Schramm W. How communication works. In W. Schramm (ed.) The Process and Effects of Mass Communications. – Urbana, 111: University of Illinois Press, 1954. – 310 p.
26. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1965. – 251 p.

26. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes//
Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

1.9. Рідномовна освіта як пріоритет професійного й особистісного розвитку особистості

В епоху глобалізації більшість країн знаходиться на різних етапах утвердження культуровідповідності і полікультурності, що передбачає реалізацію ідей гуманізації, національної ідентичності, взаєморозуміння і толерантного ставлення до різних культур, релігій, мов, культурної спадщини. Означені ідеї становлять підґрунтя збереження миру у світовому контексті, водночас посилення агресивності у зв'язку з несприйняття культур інших етносів, оцінювання мов багатьох народів як меншовартісних, дискретність розуміння унікальності культурного розмаїття з боку багатьох держав призводить до нівелювання ціннісної парадигми поступу сучасного поліетнічного соціуму. Саме тому актуалізуються проблеми збалансованості розвитку багатомовної і рідномовної освіти як вагомих чинників збереження різноманіття культур, формування поваги до історії, культурного спадку, релігії держав, етносів, народів. І якщо в останні десятиліття спостерігається позитивна тенденція розвитку багатомовної освіти у контексті формування генерації фахівців, наділених здатністю до багатомовної професійної комунікації, то рідномовна освіта часто розглядається з позиції обмеженості ресурсів для професійного зростання, особистісного розвитку, самореалізації. Натомість подібні деформаційні прояви знецінюють сакральність рідного слова, спотворюють національну модель світосприйняття, не сприяють прогресивним державотворчим процесам. Важливо зберігати збалансованість розвитку багатомовної і рідномовної освіти з метою збереження і примноження мовного розмаїття, аксіокультурного розвитку кожної особистості, що повинна мати чітку національно свідому і полікультурно толерантну світоглядну позицію.

З-поміж вагомих ресурсів, які розкривають тенденції багатомовної освіти у світі, наявні праці українських і зарубіжних учених, у яких представлено теоретичні і практичні проблеми мовного розмаїття в сучасному соціумі (О. Матвієнко, О. Першукова, Г. Почепцов, Б. Бусх (B. Busch), Дж. Бол (Дж. Бол), І. Клуканов (І. Клуканов) та ін.). Теоретичні і практичні проблеми рідномовної освіти в Україні висвітлені у працях Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семенов, В. Сидоренко та ін. Водночас у сучасних дослідженнях недостатньо цілісно проаналізовано проблеми рідномовної освіти фрагментарно окреслені можливості розвитку рідномовної освіти в поліетнічному середовищі країн, які мають взірцевий досвід збалансованого розвитку багатомовної і рідномовної освіти.

Важливо обґрунтувати сутнісні характеристики рідномовної освіти на основі законодавчо-нормативних документів ЮНЕСКО, Ради Європи; охарактеризувати конструктивні ідеї інших країн, зокрема Канади, щодо синергетичного розвитку багатомовної і рідномовної

освіти; визначити перспективи утвердження рідномовної освіти в Україні на законодавчо-регулятивному і організаційно-педагогічному рівнях.

Реалізації означеної мети сприяє обрання спектру методів: контент-аналізу – для студіювання законодавчих ресурсів з проблем багатомовної і рідномовної освіти, документів ЮНЕСКО, Ради Європи тощо; теоретичного аналізу – з метою визначення сутнісних характеристик понять «рідномовна освіта», «спадщинна мова», «мовне занурення», «білінгвізм» тощо; методу наукової екстраполяції – для виявлення можливостей розвитку рідномовної освіти з урахуванням зарубіжного досвіду, реалізації законодавчих ініціатив в Україні у напрямі збалансованості збереження національної ідентичності через мову та мовне розмаїття загалом.

С. Гончаренко розглядає освіту як «спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини. При цьому провідними тенденціями розвитку освіти виступають: визнання готовності особистості не лише до соціальної адаптації, а й до активного освоєння ситуації соціальних змін, адаптація освітнього процесу до всезростаючих запитів і потреб особистості й суспільства згідно з національними і культурними традиціями, масовий і неперервний характер освіти у кроскультурному світовому просторі»³⁵⁵. Освіта – суспільний інститут, який є посередником передавання з покоління в покоління когнітивного, духовного, етико-естетичного досвіду, системи знань, наук, практичних компетентностей, цінностей та культури канадського соціуму. Водночас в освітньому просторі розвинених країн створено можливості для забезпечення рідномовного і багатомовного навчання, що є сучасною тенденцією розвитку сучасних прогресивних країн.

Упродовж ХХ ст. діяльність ООН, ЮНЕСКО була спрямована на законодавчо-нормативне врегулювання розвитку рідномовної і багатомовної освіти в багатьох країнах. Так, з 1945 р. освіта набула статусу вагомого чинника збереження культурної ідентичності, суспільного поступу й особистісного розвитку зокрема. Про утвердження антидискримінаційних засад мовної політики в світовому контексті свідчать положення Статуту ООН від 16 листопада 1945 р.³⁵⁶. З цього часу пріоритети багатомовності і рідномовності у світі завдяки зусиллям цих глобальних організацій реалізуються у мовній політиці багатьох держав у напрямі дотримання права кожного людини на багатомовну освіту з обов'язковим вивченням рідної мови на основі принципу рівності усіх мов. У «Загальній Декларації прав людини»,

³⁵⁵ Енциклопедія освіти; за ред. В.Г. Кременя. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 614-615.

³⁵⁶ Устав Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Принят в Лондоне 16 ноября 1945 г. – URL : <http://www.unesco.org>.

затвердженій на Генеральній Асамблеї ООН 1948 р., зафіксовано, що «кожна людина повинна мати права і свободи, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних та інших переконань»³⁵⁷. Згідно з цим документом визнавалось першочерговим з дитинства вивчати рідну мову та послідовно залучатися до вивчення іншим мов, що є офіційними мовами певних країн. Йшлося про заснування політики багатомовної освіти у світі.

О. Першукова³⁵⁸ ретроспективно висвітлила процес законодавчо-нормативного врегулювання багатомовної освіти у світі упродовж ХХ – початку ХХІ ст., означивши ключові події у напрямі утвердження політики багатокультурності і водночас збереження рідної мови як чинника збереження державності, культурної ідентичності, етнічної самобутності. Вчена означила положення засадничих законодавчих ресурсів, спрямованих на реалізацію принципів полікультурності і багатомовності. З-поміж них відзначено такі, як:

- доповідь експертів ЮНЕСКО «Застосування місцевих мов у освіті» (1953), у якій вперше використано поняття «Multilingual education»³⁵⁹;

- «Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (14–15 грудня 1960 р., Генеральна Асамблея ООН, м. Париж) – національні меншини отримали можливість навчатися рідною мовою паралельно з вивченням мови країни³⁶⁰;

- Європейська Культурна Конвенція (1954) – Рада Європи визнала пріоритетним напрямом розвиток міжнародної комунікації на основі вивчення європейських мов³⁶¹;

- проведення Радою Європи Міжурядової конференції з питань навчання мов і мовної політики (1982 р.), згідно з рекомендаціями якої було визначено пріоритетами полікультурність та підтримку багатомовності³⁶²;

- реалізація положень Всесвітньої Декларації про освіту для всіх (1990 р.)³⁶³ щодо нівелювання расових, мовних, етнічних і політичних розбіжностей;

³⁵⁷ Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml

³⁵⁸ Першукова О. Роль міжнародних організацій у процесі становлення та розвитку багатомовної освіти в країнах Європи / Оксана Першукова // Порівняльно-педагогічні студії. – № 6(20). – 2014. – С. 65-77.

³⁵⁹ Применение родных языков в образовании». ЮНЕСКО, 1953. – URL : https://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf

³⁶⁰ Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, ООН, 1960. – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml

³⁶¹ Европейская культурная конвенция. Совет Европы, 1954. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900540>

³⁶² Trim J. L. Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Language Policy Division / J. L. Trim. – Strasbourg, 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.coe.int/lang>

³⁶³ Всемирная Декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей. Всемирная конференция по образованию для всех. 5-9 марта 1990 г. Джомтхен, Тайланд. – 34 с. – URL : <http://docs.cntd.ru/document/901839539>

- затвердження Декларації про права осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних і мовним меншинств ООН (1992)³⁶⁴;

- початок ратифікації Європейської хартії регіональних мов та мов національних меншин (1992 р.)³⁶⁵, у якій визначається сутність регіональних мов, мов національних меншин, визнається культурне і мовне різноманіття мов, обстоюється необхідність двомовного навчання;

- документ «Про покращення і диверсифікацію навчання мов у освітніх системах країн Європейського Союзу» та доповідь Європейської Комісії від 1995 року відомою під назвою «Біла книга...» (1995 р.)³⁶⁶ врегульовували політику багатомовності і мовного різноманіття в контексті застосування концепції безперервної освіти впродовж життя – вперше для усіх членів європейської спільноти було встановлено вимогу компетентності у знанні трьох мов – рідної і двох іноземних;

- Резолюція 12 Генеральної Конференції ЮНЕСКО (1999 р.), у якій було уточнено поняття «багатомовна освіта» – «застосування в освітньому процесі трьох і більше мов, а саме рідної, регіональної чи національної, міжнародної мови»³⁶⁷;

- Декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001 р.), у якій було обґрунтовано нагальне завдання – збереження мовного спадку людства завдяки вивченню кількох мов за умови здобуття початкової освіти рідною мовою³⁶⁸;

- у документі ЮНЕСКО «Освіта у багатомовному світі» (2002 р.) окреслено принципи багатомовної і рідномовної освіти: навчання рідною мовою – один із засобів підвищення якості освіти; двомовне (багатомовне) навчання на усіх освітніх ланках сприяє забезпеченню соціальної рівності; мова – найважливіший компонент міжкультурної освіти³⁶⁹;

- в 2012 р. Генеральний секретар ООН Пан Ги Мун став автором Глобальної ініціативи «Освіта в першу чергу» («Education First»), в якій було обґрунтовано, що у контексті багатомовної освіти доцільно досягати учнями високого рівня володіння рідною мовою, що

³⁶⁴ Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. ООН, 1992. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/minority_rights.shtml

³⁶⁵ Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств. Страсбург, 1992. – URL: <https://www.coe.int/ru/web/european-charter-regional-or-minority-languages>

³⁶⁶ White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels, 29.11.1995. Com (95) 590 final, 1995. – 70 p.

³⁶⁷ Ball, J. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years / Jessica Ball. – UNESCO. Printed in France. – 2011. – 87 p.

³⁶⁸ Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. 2 ноября 2001 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml

³⁶⁹ ЮНЕСКО: всесторонняя приверженность языковому разнообразию и многоязычию. Международный год языков, 2007. – URL: http://www.unesco.org/culture/files-languges/broch2008_ru.pdf

передбачає формування здатності: володіти державною мовою країни проживання як основним засобом соціалізації; послуговуватися кількома мовами; мислити глобально, бути готовим жити і працювати разом із представниками інших країн і народів³⁷⁰.

На основі аналізу провідних документів, що законодавчо врегульовують процеси утвердження багатомовної і рідномовної освіти у світі, О. Першукова логічно виокремила стратегічні пріоритети, з-поміж яких – ліквідація усіх видів дискримінації; інклюзивність і рівний доступ до освіти; збереження мовного і культурного різноманіття; раннє навчання рідною мовою та опанування інших мов; формування включеності у кіберпростір, створення контенту всіма мовами світу³⁷¹.

Відзначаючи стратегічний характер реалізації політики багатокультурності, закріпленій у документах ЮНЕСКО, Ради Європи та ін., зауважимо, що, на жаль, рідномовній освіті не надається пріоритетного значення у збереженні миру у суспільстві – на рівні взаємодії національних меншин у межах окремої держави, на рівні фахового становлення особистості та її індивідуального розвитку як громадянина своєї держави насамперед.

Виявлена проблема особливо актуалізується у контексті нівелювання рідномовної складової в умовах сучасних українських реалій. Не заглиблюючись в історичну ретроспективу реалізації мовної політики на всіх етапах історичного розвитку України з боку сусідніх держав, констатуємо сучасні проблеми рідномовної освіти у період активного державотворення (1991 – 2019 рр.). За цей період функціонування державної мови в незалежній Україні врегульовувалося Ст. 10 Конституції України, Законом України «Про мови у УРСР» (1989), «Рішенням Конституційного суду України щодо застосування державної мови органами державної мови, органами місцевого самоврядування та використання її в навчальному процесі в навчальних закладах України від 14 грудня 1999 р.

У лютому 2012 р. Верховною Радою був прийнятий Закон України «Про засади державної мовної політики» (№5029-VI), який надавав суттєвих прав щодо використання регіональних мов, якщо кількість носіїв цих мов не менше 10%, зокрема щодо обов'язково її використання для місцевих органів державної влади, органів місцевого самоврядування, об'єднань громадян, установ, організацій, підприємств, їх посадових і службових осіб тощо. Рідна мова трактувалась як перша мова, якою особа оволоділа в дитинстві, що визнано некоректним, бо,

³⁷⁰ Global Education First Initiative [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу : <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>

³⁷¹ Першукова О. Роль міжнародних організацій у процесі становлення та розвитку багатомовної освіти в країнах Європи / Оксана Першукова // Порівняльно-педагогічні студії. – № 6(20). – 2014. – С. 65-77.

виявляється, рідною може бути мова й чужа, якою людина в силу різних обставин оволоділа в дитячі роки³⁷². Цей документ набув чинності у серпня 2012 р. У лютому 2014 р. Верховна Рада скасувала цей закон. Через занепокоєння громадськості, зокрема й зарубіжних політиків, щодо можливого несприйняття цього факту українським суспільством, документ набув статусу «Готується на підпис». 28 лютого 2018 р. Конституційний суд України визнав Закон нечинним.

У квітні 2019 р. Верховною Радою було прийнято Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (набув чинності після підписання Президентом України 15.05.2019 р.). Основна ідея законопроекту – захистити права українських громадян на отримання інформації та послуг державною мовою, наповнити державний статус української мови реальним змістом та підтримати українську мову як один з найважливіших чинників української ідентичності, національної безпеки та державної єдності. У засобах масової інформації акцентують увагу на тому, що законопроект забезпечить комплексну підтримку української мови: він містить близько 60 статей, вносить зміни до понад 50 законодавчих актів та вносить понад 30 різних сфер суспільного життя. Зокрема, законопроект забезпечить: знання і застосування державної мови посадовцями та надавачами послуг; іспит з української мови для набуття громадянства; не менше 90% української мови на загальнонаціональних телеканалах; домінування української мови у сфері культури; не менше 50% назв газет і журналів українською мовою в точках розповсюдження; не менше 50% назв книжок українською мовою в книгарнях і видавництвах; україномовну освіту; курси української мови для дорослих; українські версії сайтів органів влади, інтернет-магазинів та ЗМІ; україномовні інтерфейси програм і мобільних застосунків; україномовну рекламу, покажчики, вивіски тощо.... Водночас законопроект є гнучким і демократичним: не втручається у сферу приватного спілкування та релігійних обрядів; не обмежує прав корінних народів і національних меншин; дозволяє отримувати сервіс іншою мовою за згодою сторін і досить широко застосовувати англійську та інші мови ЄС. Законопроект не змушує, а сприяє – покликаний передусім захистити права тих, хто хоче говорити українською та отримувати нею інформацію і послуги, захистити свою ідентичність та ідентичність своїх дітей. Закон не зазіхає на звичні мовні практики більшості населення, а навпаки забезпечує повноцінну можливість вибору мови спілкування для громадян, усуває перешкоди, створює комфорт для переходу на українську, але не змушує. Він обмежить мовний комфорт лише тих надавачів послуг при виконанні

³⁷² Закон України «Про засади державної мовної політики». – Режим доступу: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>

посадових обов'язків, які досі не зважали на мовні права громадян/споживачів. Розширено можливості використання мов ЄС та корінних народів України в пресі, телебаченні та інших галузях, а в науці, крім української, широко використовуватиметься англійська мова³⁷³.

Саме з позиції реалізації основних стратегій політики багатомовної освіти і водночас втілення провідних положень рідномовної освіти у контексті затвердження нового закону про врегулювання статусу української мови в Україні важливо знайти механізми забалансованості в суспільстві між означеними двома процесами. З цією метою варто скористатися досвідом провідних країн світу, які продукували значні ідеї щодо врегулювання толерантної і водночас національно-ідентичної мовної політики. Крім того, є необхідність визначити пріоритети утвердження рідномовної освіти, окресливши сутність поняття, визначивши дотичні терміносполуки, які мають супроводжувати її розвиток у контексті реалізації нового Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної».

У багатьох країнах світу (Канада, Литва, Латвія, Німеччина та ін.) спостерігається насамперед поважне ставлення до мов різних етнічних груп, адже мова, як слушно вважає М. Тиводар, є однією з найважливіших рис етнічних спільнот, що передбачає наявність мовної єдності: «Мова є становим хребтом етнічних культур, вона виконує важливу етнотворчу і етнооб'єднавчу функції. Мова входить у культуру етносів, зберігає і передає способи їх мислення і психології»³⁷⁴.

Слушним є визначення мовної освіти О. Маленко (2014), яка розглядає її як «соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження і відтворення національних здобутків у навчанні і вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграції у світовий освітній простір». Дослідниця також зауважує, що «усі, без винятку, демократичні суспільства надають першорядного значення мовній освіті як засобу поширення державних мов та утвердження їх об'єднавчої функції, опікуючись при цьому навчанням мові міжнародного спілкування та міноритарних мов»³⁷⁵. Можемо визначити, що *мовна освіта* – це різновид освіти, що передбачає вивчення рідної мови (рідномовна освіта) та іноземних мов (двомовна і багатомовна освіта) як засобів спілкування і пізнання.

З метою обґрунтування сутності поняття «рідномовна освіта» доцільно охарактеризувати поняття «рідна мова». П. Кононенко і Т. Кононенко (1999) рідну мову розглядають у системі українознавчих понять: «Рідна мова з'єднує людину з родом, природою, історією, вірою,

³⁷³ Законопроект «Про забезпечення функціонування української мови як державної». – Режим доступу: <http://language-policy.info> (15.05.2019); Ухвалено новий закон про мову. Основні положення. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/29903678.html>

³⁷⁴ Тиводар, М. Етнологія. – Ужгород, 1998. – С. 110-111.

³⁷⁵ Маленко О. Мовна освіта // Освіта дорослих: енциклопедичний словник; за ред. В. Г. Кременя. – Київ: Основа, 2014. – С. 232.

філософією, мистецтвом (передусім, словесним), з його родинними, обрядовими, календарними, дружинними (військовими) піснями й діями» (с. 12). Рідна мова – одне з найважливіших понять у етнології, соціолінгвістиці, мовознавстві та інших науках. Узагальнюючи його за різними критеріями, маємо визначення рідної мови як материнської, тобто першої мови, засвоєної в дитинстві природним шляхом від батьків-носіїв. Відповідно сутністю *рідномовної освіти* є передавання інформації, знань, розуміння, ставлення, цінностей, умінь, зразків поведінки тощо рідною мовою, починаючи з дошкільного віку. Рідномовна освіта реалізується через посередництво родини, системи рідномовних освітніх закладів усіх рівнів, релігійних та громадських організацій, неформальні об'єднання для дітей, дорослих. При цьому рідна мова виступає провідним чинником створення рідномовного середовища, яке поєднує в собі сукупність інших понять: рідне – близькостпоріднене, близьке; рідна мова – материнська мова; середовище. Це «коло людей зі спільністю походження та спорідненістю зацікавлень, об'єднаних від народження однією материнською мовою»³⁷⁶.

«Мови етнічних меншин канадці коректно називають батьківськими мовами (*heritage languages* – «мови спадку»)»³⁷⁷. Саме ця ідея може бути реалізованою в умовах українського полікультурного суспільства, адже поняття «мови у спадок» доцільно використовувати у контексті так званих регіональних мов, мов національних меншин. Щоб уникнути етнічних протистоянь за мовною ознакою, це поняття нівелюватиме ознаки комплексу меншовартості, надуманої неповаги до інших мов з боку українців. Ефективним у цьому контексті є досвід Канади. Так, у канадському суспільстві однією з важливих тенденцій розвитку освіти, забезпечення рідномовного навчання є підтримка поступу *спадщинної мови* (англ. *heritage language* – «успадкована мова», «ерітажна мова», «мова у спадок»).

На основі студіювання монографічних праць, довідниково-енциклопедичних видань можемо уточнити сутність поняття «спадщинна мова» як форми побутування рідної мови, що використовується для позначення мови, яка найчастіше вживається в сім'ї і є відмінною від основної мови оточення, розповсюдженої на певній території. Носії таких мов, як правило, є двомовними, а успадкована мова є для них рідною. Проте у деяких ситуаціях успадкована мова не є доміантною в сім'ї, використовується лише у певному контексті або спілкуванні з певними родичами. У цьому

³⁷⁶ Марушкевич А.. Етнокультура українських емігрантів: роль рідномовного середовища. Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 632. – С. 115.

³⁷⁷ Романюк С. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI ст.). – Чернівці: Чернівецький націон. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2015. – С. 60.

випадку вона може розглядатися як друга мова. Здебільшого це стосується нащадків емігрантів, які, намагаючись зберегти культурні зв'язки з батьківщиною предків, зберігають етнічну ідентичність, вивчаючи їх рідну мову. Українська мова в діаспорі належить саме до спадщинних мов.

Відзначимо, що у результаті одночасного функціонування двох державних (англійської і французької) мов та мов національних меншин спостерігається в Канаді явище білінгвізму. На основі вивчення довідникової літератури, електронних джерел, матеріалів періодичних видань можемо узагальнити сутність поняття *білінгвізму* (двомовність; від лат. *bi* – два та *lingua* – мова) як володіння двома мовами, здатність застосовувати їх у процесі комунікації. Розрізняють ранній білінгвізм (від народження, природний, дитячий) та пізній (вторинний, набутий, адитивний). Природний білінгвізм виникає у середовищі носіїв різних мов, а штучний, коли одна із мов вводиться штучно не носієм мови. Білінгвізм може бути викликаний обставинами, коли людина вимушена вивчити мову, щоб вижити в новому мовному середовищі, але може бути й елективним. Білінгвізм рецептивний передбачає взаємопроникнення культур, продуктивний належить до мовної освіти.

В українському суспільстві явище білінгвізму розвивалось упродовж XIX – на початку XXI ст. У лінгвістиці науковці розділилися на два протилежні кагорти: одні – які вважають, що з білінгвізм потрібно долати, уникати і у результаті знищити, інші переконані, що білінгвальні процеси неминучі у зв'язку зі змішуванням національностей, етносів у межах родин, громад, регіонів (зокрема Східна Україна, Північна Буковина та ін.). У цьому напрямі ефективність підтвердив досвід Канади, де перевага надається двомовному навчанню, що створює можливості для розвитку рідних, «батьківських», «спадщинних» мов і водночас забезпечує якісне опанування державних мов.

З-поміж основних проблем двомовного навчання в сучасній лінгводидактиці виокремлюються такі: навчання впливає на уникнення конфліктів на національній основі у суспільстві; навчання рідною мовою має бути обов'язковим чи за вибором; роль рідної мови у навчанні; які дисципліни повинні викладатися рідною мовою; з якого віку доцільно вводити другу мову; зміст навчальних планів для шкіл національних меншин; на чому необхідно акцентувати увагу: на культурних та історичних особливостях політичної та етнічної нації або національної меншини; вплив шкільної системи на політичну, соціальну і культурну самосвідомість дітей і дорослих меншини; яким чином виховання і освіта можуть визначити належність до будь-якої культури з громадянською лояльністю до держави; фактори впливу на батьків у виборі спеціальних шкіл: економічна ситуація, засоби масової інформації, використання і статус мов, зміст, форми і методи

полікультурного виховання, що рекомендується усім європейським школам³⁷⁸.

У результаті функціонування білінгвізму в канадському соціумі виникло поняття *канадсько-українська мова* або канадська українська (за прикладом створення канадської англійської, канадської французької мов тощо) як різновид мови, який розглядається як діалект або територіальний варіант, складається з загальної української лексики, діалектизмів, характерних для Західної України минулого століття, українізованих англійських слів та запозичень граматичних структур з англійської мови. Канадсько-українська мова походить від української мови, якою користувалися українці перших двох хвиль української еміграції в Західній Канаді (1892–1914 рр., 1918–1939 рр.).

Водночас двомовне навчання в Канаді передбачає процес *мовного занурення (імерсію)* як процес тривалого «занурення» особистості у середовище другої мови при невикористанні або незначному використанні рідної мови і розглядається як поняття, яке є тотожним білінгвальному навчанню. Головною метою імерсії є підтримка білінгвізму, тобто розвиток мовної компетенції тих, хто навчається, або підвищення якості знань другої мови, що доповнює знання першої (рідної) мови. Програми так званого французького «занурення» (*immersion française*), які виникли у 60-і рр. ХХ ст. в Канаді, – це програми двомовної освіти для дітей, для яких французька мова не є рідною. Починаючи з певного класу (за вибором), дитина отримує шкільну освіту французькою мовою або повністю або вивчає нею такі базові предмети, як: історія, географія та наука. В Канаді у зв'язку з етнолінгвістичною ситуацією ці програми отримали найбільше поширення. Програма раннього «занурення» починається з дошкілля або з першого класу, середнього «занурення» – з четвертого класу, потім відбувається більш пізнє «занурення»³⁷⁹.

Аналіз теоретичних аспектів розвитку рідномовної і багатомовної освіти, законодавчо-нормативного їх врегулювання в Україні, виявлення прогресивного досвіду організації різномовного навчання у канадському суспільстві уможливив визначити перспективи утвердження рідномовної освіти в Україні на законодавчо-регулятивному і організаційно-педагогічному рівнях.

На *законодавчо-регулятивному рівні* необхідно здійснювати послідовну екстраполяцію основних положень Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» з метою

³⁷⁸ Антонюк Р., Мінакова Л. Багатокультурність: громадські, правові та освітянські проблеми, історичні питання і поняття етнокультурної та мовної біполярності в Україні і за кордоном. – Харків: Скорпіон. 2008. – С. 26-27.

³⁷⁹ Бузовський, А.. Двомовна освіта у школах США та Європи. Науковий вісник Донбасу. – 2011. – Вип. 2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_13

подолання суперечностей, пов'язаних з ратифікацією Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, що водночас законодавчо підтверджує можливість розвитку багатомовності з наданням пріоритетності українській мові як єдиної державної та створює підґрунтя для розвитку інших мов як «батьківських», «спадщинних». Підтримка продуктивного, прагматичного білінгвізму з метою повноцінного розвитку мов національних меншин в Україні в умовах децентралізації з урахуванням специфіки географічного розташування регіону, історії, традицій, етнічної різноманітності, специфіки громадського руху, релігійного життя, вияв поваги до них на регіональному рівні та необхідність утвердження української мови у багатонаціональному середовищі як єдиної державної є одним із пріоритетних напрямів збалансованого розвитку рідномовної і багатомовної освіти.

На *організаційно-педагогічному рівні* розвиток рідномовної освіти має відбуватися суголосно з підтримкою багатомовної освіти, що передбачає створення освітніх організацій на рівні університетів, загальноосвітніх закладів тощо, ресурсних центрів, веб-сайтів, порталів, електронних бібліотек з проблем рідномовної і багатомовної освіти. Доцільним є збереження української мови у сім'ях змішаного типу на рівні співпраці родини, релігійних чи громадських організацій, освітніх закладів. У сфері педагогічної освіти є необхідність посилення якості підготовки вчителів на основі поглибленого опанування ресурсного багатства рідної мови – насамперед державної. Важливо розвивати неформальну рідномовну освіту дітей і дорослих в умовах активізації внутрішніх міграційних процесів, на території пограниччя тощо. Є необхідність створення умов для двомовного навчання з метою утвердження прагматичного, продуктивного білінгвізму, реалізації двомовної програми часткового занурення у початковій школі, підтримка повного мовного «занурення» у середній і старшій школі; надання повноважень шкільним радам щодо посилення рідномовної складової у змісті навчання, у позашкільній роботі тощо.

Окреслені перспективи розвитку рідномовної і багатомовної освіти створює підвалини для утвердження принципів гуманізму, культуроцентризму, полікультурності, поваги до «спадщинних» мов, які функціонують в суспільстві, а отже – до етнічного різноманіття, мовної диференціації. Громадянин України, який збагачує потенціал рідномовного спілкування, опановує багатство державної мови і водночас розвиває комунікативні уміння з володіння іншими мовами світу, має стати здійсненою мрією, що реалізуватиметься у становленні культуромовної еліти нації. Відповідно такі особистості є фундаментом збереження миру, толерантності, інтелігентності у діалогічній взаємодії на рівні держав, етносів, громад.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Р. Мінакова Л. Багатокультурність: громадські, правові та освітянські проблеми, історичні питання і поняття етнокультурної та мовної біполярності в Україні і за кордоном. – Харків: Скорпіон. 2008. – С. 26-27.
2. Всемирная Декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей. Всемирная конференция по образованию для всех. 5-9 марта 1990 г. Джомтьен, Тайланд. – 34 с. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839539>
3. Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml
4. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. 2 ноября 2001 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml
5. Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. ООН, 1992. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/minority_rights.shtml
6. Европейская культурная конвенция. Совет Европы, 1954. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900540>
7. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств. Страсбург, 1992. – URL: <https://www.coe.int/ru/web/european-charter-regional-or-minority-languages>
8. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. Ред. В.Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Закон України «Про засади державної мовної політики» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: «<https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>
10. Законопроект «Про забезпечення функціонування української мови як державної». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://language-policy.info> (15.05.2019);
11. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, ООН, 1960. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml
12. Маленко О. Мовна освіта // Освіта дорослих: енциклопедичний словник; за ред. В. Г. Кременя. – Київ: Основа, 2014. – С. 232.
13. Марушкевич А. Етнокультура українських емігрантів: роль рідномовного середовища. Науковий вісник Чернівецького університету // Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 632. – С. 113-119.

14. Першукова О. Роль міжнародних організацій у процесі становлення та розвитку багатомовної освіти в країнах Європи / Оксана Першукова // Порівняльно-педагогічні студії. – № 6 (20). – 2014. – С. 65-77.
15. Применение родных языков в образовании». ЮНЕСКО, 1953. – URL: https://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf
16. Романюк С. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI ст.). – Чернівці: Чернівецький націон. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2015. – 518 с.
17. Тиводар М. Етнологія: навч. посіб. для студентів іст. ф-ту / М. Тиводар. – Ужгород, 1998. – 577 с.
18. Устав Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Принят в Лондоне 16 ноября 1945 г. – URL: <http://www.unesco.org>.
19. ЮНЕСКО: всесторонняя приверженность языковому разнообразию и многоязычию. Международный год языков, 2007. – URL: http://www.unesco.org/culture/files-languages/broch2008_ru.pdf
20. Ball J. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years / Jessica Ball. – UNESCO. Printed in France. – 2011. – 87 p.
21. Global Education First Initiative [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>
22. Trim J.L. Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Language Policy Division / J.L. Trim. – Strasbourg, 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.coe.int/lang>
23. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels, 29.11.1995. Com (95) 590 final, 1995. – 70 p.

РОЗДІЛ II. ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Технологія підготовки докторів філософії у галузі 01 «Освіта / педагогіка»

У контексті реформування національної освіти на засадах євроінтеграційних актуалітетів, утвердження пріоритетів культуровідповідності, полікультурності, наукового діалогу, академічної доброчесності в науково-освітньому середовищі актуалізуються проблеми підготовки викладачів-дослідників у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих. Окреслений пріоритет освіти у глобалізованому світі зафіксовано в «Інчхонській декларації» ЮНЕСКО (2015), відповідно до якої освіта є загальним благом, одним із основоположних прав людини і основою для забезпечення інших прав, є необхідною умовою миру, терпимості, реалізації людського потенціалу і сталого розвитку³⁸⁰. Українське суспільство потребує висококомпетентних, мобільних, відповідальних фахівців, наділених культурою фахової комунікації, готовністю до генерації власних наукових інновацій, їх реалізації в освітній практиці, що сприятиме економічному, соціальному розвитку держави, зокрема такої важливої її сфери, як педагогічна освіта і освіта дорослих. Це важливе завдання може бути успішно реалізоване за умови підготовки викладачів-дослідників в науково-освітньому просторі академічного чи університетського осередку, який має сформовані наукові школи, кристалізовані освітні традиції, характеризується інноваційними процесами розвитку.

Означені осередки мають унікальний фундаментальний потенціал для підготовки фахівців докторського ступеня, здатних науково мислити та ефективно здійснювати професійну наукову і викладацьку діяльність, гнучко реагувати на виклики часу, професіоналів, компетентних, конкурентоспроможних фахівців, наділених здатністю до мобільної зміни професійної і життєвої стратегії. Йдеться про необхідність створення компетентнісної моделі докторської освіти на основі гнучкої діалогізації академічного чи університетського середовища, посилення відповідальності молодих дослідників за якість досліджень, про необхідність формування академічної, технологічної, інтелектуальної, комунікативних компетенцій та самоменеджменту, компетенцій інноваційного менеджменту та лідерства, кар'єрних компетенцій тощо³⁸¹. Визначені пріоритети реформування освіти,

³⁸⁰ Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>.

³⁸¹ K.U. Leuven University, Нідерланди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://admin.kuleuven.be/personnel/competentieprofiel/gebruik_matrix.html.

зокрема докторської, в сучасному науково-освітньому середовищі пов'язані з такою її галуззю, як педагогічна освіта і освіта дорослих.

В Україні реформаційні зміни освіти детерміновані основними законодавчими документами у міжнародному (Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2005), Лісабонська стратегія з підвищення конкурентоспроможності (2000) Середньострокова стратегія ЮНЕСКО на 2014 – 2021 роки, Педагогічна Конституція Європи та ін.) і загальнодержавному (Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепція освіти дорослих в Україні та ін.) вимірах.

Згідно з ключовими положеннями Закону України «Про вищу освіту» (2014), Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015), «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» (2015), «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015), «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (2016)) третій рівень вищої освіти, який відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій, передбачає здобуття особою практичних навичок продукування нових ідей і розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що зумовлює оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають суттєву наукову новизну, теоретичне та практичне значення (Закон України «Про вищу освіту» (2014)³⁸². Мета підготовки докторів філософії в Україні, суголосна з пріоритетами докторської освіти у європейських країнах, має реалізовуватися і у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих у контексті євроінтеграційної векторності розвитку.

Проектуючи означену мету на вимір докторської освіти у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих в Україні, наведено думку автора Концепції освіти дорослих в Україні Л. Лук'янової, яка акцентувала увагу на тому, що «головним споживачем у сфері освіти дорослих стає окрема особистість з її конкретними освітніми запитамі, потім соціальні групи, соціальні інститути, включаючи державу, і суспільство в цілому. Це зумовлює вимогу широти і гнучкості системи, її адаптації за усіма

³⁸² Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

параметрами (місце, час і терміни навчання, різноманіття програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій навчання дорослих як споживачів освітніх послуг»³⁸³.

З метою реалізації завдань щодо підготовки докторів філософії, викладачів-дослідників у галузі педагогічної освіти і освіти дорослих у провідному академічному осередку – в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України – було розроблено освітню програму підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта / педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide»). Зasadничими принципами реалізації програми є культуровідповідність, полікультурність, міждисциплінарність, технологічність.

Науково обґрунтовані положення вітчизняних науковців-педагогів (І. Жилияєва, В. Кременя, В. Лугового, Ю. Рашкевича, Ж. Таланової та ін.) розкривають теоретично-методологічні засади докторської освіти, визначають досягнення теорії і практики підготовки викладачів-дослідників у наукових й університетських осередках зарубіжних країн, проектуючи їх прогресивний досвід відповідно до українських реалій. Проблеми впровадження технологій навчання дорослих висвітлено у працях О. Аніщенко, С. Змейов, С. Сисоєвої, Т. Сорочан та ін.

Однак, на нашу думку, потребують обґрунтування теоретичні, методологічні, методичні аспекти технології підготовки докторів філософії з урахуванням специфіки відповідної категорії дорослих, спрямованих на здійснення науково-педагогічної діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих, навчання і саморозвиток упродовж життя.

Метою статті є схарактеризувати технологію підготовки докторів філософії у межах реалізації освітньої програми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide») (мету, конкретні цілі, теоретичні і методологічні аспекти, фокус програми, можливості працевлаштування, підходи до навчання і викладання, методи, предметні результати).

Насамперед обґрунтуємо положення щодо доцільності використання поняття «технологія» до процесу підготовки докторів філософії у межах реалізації означеної освітньої програми. На основі теоретичних узагальнень, положень науковців (О. Аніщенко, С. Змейов, Т. Сорочан та ін.) можна відзначили, що технологія передбачає сукупність науково обґрунтованих дій всіх учасників процесу навчання, високий ступінь гарантованості досягнення поставлених цілей навчання, реалізацію послідовно паралельних дій-операцій, які

³⁸³ Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

виконуються суб'єктами педагогічної взаємодії³⁸⁴, наявність всередині технології навчання двох технологій (технології викладання (організація процесу навчання як діяльність викладача) і технології навчання (організацію процесу навчання як діяльність учня), узгодження всіх складових (цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, форм організації пізнавальної діяльності учнів, діагностики результатів та ін.), інтерактивність гнучкої системи різнорівневого навчання із урахуванням основних когнітивних стилів, що дозволяє учням успішно навчатися в адаптивному режимі; адаптивність як особлива ознака технології навчання дорослих; врахування особистісних потреб, якостей; спрямованість на посилення мотивації навчання, створення психологічної комфортності навчання, регламентованість управління навчальним процесом³⁸⁵.

У процесі реалізації технологія підготовки майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» варто дотримуватися провідних принципів навчання дорослих. З-поміж них, на думку О. Аніщенко³⁸⁶, Л. Лук'янової³⁸⁷, Т. Сорочан, на особливу увагу заслуговують такі: пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і тлумачиться як самостійне здійснення організації процесу свого навчання, а не як самостійна робота як вид навчальної діяльності); принцип спільної діяльності (передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання); принцип опори на досвід того, хто навчається (життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів); індивідуалізація навчання (кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається); системність навчання (передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання); контекстність навчання (навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або

³⁸⁴ Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с.

³⁸⁵ Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>

³⁸⁶ Там само

³⁸⁷ Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 119-124.

вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов); принцип актуалізації результатів навчання (передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей); принцип елективності навчання (передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається); принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання); принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання³⁸⁸.

Доцільно співвіднести авторську дефініцію технології навчання дорослих Л. Лук'янової на конкретизацію методологічних, теоретичних і практичних засад технології реалізації освітньої програми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide»). На переконання вченої, технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових, сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань, інших компетентностей і професійного досвіду людини, допомагають активізації діяльності, розкриттю її потенційних можливостей, виробленню практичних навичок з метою виконання конкретних завдань тощо³⁸⁹.

Визначені сутнісні характеристики технології навчання дорослих можемо екстраполювати на процес підготовки докторів філософії у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих, адже в межах освітньої програми ця технологія спрямована на професійний й особистісний розвиток певної категорії дорослих з урахуванням андрагогічних принципів підготовки відповідних фахівців.

Метою освітньої програми підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта/педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

³⁸⁸ Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної освіти на андрагогічних засадах / Т. М. Сорочан, О. М. Рудіна // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції : матер. щорічн. звітн. Всеукр. наук.-практич. конф., присвяч. 15-річчю АПН України, 11-12 квіт. 2007 р. – Донецьк : Донецький обл. ІІПО, 2007. – С. 132–140.

³⁸⁹ Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – с. 15.

з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide») є розвиток у майбутніх докторів філософії аксіологічних орієнтацій, професійно-наукової, мовно-комунікативної, інформаційної, методологічної культури наукового пошуку, технологічних здатностей, критичного мислення, педагогічної майстерності, інших компетентностей, необхідних для професійної комунікації, науково-професійної і викладацької діяльності, кар'єрного зростання у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих з урахуванням принципів неперервності, інноваційності, прогностичності, гнучкості реагування на суспільні зміни. Освітня програма підготовки здобувачів ступеня доктора філософії реалізується в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Освітня програма спрямована на обґрунтування методологічних підходів, теоретичних засад, розроблення інноваційних технологій, інформаційно-комунікативних ресурсів, здійснення компаративістських досліджень, аналіз історико-педагогічної ретроспективи розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих в Україні і зарубіжжі. Ці проблеми становлять провідний напрям науково-дослідницької, практико-зорієнтованої діяльності інституту.

Основний фокус програми – методологічний, методичний інструментарій дослідження освітніх явищ, процесів, історичного досвіду, тенденцій, принципів, закономірностей, інноваційних технологій у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих в Україні і зарубіжжі.

Відповідно окреслено основні *цілі навчання*, згідно з якими здобувач ступеня доктора філософії має оволодіти: концептуальними і методологічними знаннями у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих та міждисциплінарними знаннями з урахуванням інтердисциплінарної диференціації наук про освіту; здатністю розв'язувати комплексні проблеми в галузі дослідницько-інноваційної діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю до критичного аналізу, оцінки і синтезу нових ідей у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю розроблення та реалізації проектів власних досліджень з метою переосмислення та створення нового цілісного знання та впровадження їх в освітню практику вищої, неперервної педагогічної освіти і освіти дорослих; комунікативними вміння щодо спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю ініціювати і реалізовувати інноваційні проекти, виявляючи лідерські, комунікативні, дослідницькі, педагогічні якості; високим ступенем соціальної відповідальності за результати власних досліджень, здатністю до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя, відповідальністю за навчання різних категорій громадян.

Теоретичні засади освітньої програми становлять провідні теоретичні і методологічні підходи до підготовки докторів філософії відповідно до освітньої програми, зафіксовані у Концепції освіти дорослих (2011), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Педагогічній Конституції Європи (2014), Гамбурзькій декларації про освіту дорослих (1997), Кьольнській хартії (1999), Дамаській декларації Міжнародної ради з освіти дорослих (2002), Комюніке Комісії Європейських товариств (2006) та ін. Відповідно основними специфічними принципами здійснення освітньо-наукової діяльності є інноваційність, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, поєднання національних освітніх традицій та світового досвіду, академічна мобільність, прогностичність, формування спектру загальних і фахових компетентностей. Прогнозування результату підготовки докторів філософії зумовлене реалізацією засадничих положень законодавчих ресурсів шляхом формування та розвитку загальних і фахових компетентностей.

У контексті аналізу основних підходів до навчання і викладання зазначимо, що освітня програма базується на активному навчанні у напрямі реалізації власного дослідницького проекту з обраної проблеми у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих. Навчання спрямоване на обмін теоретичними і практичними здобутками, професійним досвідом у вітчизняному науково-освітньому середовищі, презентування власних досягнень у науково-освітньому дискурсі зарубіжжя у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих у формі публікацій, виступів, участі у семінарах, конференціях.

Відповідно основними методами і технологіями реалізації освітньої програми визначено історико-структурний, хронологічний, прогностичний, компаративістський методи; методи структурно-системного аналізу, наукової ідентифікації й порівняльного аналізу; метод спостереження, анкетування, експертних оцінок, педагогічного моніторингу, статистичного аналізу даних; особистісно орієнтовані, психологічні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні технології.

Спрогнозовано можливості працевлаштування майбутніх докторів філософії: проведення досліджень у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих у наукових інституціях і вишах, викладацька діяльність, навчання різних категорій дорослого населення на регіональному, всеукраїнському рівнях, співпраця з громадськими організаціями, товариствами, науково-дослідницькими установами, закладами вищої освіти зарубіжжя у напрямі навчання дорослих.

У результаті опанування дисциплін циклу загальної підготовки (14 кредитів), циклу професійної підготовки (обов'язкові (10 кредитів) і вибіркової (8 кредитів) дисциплін) майбутній доктор філософії має оволодіти певними предметними результатами.

Відповідно до алгоритму «дисципліна – програмні результати навчання» охарактеризуємо спрямованість підготовки майбутніх докторів філософії відповідно до циклів. Зазначимо, що в результаті вивчення дисциплін усіх циклів у майбутніх викладачів-дослідників має сформуватись спектр компетентностей, серед яких ключовими мають бути такі: загальні (аналітичні уміння, когнітивні уміння, вольові якості, критична самооцінка, здатність до рефлексії, комунікація, ціннісні орієнтації, підприємництво, комунікація, креативність, інформаційні технології, здатність організовувати і брати участь у проектній діяльності, здатність працювати етично, критична самооцінка, комунікація, командна робота та ін.); фахові (готовність до аналітико-синтетичної діяльності; володіння методами опису, ідентифікації, класифікації, зіставлення; здатність застосовувати самоаналіз та самооцінку; готовність до здійснення власної аналітико-синтетичної діяльності, готовність до генерації власних ідей щодо наукових інновацій, уміння педагогічного проектування; фахова комунікація англійською мовою, здатність концептуалізувати і створювати проекти, здатність реалізовувати власні ціннісні орієнтації, фахова комунікація українською мовою, здатність до реалізації ціннісних орієнтацій; готовність до аналітико-синтетичної діяльності, здатність використовувати інформаційні ресурси; здатність ефективно застосовувати основні психологічні і педагогічні концепції, положення, теорії у викладацькій діяльності, здатність до використання прийомів педагогічної майстерності).

До *циклу дисциплін загальної підготовки* належать дисципліни: «Філософські засади освіти в синхронічному і діяхронічному дискурсі», «Методологічні основи дослідження освітніх явищ і процесів», «Наукова фахова англійська мова», «Наукова фахова українська мова», «ІКТ в освітньо-науковій діяльності», «Проектна діяльність в освіті», «Кількісні та якісні методи дослідження», «Психолого-педагогічні засади викладання і навчання», викладацька практика.

З-поміж *предметних результатів* опанування відповідних дисциплін провідними є такі здатності: використовувати знання сучасних проблем філософії науки і освіти при вирішенні освітніх і професійних завдань у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; обґрунтовувати нові знання у контексті потреб педагогічної освіти і освіти дорослих на підґрунті методології філософського, загальнонаукового і конкретно-наукового рівнів; використовувати знання про стратегії перекладу, теорії та методів перекладу наукових текстів та володіння практичними уміннями презентації наукових досліджень у вітчизняному і міжнародному науково-освітньому середовищі фаховою англійською мовою; знання базових категорій, мовних засобів наукового тексту, володіння основами майстерності усного наукового виступу, уміннями вибору відповідних засобів

наукового стилю для усної і писемної презентації результатів дослідницьких пошуків у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих рідною мовою; спрямованість на спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю з використанням мовних засобів наукового стилю; розв'язувати проблеми дослідницько-інноваційної діяльності щодо удосконалення наукової та навчально-виховної роботи освітніх установ шляхом використання можливостей Інтернет-ресурсів; розв'язувати проблеми дослідницько-інноваційного характеру у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих шляхом організації і участі у проектній діяльності із залученням фахівців України і зарубіжжя; здатність до здійснення наукового експериментального дослідження з урахуванням сучасних вимог до рівня і якості наукових досліджень; компетентність інтерпретувати результати експериментів та брати участь у дискусіях із досвідченими педагогами-науковцями стосовно наукового значення та потенційних наслідків отриманих результатів; розв'язувати проблеми дослідницько-інноваційної діяльності шляхом використання можливостей Інтернет-ресурсів; визначати відповідні завдання викладання і навчання та окреслювати їх таким чином, щоб просувати та трансформувати наукові знання в освітній практиці; визначати, поважати та керуватися етичними, культурними та іншими принципами у викладацькій діяльності; конструювати освітній процес на основі сформованості аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних педагогічних умінь, які опосередковуються змістом і цінностями особистості викладача-дослідника; здатність будувати відносини та партнерство з учасниками освітнього процесу без упередженого ставлення до їх індивідуальних потреб; визначати та задовольняти потреби особистісного та наукового розвитку; реалізовувати ціннісні установки, етичні принципи у процесі професійної комунікації.

Підготовка майбутніх докторів філософії у процесі опанування *дисциплін власне професійно орієнтованого циклу* передбачає вивчення таких курсів: «Іноземна мова у науково-професійному і міжособистісному спілкуванні», «Академічне письмо та переклад наукових текстів», «Специфіка наукового експериментального дослідження», «Методологічні засади історико-педагогічних досліджень», «Ретроспектива розвитку освіти зарубіжних країн», «Національна вища освіта в історико-педагогічному контексті».

Ключовими *предметними результатами*, які мають характеризувати професійні якості майбутнього доктора філософії, який опанує цикл дисциплін професійної підготовки, є: здатність використовувати іноземну мову у процесі науково-професійного й ситуативного міжкультурного спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності з дотриманням соціальних норм мовленнєвої поведінки; здатність правильно вибрати стиль академічного писемного і усного

мовлення, вибудовувати логічну структуру, композиційну побудову і формату наукового проекту відповідно до сучасних вимог наукового дискурсу; ефективно застосовувати знання, уміння у формулюванні цілей, завдань, наукової гіпотези і висновків наукових досліджень англійською мовою; здатність правильно розуміти і використовувати мовленнєві акти у розгортанні дискурсу у мові оригіналу і мові перекладу; здатність до самостійного пошуку та оброблення інформації з різних галузей наук для здійснення експериментально-дослідницької діяльності; обізнаність і здатність взаємодіяти інтелектуально з найновішими дослідженнями у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатність здійснювати аналіз, синтез, зіставлення, систематизацію й узагальнення для виявлення об'єктивних даних щодо системи педагогічних поглядів із урахуванням розвитку педагогічної думки в Україні та за її межами; здатність до вибору відповідних методів та інструментальних засобів наукового дослідження з порівняльної педагогіки для розв'язання завдань, пов'язаних з обґрунтуванням шляхів використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду в процесі реформування вітчизняної системи освіти; визначати та вирішувати етичні питання міжкультурної толерантності, наукової етики у процесі науково-дослідницької і викладацької діяльності; здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань і людиновимірних, особистісно орієнтованих технологій на основі історико-педагогічного досвіду національної вищої освіти.

Відповідно до міжнародних вимог до підготовки майбутніх докторів філософії навчальним планом освітньої програми підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта/педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» передбачено вивчення вибірових дисциплін. Майбутні викладачі-дослідники мають можливість опанувати такі авторські спецкурси, як: «Методологія педагогічних досліджень в освіті дорослих», «Технології навчання дорослих», «Компаративістські дослідження в освіті дорослих», «Тенденції освіти дорослих в Україні і зарубіжжі», «Ретроспектива становлення освіти дорослих», «Розвиток педагогічної майстерності викладача», «Мовна культура дослідника», «Кар'єрне зростання дорослої людини: особистісний вимір», «Історія педагогічної майстерності».

Студіювання вибірових дисциплін передбачає формування важливих професійних якостей майбутнього доктора філософії з обраної освітньої програми підготовки, що становлять сукупність *предметних результатів*: здатність розв'язувати проблеми щодо удосконалення наукової та дослідницької діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти

дорослих; здатність розробляти науково-дослідні програми і проекти; здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань і людиновимірних, особистісно орієнтованих технологій на основі історико-педагогічного досвіду національної вищої освіти; здатність опановувати передові концептуальні та методологічні знання в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих, порівняльної освіти дорослих, андрагогіки і на межі предметних галузей; здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя; визначати та вирішувати етичні питання міжкультурної толерантності, наукової етики у процесі науково-дослідницької і викладацької діяльності; здатність розв'язувати проблеми щодо удосконалення наукової та дослідницької діяльності в галузі освіти дорослих; здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає розроблення проектів зі створення відкритих систем освіти дорослих; визначати та вирішувати етичні питання міжкультурної толерантності, наукової етики у процесі науково-дослідницької і викладацької діяльності; здатність до визначення тенденцій освіти дорослих в історичній ретроспективі в зарубіжному і вітчизняному вимірах; визначати та вирішувати етичні питання міжкультурної толерантності, наукової етики у процесі науково-дослідницької і викладацької діяльності; здатність до рефлексивного керування діяльністю студентів (переміщення їх у позицію активного суб'єкта навчання); розвиток їхньої компетентності щодо самоуправління власною діяльністю; організація процесу навчання як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії зі студентами; усвідомлення необхідності створення умов для формування у вихованців гуманної позиції у розумінні мети і завдань власної педагогічної діяльності; допомогти опанувати механізми використання особистісного потенціалу для вирішення педагогічних завдань освіти, навчання і виховання, оволодіти елементами педагогічної техніки керування собою; уміння використовувати засоби цілеспрямованого професійного вдосконалення; здатність наукового і літературного редагування наукових текстів, результатів власного текстотворення, вибір нормативних мовних засобів наукового стилю для усної і писемної презентації власних текстів рідною мовою, спрямованість на репрезентацію власного текстотворення науковій спільноті та громадськості у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатність розробляти кар'єрограму особистісного типу на основі знань про теорію й технологію професійно-культурного розвитку, проектувати власне професійне сходження у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатність здійснювати аналіз історії розвитку ідей педагогічної майстерності, традицій підготовки вчителя у провідних навчальних

зкладах України; розуміння специфіки професійної підготовки майбутніх учителів, формування в них компетентнісної довершеності як творців педагогічної дії.

Реалізація освітньої програми сприятиме формуванню громади науковців-освітян, які мають оволодіти концептуальними і методологічними знаннями у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих та міждисциплінарними знаннями з урахуванням інтердисциплінарної диференціації наук про освіту; здатністю розв'язувати комплексні проблеми в галузі дослідницько-інноваційної діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю до критичного аналізу, оцінки і синтезу нових ідей у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю розроблення та реалізації проектів власних досліджень з метою переосмислення та створення нового цілісного знання та впровадження їх в освітню практику вищої, неперервної педагогічної освіти і освіти дорослих; комунікативними вміння щодо спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю ініціювати і реалізовувати інноваційні проекти, виявляючи лідерські, комунікативні, дослідницькі, педагогічні якості; високим ступенем соціальної відповідальності за результати власних досліджень, здатністю до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя, відповідальністю за навчання різних категорій громадян.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
2. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, 10 августа 2005 г. ЮНЕСКО–СЕПЕС. URL: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.almamater.md/articles/879/ru.html>
3. Жиляев І.Б., Ковтунець В.В., Сьомкін М.В. Вища освіта України: стан та проблеми / Ігор Борисович Жиляев, Володимир Віталійович Ковтунець; Максим Володимирович Сьомкін. – К.: Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015. – 96 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
5. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
6. Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с.

7. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
8. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 119-124.
9. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВВП ОЛ, 2001. – 502 с.
10. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти / Юрій Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
11. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Р64 в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укл.: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Кур-батов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ: ДП «НВЦ «Пріори-тети», 2015. – 84 с.
12. Розроблення освітніх програм: метод. рек. / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
13. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>
14. Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>.
15. K.U. Leuven University, Нідерланди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://admin.kuleuven.be/personeel/competentieprofiel/gebruik_matrix.html

2.2. Мовнокомунікативна компетентність майбутніх офіцерів військовослужбовців як чинник розвитку управлінської культури: практичний аспект

У контексті сучасних реформаційних змін у правоохоронній сфері актуалізується проблема підготовки майбутнього офіцера як культуромовної особистості, наділеної високим рівнем мовнокомунікативної компетентності, що становить вагомий показник його управлінської культури. Виявом професіоналізму офіцера, його компетентністю характеризується, що забезпечує ефективність професійної комунікації, реалізацію стратегії діалогової взаємодії з метою вирішення професійних завдань, виконання управлінських функцій є управлінська культура. Відповідно мовнокомунікативна компетентність як показник управлінської культури забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою налагодження управлінського процесу, реалізації поетапності прийняття управлінських рішень. Адже саме володіння об'єктивними стратегіями комунікативної поведінки, добір адекватних мовно-стилістичних засобів, їх використання відповідно до ситуації є провідним фактором здійснення управлінської діяльності.

Теоретичні проблеми удосконалення професійного мовлення, комунікативних умінь висвітлено у працях Н. Берестецької, Т. Гороховської, І. Радомського та ін. Дискурс комунікативних стратегій майбутнього фахівця представлено в сучасних дослідженнях (А. Корольова, І. Лисичкіна, Л. Пелепейченко, В. Посмітна та ін.). Питання поетапності формування управлінської компетентності, управлінської культури розглянуто у напрацюваннях О. Луцького, В. Ягупова та ін. Однак є необхідність у визначенні специфіки формування мовнокомунікативної компетентності офіцера як показника управлінської культури з позиції вибору ефективної комунікативної стратегії.

На сучасному етапі прослідковується тенденція формування фахівця як культуромовної особистості, яка, на думку О. Семеног, «глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови та літератури, збагачені знаннями традицій національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам'яттю, мовним чуттям»³⁹⁰. Зауважимо, що майбутній офіцер як культуромовна особистість має володіти аксіологічно спрямованою позицією щодо реалізації адекватної мовностратегічної поведінки в управлінській діяльності, а також знаннями і практичними вміннями щодо її реалізації з метою забезпечення професійної комунікації у системі «керівник – підлеглий» з метою вирішення управлінських завдань. На переконання

³⁹⁰ Семеног О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. – 2-ге вид., стереот. – К.: «Академія», 2012. – С. 7.

Л. Пелепейченка, «офіцер має усвідомлювати, що більша залежність підлеглого від керівника – порівняно з невійськовим колективом – накладає на командира і значно більшу відповідальність як за вчинки, так і за мовні дії. Через слово, як і через приклад командира, пізнається військова справа, формується ідеал офіцера, уявлення про характер службових стосунків, закладаються звички професійного спілкування, а отже, і мовної культури офіцера внутрішніх військ»³⁹¹. Йдеться насамперед про необхідність обрання стратегії професійного діалогу, конструктивної мовної взаємодії, яка є виявом високого рівня управлінської культури, що передбачає вибір стилю управлінської діяльності та відповідне його мовне оформлення, дотримання етичних принципів комунікації та добір мовних форм з урахуванням комунікативної ситуації, етикетність поведінки і відповідне використання мовно-етикетних мовних форм.

У цьому контексті слушною є думка І. Лисичкіної, яка зауважила, що офіцер «повинен уміти осмислювати дискурс у сукупності його елементів і добирати оптимальну комунікативну стратегію і тактику, прогнозувати ступінь успішності комунікації, моделювати власну мовленнєву поведінку у відповідності до комунікативної ситуації, знаходити засоби подолання комунікативних бар'єрів та нейтралізації конфліктних ситуацій»³⁹².

Відповідно мовнокомунікативна компетентність майбутнього офіцера виявляється у виборі насамперед комунікативної стратегії, яка спрямована на ефективність налагодження співробітництва, використання етико-естетичного потенціалу мови з метою пристосування до умов спілкування, що відповідно сприятиме вияву управлінської культури в дії. Науковці визначають три стратегії мовної поведінки: конфронтаційну, нейтральну, кооперативну.

А. Корольова обґрунтовує сутність відповідних стратегій:

1) конфронтаційна стратегія мовленнєвої поведінки – демонструє установку проти партнера по комунікації; зорієнтована на те, щоб активно і самостійно домагатися власних цілей/інтересів, не звертаючи уваги на інтереси партнера/партнерів; відбиває прагнення одного з учасників спілкування взяти перевагу, самоутвердитися, нав'язати своє бачення і рішення проблеми, не прагнучи до спільних дій; поведінка комунікантів – стратегічно конфронтаційна;

2) нейтральна стратегія мовленнєвої поведінки – характеризується наявністю в одного з учасників спілкування (або в кожного з них) установки на ігнорування партнера по комунікації,

³⁹¹ Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації: [монографія / за ред. Л.М. Пелепейченка]. – Харків: Академія внутрішніх військ МВС України, 2009. – С. 217.

³⁹² Лисичкіна І. Комунікативний кодекс офіцера як чинник формування соціального іміджу внутрішніх військ / Ірина Лисичкіна //Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Вип. 89 (5). – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?

прагнення уникнути спілкування з людиною, яка потенційно налаштована заподіяти комунікативну незручність співрозмовникові;

3) кооперативна стратегія мовленнєвої поведінки – відрізняється установкою в спілкуванні на партнера по комунікації; один (або обидва) з учасників спілкування бажають спрямувати конфліктну ситуацію в сприятливе русло, використовуючи різні регулятивні засоби; реалізується через переговори; спрямування конфлікту в раціональний формат³⁹³.

Оптимальною стратегією поведінки, яка дозволяє реалізувати характеристики управлінської культури офіцера, є кооперативна. Відповідно у процесі професійної підготовки майбутні офіцери мають опанувати основні теоретичні знання, комунікативні уміння, які забезпечуватимуть у діалогічну взаємодію, ефективний комунікативних діалог у контексті прийняття управлінських рішень. Однак зазначимо, що навчальними планами підготовки офіцерів у вищих навчальних закладах системи МВС України передбачено вивчення однієї дисципліни рідномовного фахового спрямування – «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (I курс). Тому варто зауважити, що майбутні офіцери не можуть достатньою мірою опанувати стратегії ефективної комунікативної поведінки, недостатньо ґрунтовно вивчають потенціал мовних засобів різних стилів, які забезпечуватимуть комунікативні процеси у майбутній професійній діяльності. Відповідно курсанти, як правило, мають низький або середній рівень мовнокомунікативної компетентності, що не дозволяє цілісно виявляти дієвість управлінської культури у професійному середовищі. Тому викладач має за достатньо обмежений термін спрямувати майбутніх правоохоронців на вибір доцільної стратегії мовної поведінки, насамперед щодо її практичного втілення в умовах реальної професійної комунікації.

В. Посмітна вважає, що формування мовнокомунікативної компетентності охоплює два рівні засвоєння мови: 1) правильність мовлення, володіння літературними нормами; 2) майстерність мовлення, вміння обирати з багатьох варіантів найбільш точний щодо змісту, стилістично і ситуативно доречний, виразний³⁹⁴. Однак, на наше переконання, крім означених рівнів, мовнокомунікативна компетентність курсанта має охоплювати опанування саме стратегій комунікативної поведінки, уміння моделювати професійно орієнтовані комунікативні ситуації, виявляти гнучкість мовного оформлення думки, доцільність вибору мовних засобів з урахуванням індивідуальних, психологічних особливостей і досвіду комуніканта, що свідчитиме про

³⁹³ Корольова А. Стратегії і тактики комунікативної поведінки учасників спілкування в ситуаціях конфлікту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philology.knu.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/048_053.pdf

³⁹⁴ Посмітна В.В. Мовнокомунікативна компетенція майбутнього офіцера-офіцера [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/308.pdf>

відповідний рівень управлінської культури. З-поміж основних ознак мовнокомунікативної компетентності повинні бути такі, як: засвоєння мовних норм; здатність до самооцінки власного мовлення, знань і умінь щодо мовної поведінки; уміння сприймати і порівнювати мовні явища і факти, оцінювати їх щодо нормативності уживання; здатність до аналізу мовних порушень, мовленнєвих огріхів; уміння конструктивно дискутувати, наводити аргументи, готувати доповіді та виголошувати усні виступи; здатність до конструювання діалогу на основі норм мовленнєвого етикету з урахуванням специфіки фаху.

Водночас у процесі вивчення фахових дисциплін мовнокомунікативного спрямування курсанти мають усвідомити негативність вживання військового, правоохоронного сленгу, який є сукупністю слів і словосполучень, що вирізняються ненормативністю, стилістичною зниженістю, фамільярністю, функціональною обмеженістю, використовуються в межах вузько професійного середовища з метою забезпечення інтенсивної, лаконічної комунікації, пов'язаної зі специфікою військового фаху. К. Панасюк вважає, що «помірне використання сленгів курсантами вносить у їхнє мовлення певний колорит, іноді полегшує спілкування... Однак не задумуються офіцери нині чинні й майбутні, що їхня мова має бути іміджевою... Офіцер, командир чи викладач не має права говорити «низьким стилем»³⁹⁵. Власне використання сленгу свідчить про низький рівень мовнокомунікативної компетентності офіцера, про невміння адекватно використовувати нормативні мовні засоби, що нівелює основні вимоги до володіння управлінською культурою офіцера.

На переконання В. Ягупова, управлінська культура – складне системне утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової, менеджерської, праксеологічної, контрольно-оцінювальної та суб'єктивної складових³⁹⁶. Варто зауважити, що у структурі управлінської культури окремим компонентом необхідно визначити мовнокомунікативний, який забезпечує реалізацію і взаємодію інших компонентів, так як детермінує мовне оформлення думки, вияв знань, праксеологічну спроможність щодо здійснення професійної діяльності.

З метою формування мовнокомунікативної компетентності пропонуємо у межах вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» інтерактивні форми і методи опанування нормами літературної мови, стратегіями мовної поведінки, що визначатиме у подальшому їх уміння налагоджувати ефективний

³⁹⁵ Панасюк К.В. Формування мовної особистості у вищому військовому навчальному закладі / К. Панасюк // Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. – 2015. – № 1 (31). – С. 171.

³⁹⁶ Ягупов В. Управлінська культура офіцера як системна психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/5511/1/vios_2013_2_25.pdf

комунікативний діалог, реалізовувати діалогічну взаємодію, кооперативну стратегію мовної комунікації.

Вважаємо, що доцільним є здійснення *проектної роботи*, що передбачає *роботу у малих групах* над такими проблемами: сленг як різновид розмовної мови; суржик як соціальний феномен; правоохоронний і військовий сленг як різновид соціальних діалектів; комунікативні бар'єри спілкування у правоохоронному професійному середовищі та ін. Підготовка проекту передбачає такі етапи, як: систематизація наукових джерел, добір емпіричного матеріалу, його опрацювання, обговорення у групах, підготовка виступу і презентації, представлення кожною групою результатів проекту під час практичного і семінарського заняття, вибір найкращого проекту для участі на факультетській конференції чи семінарі з проблеми підвищення рівня професійної компетентності, специфіки управлінської діяльності офіцерів.

Ефективною формою підвищення рівня мовнокомунікативної компетентності є опрацювання лексикографічних джерел у процесі підготовки до практичних занять, у межах організації систематичної самостійної роботи курсантів. З цією метою запропоновано *укладання глосарію* упродовж вивчення курсу української мови (за професійним спрямуванням). Глосарій має включати як поняття, які репрезентують загальну лінгвістичну термінологію, що дозволяє актуалізувати знання майбутніх офіцерів щодо мовних явищ, а також систему терміносполук, що визначають специфіку мовної поведінки правоохоронця у майбутній діалогічній взаємодії у системі «керівник – підлеглий» з урахуванням особливостей управлінської діяльності.

До кожного змістового модулю варто запропонувати поняття, з визначеннями яких курсанти мають ознайомитися шляхом опрацювання довідниково-енциклопедичних видань, електронних лексикографічних праць тощо. Зокрема до першої групи належать поняття «фахова мова», «військовий сленг», «соціальний діалект», «мовна політика», «професіоналізм» та ін.; до другої – «мовнокомунікативна компетентність офіцера», «військова лексика», «мовний етикет правоохоронця», «спілкувальний етикет офіцера», «управлінська культура офіцера», «мовний етикет керівника-офіцера».

Словникова робота має передбачати використання *методу стилістичного аналізу*. Зокрема можна запропонувати курсантам створити тексти, у яких продемонструвати використання синонімічних слів з урахуванням стилістичного забарвлення, доцільності їх вживання відповідно до специфіки функціональних стилів (наприклад, відправник – адресат; апеляція – звернення, петиція, прохання, просьба, клопотання, скарга; відомості – вісті, звістка, повідомлення, чутки, інформація; затверджувати – схвалювати, ухвалювати, узаконювати, накладати гриф, ратифікувати; наказ – загод, веління, повеління,

припис, настанова, вказівка тощо). Цей метод дозволяє збагатити словниковий запас курсантів, спроектувати можливості використання синонімічних словосполук у процесі фахової діяльності, вирішення управлінських функцій шляхом добору доцільних лексем.

Однією з ефективних форм формування мовнокомунікативної компетентності курсантів, спрямованих на активізацію усних комунікативних умінь, розвиток діалогічного мовлення на основі кооперативної стратегії мовної поведінки, є *дискусія*. Проблематика дискусії має стосуватися саме проблем мовної комунікації у правоохоронному середовищі, ефективності використання мовноетикетних висловлювань, що дозволяють виявляти високий рівень управлінської культури: «Чи має спілкування офіцерів бути педагогічно спрямованим?», «Сприятливий соціально-психологічний клімат у військовому чи правоохоронному колективі: основа ефективної комунікації чи перешкода у реалізації управлінських рішень?»; «Використання невербальних засобів спілкування у правоохоронній сфері: доцільність вживання чи порушення норм спілкування?»; «Міжособистісний комунікативний простір: чи важливим є врахування його специфіки у процесі спілкування» тощо.

У процесі формування мовнокомунікативної компетентності курсантів у межах опанування курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» важливо формувати якості усної комунікації шляхом наближення майбутніх офіцерів-управлінців до реальних умов. Відповідно доцільним методом у цьому процесі є *моделювання* проблемних ситуацій. Курсантам варто запропонувати ситуації, наближені до реальності, зокрема ті, які пропонують вирішення конфліктних ситуацій у системі «керівник – підлеглий» у правоохоронному середовищі за допомогою доцільних мовноетикетних висловів. З-поміж проблемних ситуацій можливі такі: змоделювати способи вирішення конфлікту, що зумовлений перепонами у досягненні цілей спільної професійної діяльності; діалог, що спрямований на вирішення конфлікту, спричинені перепонами у досягненні особистих цілей; продемонструвати використання прийомів переконання чи навіювання у процесі прийняття управлінського рішення; представити прийоми подолання бар'єрів у спілкуванні (сміслового, психологічного, емоційного, невпевненості у своїх уміннях) тощо.

Таким чином, означивши основні вектори вивчення базової фахової дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у професійній підготовці майбутніх офіцерів у закладах вищої освіти, зауважимо, що негативні наслідки короткострокового вивчення курсу (лише упродовж I курсу) можна подолати шляхом посилення практико орієнтованої спрямованості дисципліни, добору інтерактивних форм і методів, проведення комунікативних тренінгів, активізації проектної діяльності тощо. У результаті залучення майбутніх офіцерів у

середовище нормативної, уніфікованої, «живої» професійної комунікації з урахуванням специфіки фаху сприятиме формуванню у них установок, ціннісної спрямованості на оволодіння рідної мовою як засобу професійного спілкування. Відповідно майбутні фахівці правоохоронної сфери повинні бути спрямовані на саморозвиток у напрямі удосконалення власної мовнокомунікативної компетентності, опанування адекватної комунікативної стратегії, збагачення власного глосарію професійною термінологією, використання потенціалу різних функціональних стилів у писемній і усній формі діалогічного і полілогічного спілкування. Збагачення когнітивного, практичного досвіду комунікації має стати одним із стимулів професійного зростання офіцерів, розвитку їх управлінської культури як чинника акмеособистісного удосконалення. Означена проблема може стати предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корольова А. Стратегії і тактики комунікативної поведінки учасників спілкування в ситуаціях конфлікту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philology.knu.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/048_053.pdf
2. Лисичкіна І. Комунікативний кодекс офіцера як чинник формування соціального іміджу внутрішніх військ / Ірина Лисичкіна // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Вип. 89(5). – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
3. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації: монографія / за ред. Л.М. Пелепейченко]. – Харків: Академія внутрішніх військ МВС України, 2009. – 272 с.
4. Панасюк К.В. Формування мовної особистості у вищому військовому навчальному закладі / К. Панасюк // Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. – 2015. – № 1 (31). – С. 171.
5. Посмітна В.В. Мовнокомунікативна компетенція майбутнього офіцера-офіцера [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/308.pdf>
6. Семенов О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. – 2-ге вид., стереот. – К.: «Академія», 2012. – 216 с.
7. Ягупов В. Управлінська культура офіцера як системна психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/5511/1/vios_2013_2_25.pdf

2.3. Дисемінація етномузикознавчого досвіду учителями в умовах шкільної освіти...

*Яка то є велика потреба музиків, а
заразом і народників повештатися поміж
селянським людом, зазначити його світогляд,
записати його перекази, споминки, згадки,
прислів'я, пісні і спів до них. Вся ця сфера, як
воздух чоловікові потрібна; без неї гріх
починати свою працю і музиків, й філологів*
М. Лисенко

Проблема збереження фундаментальних надбань мистецької освіти України у контексті входження у європейський освітній простір актуалізує потребу збагачення її змісту на засадах культуровідповідності, цінностей аксіокультурного освітнього розвитку. Вагомий ресурс оновлення мистецької освіти акумульований у теорії і практиці українського етномузикознавства – міждисциплінарного напрямку фольклористики, що утверджувався завдяки надбанням вітчизняних педагогів-музикологів, науковців-мистецтвознавців. Водночас у контексті сучасних реформаційних змін, пов'язаних з оновлення змісту, методів і форм мистецької освіти у шкільній практиці (Концепція Нової української школи, Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та ін.), необхідністю реалізації принципів національної спрямованості змісту освіти, культуровідповідності освітнього процесу, посилення культуротворчої доміанти розвитку особистості, виникає потреба переосмислення історико-педагогічного досвіду, теорії і практики наукових напрямів, які ґрунтуються на персоніологічних здобутках освітян.

Українська музична фольклористика (етномузикознавство) – напрям фольклористики, який пов'язаний з вивченням, інтерпретацією, виконанням фольклорної пісенності; дослідженням народнопісенної ритміки; аналізом народнопоетичної основи авторських творів; розробкою методологічного інструментарію аналізу народних пісень, їх стилістики, образності, ритміки.

Українська музична фольклористика (етномузикологія, етномузикознавство) «іменами М. Лисенка, С. Людкевича, О. Роздольського, Ф. Колесси, Г. Хоткевича, К. Квітки, С. Грици, В. Гошовського, І. Мацієвського, А. Іваницького та багатьох інших видатних українських вчених-етномузикологів утверджувалося і здобуло визнання не лише в Україні, а й у Європі та світі поспіль»³⁹⁷.

³⁹⁷ Хай М.Й. Реформа галузі етномузикознавства – нагальна потреба державотворення / М.Й. Хай // Традиційна культура в умовах глобалізації: родинна субкультура і обрядовість: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Х.: ХОЦНТ, 2009. – С. 212-225.

Ретроспектива розвитку українського етномузикознавства підтверджує, що у сучасному фольклористичному просторі українська етномузикологія диференційовано представлена такими напрямками: структурно-типологічні дослідження складочислової ритміки пісенного вірша (Ф. Колесса, К. Квітка та ін.); парадигматика і герменевтика явищ музичного фольклору (С. Грица); етнографічне дослідження народноінструментальної музикології (І. Мацієвський); історія традиційної музичної культури музичної фольклористики (А. Іваницький); кобзарознавчі дослідження (С. Грица, В. Кушпет, К. Черемський та ін.)³⁹⁸.

На сьогодні спостерігаються поступальні тенденції розвитку українського етномузикознавства. Так, у 2009 р. на базі Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського НАН України організований відділ етномузикології (С. Грица, А. Іваницький, М. Хай та ін.). За останнє двадцятиріччя відкрито відповідні спеціалізовані кафедри при Національній музичній академії України імені П. Чайковського, Львівської музичної академії імені М. Лисенка, Київському національному університеті культури і мистецтв, Рівненському державному гуманітарному університеті тощо. У цих навчальних закладах готують фахівців зі спеціальності «етномузикознавство», однак лише по 2-3 особи щороку. Українські музикознавці входять до Міжнародної ради фольклорної (традиційної) музики.

Проте на сьогодні маємо значні прогалини щодо розвитку української етномузикології: досягнення українських етномузикологів досліджує вузька група фахівців університетських та академічних фольклористичних осередків; у змісті дисциплін українознавчого фольклористичного, культурологічного спрямування згідно з навчальними планами підготовки вчителів, викладачів (галузі «Філологія», «Освітні/педагогічні науки», «Мистецтво») здобутки представників українського етномузикознавства вивчаються фрагментарно; етномузиконавча проблематика практично не входить до самостійної і науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців; відсутня єдина база даних про діяльність українських етномузикознавців; у результаті – у майбутніх фахівців, у вчителів-практиків не формується цілісна аксіологічна позиція щодо використання чи розвитку ідей етномузикознавців у власній професійній (науковій чи педагогічній) діяльності.

Зауважимо, що у теорії і практиці українського етномузикознавства акумульовано вагомий досвід вивчення, інтерпретації фольклорних творів, що може бути використаний у

³⁹⁸ Там само.

сучасній освітній практиці учителями музичного мистецтва, української мови і літератури.

Витоки етномузикознавства пов'язані з іменами М. Максимовича, О. Потебні та ін., які заклали підвалини українських фольклористичних шкіл, першими застосували науковий інструментарій до інтерпретації фольклорних творів, досліджували текстологію і жанрологію фольклору. У загальноосвітніх навчальних закладах учителі можуть запропонувати для студіювання учням збірник «Малорусские песни» (1927, укладач – *Михайло Олександрович Максимович* (1804 – 1873)), передмова до якого вважається «маніфестом української фольклористики»³⁹⁹. У 1834 р. був виданий збірник «Украинские народные песни» М. Максимовича. Б. Кирдан доводить, що в ньому вперше викладена професійна програма збирання пісенних жанрів українського фольклору, яка багато в чому задовольняє і сучасні вимоги науки, адже «при її складанні М. Максимович використовував власний досвід семилітнього записування українських народних пісень»⁴⁰⁰. Учений-педагог обстоював ідею інваріантного записування фольклорних текстів. Адаптовуючи досвід М. Максимовича до сучасної школи, можна запропонувати учням записати варіанти однієї пісні (родинно-побутової, обрядової та ін.), скориставшись збірниками засновника української фольклористики, іншими фольклорними виданнями, а також залучившись у «живе» фольклорне середовище, переважно сільське. Ефективним методом вивчення зразків пісенності є зіставлення тексту, порівняння з іншими варіантами, аналіз ритміки і мелодії, особливостей виконання у різних регіонах України.

Одним із інтерактивних методів опанування фольклорного досвіду, який активно використовував М. Максимович, був критичний розбір фольклорних пісенних текстів: учений інтерпретував зразки «великоросійської» та «південноросійської» народної поезії, здійснював інтерпретацію «Слова о полку Ігоревім», аналізуючи народнопісенну основу твору, а також пропонував зразки стилістичного, ритміко-мелодійного аналізу багатьох фольклорних текстів (зокрема: «Ой Морозе, Морозенку», «Ой не шуми, луже, дуже...» та ін.), доводячи, що «всі події життя можуть відтворювати поетичний настрій душі, яке втілюється в пісні: тому пісня – загальна і одвічна форма народної поезії...»⁴⁰¹. Метод інтерпретації фольклорних текстів, застосований

³⁹⁹ Грушевський М.С. Історія української літератури: в 6 т. 9 кн. – Т. 1. / [упоряд. В.В. Яременко; авт. передм. П.П. Кононенко; прим. Л.Ф. Дунаєвської]. – К.: Либідь, 1993. – 392 с. («Літературні пам'ятки України»).

⁴⁰⁰ Кирдан Б.П. Собиратели народной поэзии. Из истории украинской фольклористики XIX в. / Б.П. Кирдан. – М.: Наука, 1974. – С. 63.

⁴⁰¹ Записки М. Максимовича у лекціям о русской и украинской народной поэзии. Отдельные листы (1830 – 1840-е гг. // Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського Ф. 32 М. Максимович. Од. зб. 391.– Арк. 14.

М. Максимовичем, може стати надійним інструментом входження дитини у символічний простір народнопісенної стилістики і ритміки.

Важливою передумовою становлення українського етномузикознавства була фольклористична концепція *Олександра Опанасовича Потебні* (1835 – 1891), основоположника психологічної школи в українській фольклористиці. Значна частина наукового доробку вченого (майже половина) присвячена дослідженню народної словесності крізь призму міфології, мовних явищ, етимології, діалектології, літератури, історії, української і слов'янської культури загалом. О. Потебня обґрунтував авторську фольклористичну концепцію, викладену у таких працях, як: «Про деякі символи в слов'янській народній поезії» (1860), «Думка і мова» (1862), «Про міфічне значення деяких обрядів та повір'їв» (1865), «Про Долю та споріднених із нею істот», «Про купальські вогні та споріднені з ними уявлення» (1867), «Пояснення українських та споріднених народних пісень» (т. 1. – 1883; т. 2. – 1887) та ін.

Відомо, що Олександр Опанасович вирізнявся вокальними здібностями, з його голосу записував народні пісні М. Лисенко. Сам О. Потебня збирав пісні упродовж життя. Його загальний доробок становить понад 350 пісень, до інтерпретації і систематизації яких він застосовував професійний підхід: «вивчав народну пісню в органічній єдності її словесного й музичного компонентів»⁴⁰². Саме такий підхід до опанування фольклорної пісенності можна запропонувати учням з метою вивчення обрядової пласту народної культури, аналізуючи пісенний супровід ритуальної організації життєдіяльності українців.

О. Потебня обґрунтував у межах фольклористичної концепції теорію символу, згідно з якою символ має зовнішню форму (словесне вираження), внутрішню форму (полісемантичне вираження символу) та уявлення (авторське бачення символу, суб'єктивна конотація символічного образу). Ця теорія може стати підґрунтям щодо інтерпретації фольклорної символіки на уроках музичного мистецтва, української літератури. У цьому контексті можна використовувати потужний ресурс щодо декодування фольклорної символіки – працю науковця, викладача Харківського університету О. Потебні «Про деякі символи в слов'янській народній поезії». Наприклад, вивчаючи окремі жанри фольклорних пісень (переважно родинно-побутових), часто зустрічаємо символ дівчини-калини. О. Потебня відзначив, що калина стала символом дівчини за аналогією до того, що дівчина може називатися красною, тобто можна співвіднести символи «калина – вогонь»: «Епітети слова «калина» – ясна, красна, жарка, червона так

⁴⁰² Українські народні пісні в записах Олександра Потебні / [упоряд., вст. ст. і прим. М.К. Дмитренка]. – К.: Муз. Україна, 1988. – 312 с. – С. 15.

рішуче відносять це слово до поняття вогню, що нема сумніву у тому, що воно має спільне походження з калити, розкаляти»⁴⁰³.

Збірник «Українські народні пісні в записах Олександра Потебні» уклав доктор філологічних наук М. Дмитренко⁴⁰⁴. Збірник вміщує пісні різних жанрів з мелодіями, вивчення яких додатково відобразатиме специфіку жанрології фольклору. Більшість творів не включені у програми з української літератури, музики, однак їх студіювання, інтерпретація міфосимволіки, виконання сприятиме опануванню особливостей світосприйняття українського етносу, його ритуальної організації життєдіяльності. Зокрема можна рекомендувати для вивчення обрядову гру «Ворон», веснянки «Кроковеє колесо», «Дош іде, роса пада», «Ой вербо, вербо зелена», купальські, петрівчані, жнивварські пісня («Ішли дівочки в ліс по ягідочки», «Ходили дівочки коло Мареночки», «Із-за гори сонечко йде й грає», та ін.), весільні пісні «Ой жаль мені, мій батеньку», «Віддаєш мене, мій батеньку» та ін. Збагачення репертуару, декодування міфосимволіки народнопісенних творів за теорією О. Потебні сприятиме формуванню інтерпретаційних умінь, усвідомленню народнорегілійних уявлень українців.

Варто зазначити, що вперше питання про необхідність впровадження фольклорної складової у навчальні програми загальноосвітніх закладів було порушено у періодичних виданнях 1920-х рр. Науковці, педагоги акцентували увагу на тому, що вчитель повинен володіти необхідними знаннями з фольклору, застосовувати до вивчення усної народної творчості наукові методи аналізу. В. Петров зазначав, що фольклор у школі має вивчатись крізь призму краєзнавчої проблематики, для цього необхідно застосовувати комплексний підхід до його вивчення: «Що може й повинен дати учень? – Спостереження!... Тому спостереження й запис оцих спостережень і повинні лягти в основу шкільної праці..., запровадити до шкільної практики краєзнавчу методу дослідження, фольклорні підхідки запису – це значить поставити учнів у становище дослідників і *поставити шкільне навчання на справжній науковий ґрунт*»⁴⁰⁵. Таким чином, було порушено актуальне питання про удосконалення професійної підготовки вчителя – він повинен був володіти інструментарієм науково-дослідницького аналізу фольклорних творів, щоб на професійному рівні здійснювати ретрансляцію фольклорного досвіду у шкільній практиці, спрямовувати дослідницькі зацікавлення дітей щодо вивчення фольклору.

⁴⁰³ Потебня О.О. О некоторых символах в славянской народной поэзии. – Х., 1860. – С. 45.

⁴⁰⁴ Дмитренко М.К. Олександр Потебня як фольклорист: монографія / М.К. Дмитренко. – К.: Сталь, 2012. – 536 с.; Українські народні пісні в записах Олександра Потебні / [упоряд., вст. ст. і прим. М.К. Дмитренка]. – К.: Муз. Україна, 1988. – С. 15.

⁴⁰⁵ Петров В. Місце фольклору в краєзнавстві / В. Петров // Етнографічний вісник. – 1925. – Кн. 1 / за заг. ред. акад. А. Лободи та В. Петрова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/el_books/Etnografichnyj_visnyk_Knyha_01_Ky_jiv,1925.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Власне на перші десятиліття ХХ ст. припадає виокремлення напряму фольклористики – українського етномузикознавства, яке почало розвиватися на професійних засадах, бо отримало наукове підґрунтя завдяки дослідницьким пошукам І. Франка, Ф. Колесси, О. Роздольського та ін.

До знакових постатей в українському культурно-науковому контексті, яких Г. Сокіл слушно номінувала «організаторами і поводириями на ниві фольклористики», належав *Іван Якович Франко* (1856 – 1916)⁴⁰⁶. В історію становлення фольклористики, етномузикології І. Франко увійшов як активний збирач зразків усної народної словесності (упродовж всього життя він зібрав понад 400 пісень, близько 300 коломийок, понад 90 зразків народної прози, упорядкував 31 тис. паремій). Однак на сьогодні фольклорні твори, зібрані І. Франком, не знайшли належного місця у навчальних програмах з української мови, літератури, музики. І. Франко не був музикантом за освітою. Проте його внесок у розвиток етномузикології можна оцінити за збірником пісень, укладеним О. Нижаківським, у якому вміщено пісні, записані з голосу І. Франка. Учням можна запропонувати ознайомитися з текстами пісень, виконаними письменником, за електронним ресурсом: «Етномузика: Збірка статей та матеріалів на честь ювілею Івана Франка / Упоряд. Богдан Луканюк. Львів, 2007. Число 2. 236 с. (Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка. Вип. 14) (<http://labs.lnu.edu.ua/folklore-studies/proekty/elektronna-navchalna-biblioteka-ukrajinskoji-folklorystyky/>). У електронній навчальній бібліотеці української фольклористики Львівського національного університету імені Івана Франка подано ряд видань, у яких представлено пісні, записані з голосу І. Франка, з мелодіями: «Іван і Мар'яна», «Подольянка та козак», балада «Тройзілля» та ін. Ознайомлення учнів з цими творами розширить проблематику творчості Івана Франка, зокрема його внесок у становлення етномузикології, сприятиме персоніологічному підходу до його життєтворчості.

Для учнів загальноосвітніх шкіл можна запропонувати ознайомитися зі здобутками українського етномузикознавства, спродукованими *Осипом Івановичем Роздольським* (1875 – 1945). З його статтю пов'язана активізація фольклорно-збиральницької діяльності, інтенсифікація видання фольклорних матеріалів, періодики у межах діяльності Наукового товариства імені Тараса Шевченка. Фундаментальним результатом експедиційної і наукової роботи О. Роздольського стало видання збірника «Галицько-руські народні мелодії» (у 2-х тт., 1906 – 1908 рр.). Упродовж 1900 – 1936 рр. він записав

⁴⁰⁶ Сокіл Г. Українська фольклористика в Галичині кінця ХІХ – першої третини ХХ століття: історико-теоретичний дискурс: [монографія] / Ганна Сокіл. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – С. 220.

декілька тисяч народних пісень з мелодіями, вперше серед українців використовуючи фонограф. Варто ознайомитися зі змістом і структурою збірника «Галицько-руські народні мелодії» (<http://labs.lnu.edu.ua/folklore-studies/proekty/elektronna-navchalna-biblioteka-ukrajinskoji-folklorystyky/>). Учитель має акцентувати увагу на регіональній специфіці фольклорних пісень, які укладені у збірнику з урахуванням місця запису. Відповідно можна ознайомитися з текстами і мелодіями зразків фольклорної пісенності. Можна запропонувати учням знайти інші варіанти пісень, зібраних О. Роздольським, за збірникам фольклорних творів або у результаті збиральницької роботи (самостійного запису варіантів пісень).

Становлення етномузикознавчого напрямку в українській фольклористиці пов'язане з постаттю *Климентія Васильовича Квітки* (1900 – 1953). Керівник Кабінету музичної етнографії ВУАН у перші десятиліття ХХ ст. опублікував декілька своїх статей: «Дещо про вірменську народну музику» (1903), «Новітня українська музична етнографія» (1912) та ін. У 1922 р. вийшов фундаментальний збірник дослідника «Українські народні мелодії». У 1920-х рр. учений видав друком ряд праць («Ритмічні паралелі в піснях слов'янських народів. Ритмічні форми АВВА в будові строфи» (1923), «Вступні uwagi до музично-етнографічних студій» (1924), питальник «Професійналі народні пісні й музиканти на Україні» (1924), «Первісні тоноряди» (1926) та ін.), у яких було окреслено провідні засади українського і слов'янського етномузикознавства, узагальнено методи дослідження музичного фольклору на засадах історико-порівняльного методологічного інструментарію, систематизовано історичний музичний досвід тощо. Праці К. Квітки заклали основи науково обґрунтованого напрямку української фольклористики (етномузикознавства), визначили професійні засади фольклористичних студій, сприяли оновленню змісту підготовки майбутніх філологів, фольклористів, етномузикознавців.

А. Іваницький, видавець «Коментаря» К. Квітки до збірника «Українські народні мелодії», переконливо доводить, що вплив збірника на «розвиток вітчизняної музично-фольклористичної думки, на фольклоризм національної професійної музики 1920 – 1930-х рр. не має аналогів у світовій літературі», а його «Коментареві» належить «першорядне у світовій етномузикології значення: з його опублікуванням вітчизняна музично-фольклористична текстологія як наукова галузь отримує досконале методологічне і практичне керівництво до критики музичних текстів – записів та публікацій»⁴⁰⁷. Такі оцінки сучасників визначають внесок К. Квітки у розвиток

⁴⁰⁷ Квітка К.В. Українські народні мелодії: у 2 ч. – Ч. 2: Коментар / [упоряд. та відп. ред. А. Іваницького]: Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України. – К.: ПоліграфКонсалтинг, 2005. – С. 246-247.

української етномузикології на засадах функціонального, контекстного підходів, що активно розвиваються у світовому вимірі сьогодення.

Учні можуть ознайомитися з онлайн-версією збірника, упорядкованого К. Квіткою, «Українські народні мелодії» (http://folklor.ho.ua/Umf_www/books/kvitka_z/kvitka_1.pdf). Вчителів варто акцентувати увагу на зразках українських народних пісень, які представляють жанрологію фольклору на основі його диференціації на календарно-обрядовий та родинно-обрядовий (веснянки, колядки, щедрівки, весільні пісні, дитячий фольклор тощо). Також варто наголосити на широкій регіональній представленості фольклорних текстів (Галичина, Полтавщина, Волинь, Чернігівщина та ін.). Упорядник систематизував фольклорні тексти залежно від виконавців. Учні також можуть додатково підготувати інформацію про осіб, які виконали пісні, записані К. Квіткою (близько 600 пісень).

Зі спадщиною фольклориста, етнографа, музикознавця, літературознавця, завідувача першої кафедри фольклору та етнографії у Львівському університеті *Колесси Філарета Михайловича* (1871 – 1947) можна ознайомитися за працею «Українські народні пісні і їх зв'язок з життям». Необхідно відзначити, що авторитетний вплив на професійне становлення Ф. Колесси мали праці О. Потебні, а також професіоналізм М. Лисенка, який був улюбленим композитором українського студентства. Після особистого знайомства М. Лисенко «спрямовував зацікавлення молодого вченого у бік поглибленого вивчення української народної пісні»⁴⁰⁸. Учителі мають акцентувати увагу учнів на тому, що цілісно його значення для розвитку української фольклористики визначено сучасниками так: «Ф. Колесса сказав нове слово... саме завдяки рідкісному поєднанню в його особі етнографа, музикознавця і філолога»⁴⁰⁹.

Проаналізувавши основні результати фольклористичної (наукової і педагогічної) діяльності Ф. Колесси, зауважимо, що він є автором двох навчально-методичних видань, в основу яких покладено культурологічний, контекстний підходи до аналізу народної словесності, що відповідно сприяло формуванню дослідницької культури, текстологічних умінь майбутніх фахівців («Огляд українсько-руської народної поезії» (1905) та «Українська усна словесність» (1938)). «Української усної словесності» – це універсальне видання, у якому комплексно обґрунтовано методологічні засади фольклору та фольклористики, висвітлено найвагоміші результати з історії фольклористики, зафіксовано першоджерельний матеріал за фольклорними жанрами, здійснено загальний огляд діяльності

⁴⁰⁸ Родина Колессів у духовному та культурному житті України кінця XIX – XX століття (з нагоди 130-річчя від дня народж. академіка Філарета Колесси та 100-річчя від дня народж. академіка Миколи Колесси): зб. наук. пр. та матеріалів. – Вип. 5. – Львів, 2005. – С. 23.

⁴⁰⁹ Там само.

українських етнографів та народних співців, а також вміщений хрестоматійний матеріал – твори з поясненнями та нотами. «Українська усна словесність». Необхідно зауважити, що у процесі кристалізації традицій вивчення фольклору у шкільній практиці, на думку М. Мушинки, важливу роль «у справі популяризації музичного фольклору між шкільною молоддю»⁴¹⁰ відіграла праця Ф. Колесси «Українські народні пісні і їх зв'язок з життям», вміщена у «Читанці для вищих початкових і середніх шкіл» Ф. Садківського.

Учням можна запропонувати прослухати фонограми фольклорних пісень, записаних Ф. Колессою, у виконанні сучасних хорових колективів (<http://www.pisni.org.ua/persons/133.html>). Доречним після прослуховування буде аналіз стилістичної манери, мовного оформлення, діалектизмів, що сприятиме формуванню уявлень про регіональну специфіку української пісенності.

Отже, необхідно зауважити, що здобутки українських етномузикознавців, особистостей, які власною науково-дослідницькою, викладацькою, збиральницькою діяльністю доводили унікальність української фольклорної пісенності, мають належним чином опановуватися учнями закладів середньої освіти. З цією метою варто творчо використовувати досвід відомих етномузикознавців, які упродовж кількох століть формували методологічний інструментарій дослідження фольклорного пісенного досвіду, застосовувати інтерпретаційні методи, здійснювали систематизацію пісенних текстів, утверджуючи професійні засади текстології, жанрології фольклору. Учні, опановуючи здобутки українських етномузикологів, долучаються до сакральності фольклорного слова, у них формуються аксіокультурні орієнтири щодо збереження і примноження відповідних культурних надбань, виникають рефлексивні оцінки споконвічних явищ культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грушевський М.С. Історія української літератури: в 6 т. 9 кн. – Т. 1. / [упоряд. В.В. Яременко; авт. передм. П.П. Кононенко; прим. Л.Ф. Дунаєвської]. – К.: Либідь, 1993. – 392 с. («Літературні пам'ятки України»).
2. Дмитренко М.К. Олександр Потебня як фольклорист: монографія / М.К. Дмитренко. – К.: Сталь, 2012. – 536 с.
3. Записки М. Максимовича у лекціям о русской и украинской народной поэзии. Отдельные листы (1830 – 1840-е гг.) // Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського Ф. 32 М. Максимович. Од. зб. 391.– Арк. 1-43.
4. Квітка К.В. Українські народні мелодії: у 2 ч. – Ч. 2: Коментар / [упоряд. та відп. ред. А. Іваницького]: Ін-т мистецтвознавства,

⁴¹⁰ Там само.

фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського НАН України. – К.: ПоліграфКонсалтинг, 2005. – 384 с.

5. Кирдан Б.П. Собиратели народной поэзии. Из истории украинской фольклористики XIX в. / Б.П. Кирдан. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

6. Колесса Ф. Українська усна словесність / Філарет Колесса; вступ М. Мушинки. – Едмонтон: Канадський Ін-т українських студій, Альбертський ун-т, 1983. – 643 с.

7. Петров В. Місце фольклору в краєзнавстві / В. Петров // Етнографічний вісник. – 1925. – Кн. 1 / за заг. ред. акад. А. Лободи та В. Петрова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/el_books/Etnografichnyj_visnyk_Knyha_01_Kyjiv,1925.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Потєбня О.О. О некоторых символах в славянской народной поэзии. – Х., 1860. – 158 с.

9. Родина Колессів у духовному та культурному житті України кінця XIX – XX століття (з нагоди 130-річчя від дня народж. академіка Філарета Колесси та 100-річчя від дня народж. академіка Миколи Колесси): зб. наук. пр. та матеріалів. – Вип. 5. – Львів, 2005. – 475 с. (Серія «Українська філологія: школи, постаті, проблеми»).

10. Сокіл Г. Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX століття: історико-теоретичний дискурс: [монографія] / Ганна Сокіл. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 588 с.

11. Українські народні пісні в записах Олександра Потєбні / [упоряд., вст. ст. і прим. М.К. Дмитренка]. – К.: Муз. Україна, 1988. – 312 с.

12. Хай М.Й. Реформа галузі етномузикознавства – нагальна потреба державотворення / М.Й. Хай // Традиційна культура в умовах глобалізації: родинна субкультура і обрядовість: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Х.: ХОЦНТ, 2009. – С. 212-225.

2.4. Можливості використання потенціалу музейної педагогіки в умовах неформальної освіти

У всі часи якість освіти, рівень виховання залежали від кількох основних чинників. Передусім слід виокремити складову педагога, виховника, навчителя і соціальне культурно-освітнє середовище. Ще у кінці XVIII ст. філософ і педагог Дж. Локк у своїх «Думках про виховання» стверджував, що на становлення особистості «найбільший вплив має суспільство і поведінка тих людей, які за нею доглядають»⁴¹¹. У цьому вислові була сформована концептуальна модель освітньої системи, в

⁴¹¹ Локк Дж. О гражданском правлении. – Изб. филос. – В 2-х т. – Т. 2. – М. 1960. – С. 458.

якій ключову роль відіграють учитель та соціокультурне середовище. Справді, у значній мірі від цих двох зазначених складників залежить не тільки рівень освіченості й вихованості Особистості, але й прогрес у соціальному, економічному, культурному, політичному поступі держави і народу. Отже, будь-якого характеру освітні реформи, модернізація освітньо-виховних систем завжди залежатимуть від «здоров'я» соціокультурного середовища й «культури» педагога.

Безумовно, якість здоров'язбережної ніші вибудовується в багатьох сегментах, де відбуваються життєдіяльні процеси: сім'я, школа – навчальний заклад, безліч інших суспільно-культурних інституцій, соціальні інтернет-мережі, духовний простір. Їхній вплив настановлення і вихованість людини, формування ключових компетентностей по-різному проявляється, оскільки залежить від багатьох специфічних обставин і своєрідностей, в яких здійснюється «творення» людини і суспільства. Проте очевидним є насамперед те, що середовище, в якому знаходиться людина, починаючи з найбільш раннього періоду життя, значно ускладнилось структурно, функціонально, змістовно. Часи, коли особистість виховувалася, як зазначав український філософ ХІХ ст. П. Юркевич, сім'єю, школою і церквою, давно пройшли. Світ став більш мобільним, агресивним, інформаційно насиченим, багатоманітним.

Збільшення кількості факторів зовнішнього впливу містить у собі як позитивну характеристику для людського розвитку, так і наявність значного потенціалу викликів, ризиків, загроз, що здатні негативно трансформувати інтелектуальний, емоційно-вольовий, духовний, фізичний, психічний внутрішній простір особистості і суспільства. Таким чином, аксіоматичним правилом для педагогічної теорії і практики стає формування таких соціально-педагогічних умов, форм і напрямів навчально-виховного процесу, які б унеможливили функціонування усталених соціально деформованих середовищ і забезпечували б відповідні оптимальні підходи для створення якісного стану виховної роботи. При чому цей вектор дії й педагогічних устремлінь мусить зреалізовуватися безперервно, незважаючи на постійні зміни соціально-економічного, політичного, ідеологічного характеру. Адже здорове соціокультурне середовище є вічно затребуваним імперативом оскільки від нього залежав не лише успіх у навчально-виховній діяльності, але й суспільно-державний прогрес. Між школою, іншими освітніми інститутами й соціокультурним середовищем має відбуватися взаємозв'язок, діалог, взаємозбагачення, долаючи замкнутість, локальну функціональність.

Освітнє середовище жодним чином не може задовільнятися окресленими лише формально-відомчими межами. Для успішного формування ключових компетентностей, адекватних вимогам часу, необхідно розширювати освітній простір, завдяки входженню туди як формальних так і не формальних суспільних одиниць. Синергія зусиль,

інтеграція освітніх та культурних інституцій уможливорює творення більш сприятливих умов для інтелектуального, гуманного, духовного, громадянського розвитку особистості, удосконалюючи засоби, технології, зміст і методичку навчально-виховного процесу. Тому виховна, навчально-дидактична, інформаційно-пізнавальна, професійна функції отримують нові можливості завдяки розширенню й удосконаленню освітнього середовища. Отже, вихід «школи» поза власні межі – у музеї, театри, філармонії, бібліотеки, творчі майстерні, наукові лабораторії, мистецькі заклади і колективи та до інших креативно-творчих ресурсів є актуальною і затребуваною справою.

Подібні підходи, коли доступ до культури стає стрижневим напрямом і визначальним пріоритетом для передових освітніх систем, мають активно впроваджуватися в сучасну українську освітню модель. Музейна і освітня політика не просто утримують і культивують, об'єднавши зусилля, таке значимо-суспільне явище як музейна педагогіка, вони здатні і зобов'язані виробляти нові стратегії пізнання світу (передусім національного!), більш ефективні навчально-виховні технології, удосконалюючи методички виховання історичної, естетичної, морально-етичної культури.

Умонтованість культурно-наукових, творчих інституцій у зміст освітнього процесу розширюють ареал можливостей для успішнішого формування необхідних компетентностей. Якщо їх (як результат) варто розглядати як динамічну й безперервну комбінацію знань, умінь, поглядів, позицій, способів мислення, ставлення до «когось» чи «чогось» і ціннісних вимірів, то інтеграційні зусилля, взаємопов'язаність, структурно-модельні комбінації властиві також і для способів, механізмів, форм і напрямів, з допомогою яких компетенції творяться. А трактування їх як якісних характеристик, що наділені не тільки знаннями, вміннями, логічним мисленням, але й цінностями та сенсами, світоглядними орієнтирами, лише підсилює значимість й актуалізацію проблеми необхідності об'єднання потенціалів закладів освіти і музейних установ для інтелектуального гуманного, громадянського і професійного розвитку людини. Ця інтеграційна модель, що передусім асоціюється з сутністю музейної педагогіки, займатиме в освітньо-культурній ніші суспільства дедалі більш вагоме місце. Адже, з одного боку, в силу матеріально-технічних неспроможностей, лише 1/10 частина музейних експонатів на даний час є доступними для відвідувачів. Решта абсолютна більшість музейних предметів з Державного музейного фонду знаходяться поза увагою і можливістю їх публічного сприйняття. З іншого боку – історія і культура українського народу, які впродовж століть зазнавали жорстоких утисків, переслідувань, фальшування, брехні і замовчування, потребують значно інтенсивнішого процесу самопізнання постколоніальної і

постгеноцидної нації. Щоб почати, нарешті «говорити» з народом історичною правдою, слід зануритися в національну культуру.

Соціальні умови, суспільно-державні потреби, особистісні вмотивованості будуть формувати запит, коли музейна педагогіка дедалі більше зміцнюватиме свої позиції серед гуманітарних субдисциплін, роблячи навчально-виховний процес змістовнішим, емоційно привабливішим. Її функції і дидактичні можливості добре вписуються в норми сучасних європейських еталонних рамок компетентностей. Складно уявляються в європейському освітньому просторі процеси формування культурних, соціальних та громадянських компетентностей без активного, науково й дидактично обґрунтованого використання музейних ресурсів. Адже навіть досконало написані підручники, розроблені сучасні навчальні програми не завжди здатні містити необхідний матеріал та інформацію. Потенціал музеїв різнопрофільного і багатотематичного напрямів уможливорює досягнення значно кращого результату при вивченні та засвоєнні тем від природничого, технократичного напрямів до історично-культурного, літературного, мистецького. Суто суб'єктивна проблема полягає в тому, що, по-перше, варто переконати громадську і професійну (вчительську) спільноту про значний раціональний та ірраціональний потенціал музейництва, який би став ефективним засобом на шляху (затребуваного часом) сучасних реформацій у сфері освітньої політики. Тому згідно європейських і світових практик музей перетворився також у таку прикладну інституцію, коли відвідувачі (учень, студент, учитель, викладач, науковець) отримують ґрунтовні пізнання, торкаючись розмаїтих тем – від глобалізму, світових катаклізмів, фундаментальних досягнень людського розуму і талантів, епохальних явищ історичного розвитку націй і народів, до вузькопрофесійних знань, світоглядних орієнтацій. Для України, яка попри все має добрі традиції в розвитку музейної справи, проте і пережила тривалий історичний період бездержавності, музеї є значним, дуже креативним і творчим доповненням до ресурсного (навчально-виховного, дослідницького) потенціалу освіти. Завдання, яке потребує нагального вирішення в контексті реформ освіти, передусім у розбудові Нової української школи, – створити політико-правові, організаційно-педагогічні умови для доступу до культури.

Громадянськість, патріотичність, національна ідентичність, українськість, європейськість – якісні характеристики, цінності, які слід виховувати й утверджувати в свідомості, переконаннях, поведінкових нормах суспільства. Чимало законодавчих актів, указів Президента України спрямовані на реалізацію цих завдань, упровадження ціннісних орієнтирів у зміст навчальних і виховних програм. Особливо важливим у цьому контексті є використання педагогічною практикою виховного (державотворчого, націєтворчого, професійного, громадянського,

естетичного, морального) потенціалу більшості музеїв. Цілий ряд музеїв різних профілів (історичні, літературні, краєзнавчі, мистецькі, музичні), художні галереї і виставки містять багато нової інформації про видатних особистостей України, які були і залишаються гідним прикладом для наслідування сучасного і майбутніх поколінь. Музейні експонати, предмети, матеріали сприяють вихованню, особливо молоді, на засадах україноцентризму, загальнолюдськості — ціннісних принципів, що визначають стратегію формування нації. Часто, пізнаючи у багатоаспектному вимірі ту чи іншу знакову постать, усвідомлюємо, наскільки необхідними є сутнісні дидактичні технології, що опираються на приклади життєдіяльності тих чи інших особистостей.

Підтвердженням актуальності цього підходу слугують приклади, які мали місце впродовж останнього десятиліття на рівні освітньої, культурної політики держави. Прикро, але факт, що зміна політичної кон'юнктури завжди своїм наслідком мала зміну ціннісних ідеалів. Наприклад, у 2010–2013 роках навчальні плани, програми, підручники почали радикально змінюватися (як і музейні експозиції, тематичні виставки), коли замість просвітників і будителів нації, стали появлятися душителі і гнобителі (Петровський, Сталін, Щорс, П'ятаков, Хрущов, Раковський, цар Микола II, Столипін чи Катерина II). Причини таких негативно-ментальних трансформацій знаходяться в слабкості (на загальноукраїнському рівні) національної свідомості. Постколоніальна «нація» не наділена тією силою національно-оберігаючого імунітету, яка б остаточно утвердилася в своїх суспільних ідеалах, говорячи для «себе» і для «інших» мовою консолідованої спільними ідеалами політичної нації-спільноти. Саме тому музей, музейна педагогіка, музеєзнавство на ґрунті національних традицій, правдивої історії є надважливими чинниками освітнього прогресу.

Музейний простір, що вибудований на основі принципів науковості, історизму, культуровідповідності, значно розширює пізнавальні можливості навчальних освітніх програм різного рівня, направлених як на отримання нових знань так і на формування особистості, здатної до критичного мислення й осмислення, з активною громадянською позицією. Особливу роль відіграють музейні заклади, коли зреалізовується стратегічне завдання – творення української національної ідентичності. Музейні матеріали для педагога, учня, студента містять широку палітру культурно-історичних, морально-етичних, духовних, соціально-політичних, естетичних цінностей, ідей, поглядів. Часто вони презентуються й акумулюються в життєтворчості видатних українців, представлених багатьма генераціями національних діячів у сферах науки, мистецтва, політики і державного будівництва, літератури.

Крізь призму життєдіяльності тієї чи іншої особистості, яка представляє певний історичний період розвитку, пізнається не просто

своєрідність конкретної суспільної доби, але й формується відповідне емоційно-ціннісне ставлення до людини, народу, країни, культури, духовних сенсів. На прикладах життя славетних українців пишеться жива історія нації і держави, виховується почуття особистої, національної гідності й гордості, патріотизм, формується україноцентричний світогляд. Навіть окремі сторінки творчості, життєві епізоди можуть закладати у процес виховання нації значний потенціал продуктивного впливу. Так, у Музично-меморіальному музеї Соломії Крушельницької (м. Львів) у 2018 р. була представлена експозиція, приурочена дев'яностолітньої давності (1928 р.) події – велике концертне турне видатної співачки містами США і Канади. Коротка життєва мить творчості. Зате скільки пізнавального, естетично-виховного, історичного, національно-духовного багатства почерпає кожен, осмислюючи світопочуттєві горизонти великої майстрині оперної сцени. Очевидно, сприйнятність у кожного, як і розмірковування і помисли, будуть своїми, глибоко суб'єктивними.

Але варто для педагогіки, культури, історії відшукувати ті грані, що передусім характеризують національно-державницьке буття народу, його свідомість, культуру світогляду, ціннісні орієнтири. І коли саме під таким кутом поглядів і ставлень дається оцінка ролі С. Крушельницької в історії українства, аналізується модель «Крушельницька – Україна – Світ», то народжуються дещо інші міркування, підходи, ідеї. Відчутним стає «борг» народу і держави перед пам'яттю знакових співвітчизників, що своїм талантом і служінню Україні, творили національну славу в світовому просторі. Завдяки таким особистостям світ пізнавав і знав Україну, оскільки саме завдяки діалогу культур він виживає і морально здатен прогресувати. Культура як цінність є візитною картою кожної нації, її обличчям. Утрата культурності – деградація народності. Тому «золотий фонд» українського народу має не лише оберігатися, але й всіляко пошановуватися, стаючи стрижневим опертям для націєтворчості і зміцнення державності.

Концепція мистецької освіти України має ввібрати в себе творчість, естетичні й етичні ідеї, націо-державотворчі потенціали, цінності й талант великих українців суцільних в Україні і поза межами материзни. Адже народ, який зумів за всю свою історію сотворити понад 800 тис. творів пісенної культури, що вдвічі більше, ніж мають усі країни ЄС, не може виховуватися на чужих цінностях, забувши про свої. Тому історія «відкриття Америки» С. Крушельницькою є підтвердженням «конвертованості» української національної культури за кордоном, її універсальності й загальнолюдськості, глибокої традиції і народності. В умовах бездержавності С. Крушельницька гідно представляла Україну через українську пісню, високий талант оперної співачки. Європа, Південна і Північна Америка були зачаровані її сильним й елегантним співом.

Музей (і не лише Львівський) створює інтелектуально-духовний простір, який наділений значно більшими можливостями сформувати цілісну картину професійної, духовної, етичної, ментальної характеристики особистості С. Крушельницької, аніж простір навчального закладу. Тому часто об'єднавши зусилля педагогів і музейників, можна оптимально розкрити надбання культури, вивівши дидактично правильно місце в навчально-виховному процесі. Для суспільства, яке продовжує жити в умовах гострої соціально-економічної і гуманітарної кризи, тим більше – війни, конфліктів, маючи розбіжність поглядів і оцінок щодо багатьох історичних явищ, конче потрібні об'єднуючі ідеали. Їх дедалі важче знаходити в середовищі л політиків, владців, державних інституцій, зате вони завжди були присутні там, де ідеали зрощувалися народом. Бо він у своїй загальній масі спільностей і традиційних цінностей не піддавався кон'юктурним спокусам, виховувався етикою християнських цінностей, а тому був спроможним оберігати й боронити власні ідеали. Лише ті хто суголосний народним світопочуванням отримують його довіру, підтримку і повагу. Тому митці, незважаючи на обставини, перепони, які ускладнювали їм зв'язки з народним організмом, проте зберігали їх завдяки любові до власної традиції, історії, культури, рідної мови, вірили в державницьке майбутнє, завжди отримували позитивне ставлення українства.

До такого «переднього» ряду належала і С. Крушельницька. Вона володіла всіма цими зазначеними людськими якостями. «Щаслива співати для свого народу» – головне морально-творче кредо видатної співачки, яка знаходилася у полоні світової слави, багато років у статусі «пріми» виступаючи на сцені знаменитого театру «Ла-Скала». Даючи сольні концерти під назвою «Пісні всіх народів» італійською, іспанською, французькою, німецькою, англійською, польською, російською, вона завжди віддавала належне Україні, народній пісенній культурі. Показовим прикладом є концерт в Нью-Йорку 4 лютого 1928 р., коли вона відспівала десять українських пісень, три італійські, дві німецькі, інших – по одній. Тамтешня преса описувала її як незрівнянну, велику з Божої ласки співачку, що є гордістю і славою України. Її талант, українськість були надзвичайно сильним консолідуючим фактором для розрізненого і бездержавного народу. Американське турне передбачало її Шевченківські концерти, поєднаність програм з творчістю інших великих українців – К. Стеценка, М. Леонтовича, українських камерних оркестрів і хорів, відомих співаків (П. Ординський), скрипалів (Р. Придаткевич). Вона з успіхом виступала на концертах, які організовувалися українськими товариствами, даруючи їм, окрім світової класики, свято рідної української народної пісні, об'єднуючи загальнолюдські й національні цінності. Дуже важливо, що така культурна дипломатія позитивно впливала на ріст національної самоусвідомленості українців кількох поколінь, які отримують

живильну енергію для збереження власної ідентичності через «послів» української культури. Мистецтво ставало могутньою консолідуючою силою передусім для тих народів, які прагнули до власної державності, національної Свободи. Українці, розділені імперіями, державами й океанами з особливою чутливістю ставилися до Просвітників, які будили в народі дух, рідного Слова, Музики, Пісні. Як творіння двох великих українців (Д. Чубинського, М. Вербицького) – національний Славень зумів духовно й політично пробуджувати устремління східних і західних українців до єдності, так і С. Крушельницька своєю піснею робила суголосними душі українства, розділеного океанами. У ній відчувалася найбільша сила національного почуття, що передавалося кожному українцю, ведучи його з далеких країв до отчого дому, до України.

Саме в цьому високому почуттєво-емоційному стані співачки знаходився її безцінний капітал, непогамована енергія, яка слугувала народним інтересам. Тому неперевершеність таланту не полягала лише в її професійній довершеності, але й у виключно абсолютній вершинності утвердження нею народності і культуро-відповідності. Вона була визначним митцем для всіх часів, оскільки глибоко усвідомила значущість для людської душі оди музики і пісні, які мусять звучати для рідного народу і в часи національного злету, радості, і в часи скорботи та боротьби. Величезна краса і сила мистецтва С. Крушельницької заставляла народ здійматися з колін для того, щоби виживати, боротися, перемагати і торжествувати. Її високохудожнє мистецтво відкидало ідеї «чистоти» і «салонності», зате «годувалося» безперестану народністю, моральністю, громадянськістю.

Факт, який мав місце дев'ять десятиліть і став предметом уваги на рівні нових тематичних експозицій окремих музеїв України, насправді містить достатньо актуальну проблему, яка логічно перекладається на мову сучасних реальностей. Найперше, подібні теми містять у собі ту змістову складову, що є необхідною для національно-патріотичного, громадянського виховання нації. Адже не тільки нинішня політична, соціальна, духовна, безпекова, міжнародна ситуація зумовлює впроваджувати цінності української ідентичності, стверджувати єдину ідеологічну концепцію щодо впровадження національної ідеї. До таких підходів спонукає необхідність реалізації положень багатьох нормативних, законодавчих документів, зокрема Конституції України, а також рішення державного рівня, які стосуються агресії Росії.

По-друге, значущість ознайомлення з музейними матеріалами такого змісту українознавства полягає в тому, що національна культура, історична національна пам'ять, рідна (державна) мова і тоді, і зараз розглядаються як вищі духовні цінності нації, без яких немислима націєдержавотворчість, консолідація народу, розвиток громадянського суспільства.

По-третє, поява на загальноукраїнському, регіональному чи місцевому рівнях подібних музейних розвідок-експозицій несе в собі далеко не відомчий інтерес. Очевидно, вмотивований інтерес присутній як у змісті роботи музейних закладів, так і на рівні школи (школа, гімназія, коледж, інститут, університет, академія...). Адже культурна й освітня інституція за метою, завданнями своєї діяльності мають спільну філософію – виховання громадянськості і патріотизму, формування національної свідомості, державної і особистої гідності, пізнання культурної спадщини, надбань науки, розвиток критичного мислення, творчих здібностей, громадянської активної позиції. Саме тому музейні розробки, матеріали пошуково-дослідницького характеру – унікальний навчально-виховний і науково-творчий потенціал для удосконалення освітнього процесу.

По-четверте, музейна педагогіка, що містить головну складову – музей, володіє оптимальними можливостями для формування у молоді таких необхідних якостей як, і критичність, активність, креативність, зважаючи на особистісно-емоційне сприйняття.

Світ швидко змінюється в силу загальних тенденцій глобальних трансформацій; мобільності; більш вільного пересування людей, товарів, послуг, капіталів; інформатизації соціосередовища. Він перенасичується новітніми знаннями, а кожний громадянин чи суспільна інституція в більш-менш розвинутій країні мають можливість бути досконало «озброєними» інформаційно-комунікаційними засобами. Фахівці зазначають, що інформаційні ресурси НАСА 1969 р. є слабшими, ніж база смартфона моделі №6. Логічно виникає запитання про необхідність, доцільність і можливість для особистості сприймати і перетравлювати такий непомірно величезний масив нових знань, фактів, явищ, ідей. Очевидно, намагаючись відповісти, варто передусім зазначити, що людина, суспільство не в змозі опанувати ні за яких умов подібні кількісні та якісні дані. Інша річ — чи є затребуваність у всезагальному і всенеосяжному пізнанні. Радше за все важливо безперервно відшукувати оптимальні моделі, пріоритети на шляху до істини, ціннісні орієнтації необхідні для виживання і прогресивного поступу людини.

При цьому слід не ігнорувати найпосутнішим. Жодні сходження до знанневих вершин неспроможні гарантувати людині, світовій спільноті безпеку, виживання, прогрес, сталий розвиток, якщо будуть зігноровані чи втрачені гуманістичні основи буття, морально-етичні, національно-культурні орієнтири. Практика засвідчує, що подібні народи, етноси не витримували конкуренції «інших», вони зникали, розчинялися серед більш сильних суб'єктів. Еволюція, народження і зникнення цивілізацій підтверджує цю руйнівну тенденцію, яка завжди народжувалася там, де порушувалися моральні підвалини життя, гуманізм підмінювався фетишом наживи або розпусти, а духовну культуру відкидали узбіч.

«Вавилон розложився і загинув старий Рим, тому що його матеріальна техніка переросла його громадську мораль»⁴¹². Отже, ніякий економічно-технічний, мілітарний, індустріальний, інформаційний, високотехнологічний світ нездатний себе вберегти без культури, етики.

Завдання сучасників – «На сталій основі світ захистити» (М. Зеров). Для цього людство слід виховувати не тільки інтелектуальним (знаннєвим), але й гуманним, а також... національним. Йдучи вперед, у незвіданість, маємо опиратися на спадщину минувшини, тобто на ті знання, істини, цінності, традиції, що творені поколіннями «мертвих». Навіть важко уявити, що наймодерніша нація спроможна самостверджуватися без вікового історичного досвіду буття. Доведено, що у XXI ст. на планеті Земля проживають нині лише до 14% (≈7,5 млрд. осіб) від тих, хто проживав (існував) тут до них. Варто визнати, що ці 86% (понад 50 млрд. людей) за часи свого свідомого буття виробили величезний масив інтелектуального, соціального, духовного доробку, що є фундаментальною основою сучасного цивілізаційного стану світового співтовариства. Його засвоєння, пізнання, трансформація для нинішніх поколінь є надважливою світоглядною, етичною, технологічною проблемою. Задля цієї суспільно значущої у цивілізаційному вимірі стратегії необхідно: а) сформувати вмотивованість людства (народу, особистості) до вивчення історичної, національно-культурної спадщини; б) закумулявати заради цього синергію людського капіталу, державних і громадських інституцій, науки, просвіти, церкви; б) у нових умовах інформаційного (знаннєвого) суспільства виробляти і впроваджувати оптимальні моделі, технології, інструменти соціально-педагогічного, психологічного, культурно-ментального характеру, які згідно з вимогами і потребами часу актуалізували б мотиваційні інтереси суспільства щодо вивчення культурної спадщини (національної і загальнолюдської).

Школа в широкому контексті разом із музейними закладами продовжують залишатися найсприятливішими для реалізації зазначених завдань соціальними інститутами. І хоча час від часу, в силу конкретних обставин можна спостерігати різні якісні ставлення й інтерес до освітніх чи культурних (музейних) закладів, це соціокультурне середовище залишається визначальним.

Політичні, соціально-економічні, гуманітарні, глобальні зміни постійно коригують змістові й функціональні аспекти освітньо-культурних закладів. Їхня залежність від дії зазначених чинників є очевидною, оскільки характер їхньої діяльності, мету і завдання передусім визначає тип суспільно-політичного укладу. Він формує відповідну філософську й ідеологічну направленість у роботі освітніх установ і музеїв. Як західні, так і східні цивілізаційні моделі й

⁴¹² Липинський В. Листи до братів-хліборобів. – Київ-Філадельфія. – Твори. Т.6. – 1995. – С. 204.

державоутворення уподібнювалися тим, що зміст роботи школи (навчально-виховний, науково-дослідницький процес) чи ранніх прамузеїв майже абсолютно підпадали під вплив пануючих на той час політико-ідеологічних систем. І навіть тоді, коли конкретні державні об'єднання відживали, зникали, знищувалися чи розчинялися серед «інших», їхня ідеологія за інерцією ще тривалий час нагадувала про себе на рівні сутнісних речей у діяльності згадуваних вище інституцій. Досвід показує, що «мертві» ідеї мають звичну норму ще довго чіплятися за «живі» цінності. Україна в силу її своєрідної історичної й державницької еволюції завжди відчувала вплив такого спадку «мертвих» ідей. Наприклад, втративши державність, будучи поділеною між імперіями і чужинськими колонізаційними режимами, вона втратила здатність формувати власну історичну й культурно-національну пам'ять, об'єктивно відповідно історичної правди оцінювати «себе», «інших», «світ», культурні надбання людства й українства.

Адже освітня, музейна книговидавнича, театральна, мистецька, літературно-мовна політика, духовна сфера знаходилася поза межами національного інтересу. Минуле, сучасне і майбутнє України, яку не воліли чужинці сприймати як данність, оцінювалося, окреслювалося за лекалами окупантів, колонізаторів, зайд і власних доморощених манкуртів. Останні, як знекорінена маса без «роду і племені», найбільш запопадливо намагалися знекорінити своїх же, витолочуючи національну пам'ять народу.

Ситуація 1991 р. радикально змінила політично-правові, світоглядні, ідеологічні, психолого-педагогічні основи щодо змісту діяльності освітніх, наукових, культурних установ. Україна, ставши суб'єктом чинником у світовій співдружності націй, закономірно стала формувати культурно-освітню політику відповідно національних інтересів, долаючи неймовірно складні перепони на шляху самоствердження власної ідентичності, державності, історичної правди. Концепції національної освіти і національного музеєзнавства на початку 90-х років минулого століття активно почали впроваджуватися в реальне соціокультурне середовище. Причини для докорінних трансформацій знаходилися в сутності антиукраїнської політики усіх без винятку окупаційних режимів, особливо Росії, впродовж тривалого історичного періоду. Цю денаціоналізаторську лінію у ставленні до українства не менш агресивно-вороже проводило квазі-державне, тоталітарне утворення під назвою СРСР. Тут, де щороку зникла одна мова, культура, народ (50 – протягом 1939-1989 рр.), особливо нетерпимо ставилися до українського питання у будь-якому вимірі. Освітні заклади русифіковувалися, історичні факти ретушовувалися, культурні установи (музеї) денаціоналізувалися. У 1959 р. псевдодержавна Верховна Рада УРСР прийняла освітній закон, у 9-й статті якого було зазначено, що навчання в школах УРСР здійснюється

рідною мовою учнів. Вивчення української мови ставало не обов'язковим. «У перші сім років дії закону кількість шкіл з українською мовою викладання зменшилася майже на дві тисячі». Пошук «своєї правди» в такій не своїй школі унеможлиблювався. Неможливо це було зробити і на найвищих щаблях академічної науки. З 1963 р. під повний контроль Москви було поставлено Академію Наук УРСР, а в 1964 р. з метою знищення національної пам'яті українців агент КДБ В. Погружальський підпалив Публічну бібліотеку АН УРСР, унаслідок чого було знищено понад 600 тис. томів архівних українських документів⁴¹³. Скрізь де можна все національне витіснялося, замовчувалося, нищилося, фальшувалося. Українознавство, українськість, а, отже, Україна табувалися і заборонялися. У 28-му томі «Большой Советской Энциклопедии» (1954 р.) стосовно музейної справи у відповідній статті «Музей» сказано: «В России особенно богатые коллекции были в Киево-Печерской Лавре (?!).., а музеи капиталистических стран по содержанию своей работы резко отличаются от музеев СССР и народно-демократических стран. Научная работа в них ведется без должной системы. Принципы экспонирования материалов зачастую носят не научный характер, зависят от прихоти меценатов, от требований реакционных руководителей официальной пропаганды... Большое число ценнейших коллекций полностью закрыто для народа»⁴¹⁴.

Ці короткі енциклопедичні посили формують достатньо чіткі уявлення про основні концепти музейної політики комуністичної імперії, яка спрямовувала ідеологічно й політично діяльність усіх музейних закладів у тодішній УРСР. Найперше, очевидно, що велика академічна наука СРСР відкидала будь-яке нагадування про українську державу, її національну культуру, історичну правду, приписуючи Росії українську духовну святиню – Києво-Печерську Лавру. По-друге, музеєзнавство в СРСР носило яскраво виражений пропагандистський, антинауковий й упереджений характер. Різко критикуючи ненауковість, антинародність музейної справи в капіталістичному зарубіжжі, відчутно, що замість об'єктивного аналізу, достовірності і наукового підходу «одержавлені» академісти перетворилися в партійних імперських пропагандистів.

За таких умов інтеграція музейної і освітньої справи лише посилювала ідеологічний вплив у культурно-виховному, навчальному, науковому середовищі. Завдання максимального витіснення з музеїв, шкіл, університетів української національної культури, істинної правди про українську історію зреалізовувалося на всіх рівнях. З 1975 р. влада поновила цензурування «Кобзаря» Тараса Шевченка, у 80-х роках усі

⁴¹³ Сушко Р., Левицький М. Хроніка нищення української мови. Вид. друге. – Київ, 2012. – С. 57-59.

⁴¹⁴ Большая Советская Энциклопедия. – Второе изд. – Госнауиздат. – М., 1954. – С. 493-494.

музеї були переведені на російську мову, а Верховна Рада СРСР закріплює статус офіційної російської мови (1990 р.) на території всіх республік, намагаючись зупинити дію Закону «Про мови в УРСР», що закріплював за українською статус державної. Таким чином навіть якщо би музейна педагогіка отримала б нормативні підстави для розвитку, вона б виглядала достатньо деформованою дисципліною, поєднуючи в собі авторитарність сталінської освіти і ненауковість, пропагандистську фальшивість музеєзнавства. Денаціоналізаторська машина імперського політичного режиму всіляко впродовж століть позбавляла українців мати власні наукові історичні, мовно-літературні, філософські, політичні теорії та концепції. Тому заборонялися будь-які інституції, які б концентрували українські інтелектуальні ідеї, нагромаджували б науково-історичну джерельну базу, формували б повнотілу соціально-культурну структуру українського суспільства. І. Дзюба в роботі «Українська культура» в контексті української культури» пише: «Україна мало коли перебувала в стані оптимального (чи просто нормального) національно-культурного розвитку, більше ж – у стані боротьби за національно-культурне виживання, яка протягом майже всього XIX ст. (як і XX ст. – авт.) зосереджувалася на проблемах мови, літератури, школи, мистецтва, історичного самоозначення»⁴¹⁵.

У музеях (літературних, історичних, краєзнавчих), меморіальних комплексах, публічних бібліотеках, освітніх закладах з національної спадщини залишали лише ті доробки для користування, які не становили загрози для ідеології пануючого режиму. Усі ті праці, які зосереджували в собі енергію національного духу, були недоступними для суспільного загалу. Така участь була уготована історичній концепції М. Грушевського, працям Д. Багалія, Д. Дорошенка, Д. Антоновича, А. Кримського, М. Туган-Барановського, С. Рудницького, С. Сірополка, С. Єфремова, О. Огоновського, В. Січинського. Заборонялися презентації і навіть згадки в будь-якій музейній чи освітній установі про доробки з історії української культури І. Огієнка, І. Крип'якевича, Д. Чижевського, І. Мірчука, Є. Маланюка, М. Семчишина, В. Кубійовича та багатьох інших. Ставало очевидно, що тяглість ідей М. Драгоманова, І. Франка чи М. Грушевського, які руйнували концепцію «двоєдності», самостверджуючись політично і культурно, знаходили своє продовження в теоретичних розробках і дослідженнях нової генерації національно свідомих науковців, становили реальну загрозу імперським і колоніальним ідеологемам. Тодішнім політичним режимам актуалізація українського питання була вкрай небезпечною, зважаючи передусім на те, що всі національно орієнтовані культурологічні, історичні, літературні, філософські концепції окреслювали самість

⁴¹⁵ Дзюба І. «Українська культура» в контексті української культури. Українська культура. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: // <http://litopys.org.ua/cultur/cultol.htm>

української культури в усьому історичному просторі, починаючи з дохристиянських часів. А культура Київської Русі розглядалася не інакше як культура українського народу.

Об'єктивні історичні факти, які були в основі наукового аналізу українських учених, переконливо доводили про окремість української культури щодо російської. А тому в культурно-освітньому, науковому просторі вичищалися найменші прояви теоретичного чи фактологічного характеру, які б презентували тему українськості в подібному ракурсі. Теоретична модель національної культури та історії, розроблена відомими українськими мислителями, в умовах бездержавності з величезними труднощами впроваджувалася у свідомість і буття українства.

Саме відсутність власної держави унеможливлювали для українства стверджувати і розвивати національну культуру в усій її повноті, обстоювати правдивість історії, оберігати традицію і національну гідність. Народ з великою історією і визначним культурним доробком позбавлявся права творити самостійницьке суспільне життя, насамперед з боку тих, хто мав би завдячувати українцям за їх працю для поступу Московії. Цей факт продуктивного впливу України на всі сфери життєдіяльності Росії визнається її відомими науковими діячами.

М. Трубецької у 20-х роках минулого століття так охарактеризував значення української культурної експансії: «Культура, яка з часів Петра живе і розвивається в Росії, є органічним і безпосереднім продовженням не московської, а київської, української культури. Відбулася українізація великоруської духовної культури, українізація стала мостом для європеїзації»⁴¹⁶.

Розгляд, аналіз вищезначених аспектів культурного, освітньо-наукового, соціально-політичного, національного характеру необхідні передусім для того, щоб, знаючи, «звідки» рухається нація й українська держава, можна виробляти більш оптимальні вектори державно-громадської дії на шляху сучасного поступу, усвідомлюючи «куди» йдемо. Школа, музеї, академічні наукові установи повинні увібрати в свою діяльність як знання, ціннісно-сміслові орієнтири і сенси україноцентричної ідеології та політики, так і якнайшвидше позбавлятися від рудиментів колоніальної спадщини, запопадливої свідомості і поведінки поневоленого народу.

Отже, по-перше, музейна справа, освіта, наука, педагогіка мають в основу змісту і функціональної діяльності покласти українознавчі цінності, без чого продовжуватиметься реалізація ідеологем радянськості, напівколоніальності. Такий підхід потребує опертя на ключові принципи історизму, науковості, культуровідповідності.

⁴¹⁶ Сядристий М. Ленін – ідеолог, організатор і натхненник голодоморів в Україні. – Вид. НПУ ім. М. Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 19.

Ігнорування або недооцінка їхнього значення для формування нової історичної, громадянської культури, патріотизму і національної свідомості, означатиме пролонгування концепцій, направлених на консервацію компраторської, меншовартісної психо-ментальності.

Яскравим прикладом антиісторизму в наш час є офіційні обґрунтування окремих науковців щодо фактів голодомору і геноциду в Україні в 30-их роках минулого століття. Проблемною видається не дискусія, а імперативні ствердження таких істориків, як С. Кульчицький. «Подані С. Кульчицьким втрати населення України – 3 мільйони 351 тисяча осіб – в декілька разів занижені, – згадує відомий дослідник голодомору В. Маняк, що трагічно загинув. – Занижені до смішного, якби це не було так трагічно»⁴¹⁷. Проте біда таких фальшованих світобачень полягає не тільки в цифрах, нав'язано хибне розуміння самої сутності геноциду-голодомору.

М. Сядристий у своїй новій роботі «Ленін – ідеолог, організатор і натхненник голодоморів в Україні» звертає увагу на спробу С. Кульчицького як колишнього ідеолога-науковця комуністичного режиму змінити акценти на причини цієї страшної трагедії людиноббивства. Він зазначає: «Історик Кульчицький, обманюючи суспільство, в своїй книзі «Почему он нас уничтожил?» (Сталін – авт.) писав: «Я также утверждал, что у нас есть исчерпывающая документальная база для ответа на вопрос, как крестьян уничтожали, но нет документов о том, почему их уничтожали?»⁴¹⁸. Все це лише засвідчує, що в Україні продовжує зреалізовуватися концепція радянських і пострадянських істориків, спрямована на мінімізацію вини комуністичної ідеології, В. Леніна, Й. Сталіна та їхніх приспівників, Росії, які свідомо й ціленаправлено знищували голодомором саме українське селянство, Україну. Допоки подібні науковці, що зросли на своїх ідеологічних докторських дисертаціях (С. Кульчицький – тема дисертації «Торжество ленинских идей пролетарского интернационализма и крах мелкобуржуазных националистических партий на Украине») будуть продовжувати нав'язувати суспільству хибні (злочинні) теорії щодо даної трагедії, йому складно буде вибиратися з постгеноцидного стану своєї національної пам'яті. Особливо небезпечно, коли такі ідеї «науковості» проникають у зміст навчальних програм, музейну політику, наукові розвідки, інформаційний простір. Музейна педагогіка у цьому випадку стає неефективною для громадянського зростання.

По-друге, музейна культура, як і зміст освіти на всіх рівнях, має опиратися на культурно-історичну спадщину всього українства світу –

⁴¹⁷ Сядристий М. Ленін – ідеолог, організатор і натхненник голодоморів в Україні. – Вид. НПУ ім. М. Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 19.

⁴¹⁸ Сядристий М. Ленін – ідеолог, організатор і натхненник голодоморів в Україні. – Вид. НПУ ім. М. Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 21.

на материзні і поза її межами. Необхідно виправити той свідомо хибний підхід, коли закордонні українці (за рідким винятком) повністю ігнорувалися політичними режимами, які колонізували Україну. Цей значущий інтелектуальний, духовний, націєдержавотворчий капітал зарубіжного українства повинен бути інтегрований в один поступальний національний рух. Не варто тішити себе ілюзіями про достатньо сильну прихильність у Європі чи світі до українського питання. Практика засвідчує, що такої уваги не спостерігалось впродовж тривалого історичного періоду з боку більш-менш значущої політичної сили. Національна самоорганізація українства, його політичне самовизначення ніколи не були пріоритетними в європейській політиці. Тому українська ідея єдності у світовому просторі є передусім внутрішнім домашнім питанням нації. Ця тема стає дедалі більш затребуваною, зважаючи на виклик часу, є необхідним складником як реформування змісту формальної і неформальної освіти, так і напрямів музейної політики.

Музейні експозиції, навчальні програми освітніх закладів мають стосуватися не лише сторінок життєдіяльності видатних українців, слугуючи прикладом для наслідування у ставленні до України. Важливо знати, поціновувати, самовиховуватися на позитивних діяннях багаточисельних громадських об'єднань і товариств, створених українцями за кордоном. Адже їхня самоорганізація, інтелектуальні та культурні досягнення, плідне функціонування наукових та освітніх установ, видавничі органи, кооперативи, молодіжні і спортивні організації формували національну свідомість і гідність українського народу, зміцнюючи його віру в державницьких устремліннях до соборності і самостійності. Для музейної педагогіки ця тема є дуже вагомим ресурсом для виховання молоді, адже діяльність українства завжди була помітним чинником європейської освіти і культури.

Якщо вважати, що музей є передусім культурно-просвітницьким, науково-дослідним закладом, то його функції, суспільні завдання, пріоритети охоплюють доволі широку сферу життєдіяльності, а також різні за віком, соціальним станом, інтересами верстви населення. Величезний пласт пам'яток національної і світової культурної спадщини є і буде завжди мати особливий мотиваційний інтерес людини і суспільства. Безперечно, музеї слід розглядати як обов'язкову складову туристичної політики, бізнесової діяльності. Завдяки їм значно активізуються економічні, соціальні процеси в країнах, регіонах, де існує розгалужена музейна мережа, а також розвивається діалог культур і народів, оскільки в цьому сегменті постійно знаходиться значна кількість іноземних та вітчизняних туристів. Ці заклади являють собою образ певної країни, народу, уособлюючи культурні цінності конкретної спільноти, нації, цивілізації. Музеї стали у більшості країн світу найкращою презентацією їхнього культурного, духовного, політичного

розвитку. Знамениті музеї світу (Лувр, Британський музей, Галерея Уффіці, музей Ватикану, Прадо, Метрополітен-музей, Каїрський, Ермітаж та ін.) – упродовж року відвідують мільйони туристів з усього світу. Вони є найбільшими скарбницями реальних пам'яток історії, матеріальної, духовної культури, ставши невід'ємною частиною життєдіяльності народів і держав. Музеї, з'явившись у класичному розумінні нинішнього часу в XVIII ст., відіграють величезну роль у культурно-історичному процесі людської цивілізації. Їхня поява є ознакою потужного суспільно-політичного і духовного пробудження народів, які розглядали культуру, мистецтво як особливу сферу буття.

Очевидно, осмислюючи генезу музейного ренесансу, можна визнати, що ці процеси несуть у собі нагальні й об'єктивні закономірності. Справді, суспільні потреби і прогрес завжди народжуватимуть необхідність культурних та інтелектуальних проривів, які в свою чергу стимулюватимуть соціальний, економічний, науково-технічний поступ. Проте різноплановий, але об'єктивний аналіз еволюції і революції в культурно-історичній ніші, приведе дослідницькі пошуки до закономірного висновку, що визначальна роль тут належала особистості. Видатні державні, культурні, політичні діячі, фінансисти й меценати часто ставали ініціаторами, розробниками й засновниками тих унікальних (світового рівня) проектів, які впродовж багатьох століть продовжують бути взірцями цивілізаційної культури. Адже складно уявити, наприклад, Гелерею Уффіці (1575 р.), що є найвизначнішим музеєм образотворчого мистецтва, якби початок його формування не відбувався завдяки сімейній колекції Медічі. І тому коли відвідувачі музею у Флоренції насолоджуються картинами Джотто, Мартіні, Ботічеллі, Корреджо, Леонардо да Вінчі, Рафаеля, Мікеланджело, Караваджо, голландських, німецьких, фламандських майстрів (Рембранат, Дюрер, Рубенс) та інших, знаймо — цей культурний світовий феномен постав завдяки Медічі. Подібне спостерігалось і при створенні історико-археологічному музеї Великобританії. Заснований в 1753 р., він народжувався завдяки трьом унікальним колекціям пам'яток культури: 1) Лікаря і натураліста Ханса Слоуна; 2) Роберта Харлі; 3) антиквара Роберта Коттона. Розпочавши свою роботу (XVIII ст.) з п'яти тисяч відвідувачів за рік, сьогодні Британський музей, що розміщується на площі близько 9 футбольних полів, щороку приймає понад 6 мільйонів туристів і відвідувачів, перетворившись в одну з культурних «Мекк» світу.

Біля витоків створення музеїв знаходилися особистості, які були зорієнтовані різними мотиваційними інтересами. Багатство, слава, честолюбство перепліталися із захопленнями прекрасним і дивовижним. І ті правителі, які присвячували себе мистецтву, культурі, залишали в історії добрий слід. В Іспанії XVIII ст. саме з королівської колекції почав вибудовуватися мадридський публічний музей Прадо,

який пізніше стане одним із найбільших і значимих у європейському, світовому мистецькому просторі. Сьогодні тут представлені найвидатніші твори іспанських, італійських, фламандських, інших європейських шкіл. Босхе, Мурільо, Веласкес, Ель Греко, Гойя, Сурбарана – художники, твори яких залишаються окрасою світового мистецтва.

Проте захоплюючись культурними шедеврами Прадо, варто пам'ятати про той неоціненний вклад у музейну справу, внесений королевами Іспанії – Ісабель де Брананца та Марія Хосефа Амалія. Остання – німкеня за походженням, перенесла багато цінного з німецької музейної культури, зокрема з Дрезденської Картинної галереї, що додало вишуканості й різноплановості нововідкритому музею в Мадриді (1819 р.). Варто визнати, що завдяки духовному просвітництву й освіченості окремих очільників папського престолу в 1769 р. став функціонувати музей Ватикану, інтегрувавши найвизначніші музейні колекції, скульптури, картини, споруди. Але серед 1400 його залів, понад 50 тисяч експонатів знаходиться одна з найвеличніших пам'яток – Сікстинська капелла. Надзвичайно цінним є також раритети православного іконопису, стародавнього сакрального мистецтва.

Безумовно, кожен музей світового рівня має оригінальну історію свого становлення, кожен із них містить своєрідну спадщину і надбання національних культур світу, у кожного зберігаються особливі пріоритетні напрями презентаційних показів, наукових досліджень, музейного будівництва й розвитку. Проте всі вони наділені спільним знаменником в історії походження і становлення. Завжди біля витоків народження музею знаходилися ініціатори їхнього створення. Вони хоча й були різними за своїм походженням, соціальним статусом, майновим цензом, ставленням до влади, але об'єднуючим для них ставало усвідомлення значущості збереження для народу, майбутніх поколінь пам'яток історії, культури, мистецтва, природи. Ними могли бути митці, науковці, представники багатих і панівних суспільних станів, особистості, що правили королівськими і царськими династіями, уряди і парламенти країн. Їхні рішення, ініціативи, підтримка часто ставали вирішальними для становлення багатьох подібних культурних інституцій, які сьогодні визначають світову музейну моду. Так, у 1865 р. Єгипетський уряд приймає доленосне рішення щодо створення Каїрського музею, який перетворився не просто в один із найбільших музеїв на планеті, але й є унікальним сховищем дорогоцінних пам'яток давньоєгипетської культури. Колекція, що складається з понад 120 тис. оригінальних предметів, зберігає такі раритетні зібрання, які не зустрічаються в жодному іншому музеї світу.

Метрополітен-музей у США має іншу історію свого народження. Радше за все, це була не урядова чи президентська ініціатива, а громадська, виявлена шанувальниками мистецтва, окрім цього, заможними людьми. Заснований групою американських підприємців у

1870 р. на основі приватних художніх колекцій, він уже в 1872 р. відкрився для загального публічного огляду. 174 картини Пуссена, Халса, Ван Дейка, Тьєноло та інших європейських живописців стали тим ядром картинних експозицій, навколо якого дуже швидко розростався величний осередок світової культури. У ХХ ст. музей в Нью-Йорку завоював заслужену славу в культурно-мистецькому просторі світу. Проте він наділений деякими якісними характеристиками, що викликають повагу і суспільне схвалення. Важливо, що в багатій Америці утримання й розвиток такого унікального закладу національної історії та культури в основному (відповідно до усталеної традиції) покладено не на державу, а на громаду, шанувальників, спонсорів і меценатів музейної культури. Висока етична норма – допомога музею залишилася доброю традицією впродовж майже 150 років. Кожен намагався зробити музей кращим, багатшим, цікавішим. Відомий приклад, коли один із фундаторів Метрополітен-музею Д. Кансетт заповів для нього як дар свою приватну колекцію з 38 картин.

Зате і з боку музею можна відзначити ряд навчальних прикладів для наслідування. Скажімо, найголовніше – відкритий публічний доступ народу до культурних надбань, зокрема і тих, хто неспроможний придбати за відповідну ціну вхідний квиток. Практика засвідчує, що потенційний відвідувач музею може придбати, по-перше, квиток у касі за будь-яку вартість і навіть безплатно (за проханням). Для українського музейного простору, як і для інших інституційних закладів, вище окреслені підходи, особливо в питаннях доступу громадян до культури, меценатства з боку бізнесового сектору щодо підтримки музеїв України, музейної політики держави в умовах деколонізації, декомунізації, національно-патріотичного виховання суспільства, особливо молоді.

Попри все зрозумілим стає закономірність підходу в музейній справі, коли вибудовувати здорову політику в цьому сегменті життєдіяльності можна лише завдяки інтегрованим зусиллям і соціальному партнерству держави, бізнесу, громадянським інститутам, церкві, сім'ї, молодіжним і міжнародним організаціям. Віддавати музеї на поталу комерціалізації є найбільш негативним чинником, який ускладнюватиме зв'язок і доступ Людини до культури. На думку відомих широкому загалу світового рівня філантропів, існують принаймні дві, виключно важливих для людини, суспільства, держави, сфери життєдіяльності, які не можна кидати в ринкову стихію, – освіта і культура.

Тому за найскладніших обставин економічного, соціального, політичного характеру в культурному просторі має бути присутня державна музейна політика. Можна погоджуватися з тим твердженням, що музейна сфера потребує значних державних і громадських витрат. І не дивно, адже це – інвестування в людину, що ніколи не передбачає отримання економічно-фінансової «вигоди» чи «прибутку». Проте варто

визнати як аксіому, що інвестування в людину є найбільш ефективним «капіталовкладенням» і завжди – безпрограшно, даючи результат на близьку і далеку перспективу, для нинішніх і майбутніх поколінь. І хоча функціонально природним є підхід, що музеї стали невід'ємною складовою туристичного бізнесу, а все чим займаються музейні заклади (виставки, конкурси, музейні фестивалі, конференції, мистецькі діалоги) спрямовуються на стимулювання туристичної промоції, активізацію туристичного руху. Проте всі ці напрями роботи, як і розбудова музейної інфраструктури, функціонування антикварних і сувенірних магазинів, майданчиків для виставкових галерей, запровадження новітніх технологій і формування музейних експозицій сприяє бюджетним надходженням, частково вирішуючи нагальні потреби музейництва, є лише тими засобами і формами, які слугують найголовнішій меті – формування національно-патріотичного світогляду, коли мова йде про Україну, отримання нових знань, умінь; тих компетентностей, що передбачають виховання ставлення, відношення до чогось чи когось; громадянського і культурного самовираження особистості.

Отже, музеї, як й інші культурні та освітні заклади, передусім виконують культурно-просвітницьку, освітню та наукову функції, що є важливими складовими виховного суспільного процесу. Тому незалежно від профільного напрямку, форми власності і системи підпорядкування, музей є центром культурного життя конкретного населеного пункту, громади, регіону, країни. Першочерговими завданнями музейної адміністрації, музейних педагогів є максимально забезпечити проінформованість населення, що знаходиться, насамперед, у межах впливу конкретного закладу, про наявність і якісні характеристики тієї спадщини матеріальної і духовної культури, що містяться у фондах і експозиціях даного музею. Особливо важливо, щоб громадськість мала уявлення про національну культурну спадщину, що в багатьох країнах вважається ціннісним національним надбанням, гордістю нації лі держави.

В Україні важливе місце в цьому контексті займають національні музеї, а також всі музеї, в яких зберігається державна частина музейного фонду України. Офіційна музейна сфера України складає біля 470 музеїв (у 2009 р. – 458). Найбільшу частку серед державних і комунальних закладів мають: краєзнавчі – 146, історичні – 140, літературні – 73, художні – 45... Їхні фонди містять понад 16 млн. музейних експонатів, які представляють собою унікально ціннісний потенціал для наукових розвідок, культурно-освітньої діяльності, просвітництва, активного розвитку туризму, удосконалення навчально-виховного процесу в освітніх установах, а також для ідеологічного, політичного, мілітарного спротиву державам і народам, які загрожують національним інтересам України.

Особливо необхідно проводити активну науково-дослідницьку і просвітницьку роботу в музейному середовищі в умовах неоголошеної російсько-української війни, агресії з боку РФ. Адже музейні експонати, раритетні історичні пам'ятки, рукописи, стародруки і документальні матеріали несуть у собі потенціал історичної правди, що сутнісно впливає на формування свідомості, ментальності, ідентичності громадян. Проте практика засвідчує, що більшість музейних предметів та експонатів не можуть бути використовувані ні в наукових, ні в освітніх, ні в просвітницьких, ні в пізнавально-виховних цілях. Адже через відсутність належної кількості придатних приміщень державних і комунальних музеїв, брак коштів все це призводить до того, що лише десята частина музейних фондів можуть експонуватися, а багато цінних експонатів, маючи велике наукове значення, значний виховний, морально-етичний і естетичний потенціал потребують тривалої і трудомісткої реставрації. Тому суть справи полягає не лише в покращенні структури музейного управління, але насамперед – в значних якісних змінах державної музейної політики.

Стосується ця проблема і 15 музейних установ, які безпосередньо підпорядковані Міністерству культури України. Передусім це – Національний музей історії України, Національний музей історії України у Другій світовій війні (Меморіальний комплекс), Національний художній музей, Національний музей літератури, Національний музей Тараса Шевченка, Національний музей-заповідник українського гончарства в Опішному, Національний музей у Львові, Національний музей «Меморіал жертв голодомору», Національний музей народної архітектури та побуту, Національний музей-меморіал жертв окупаційних режимів «Тюрма на Лонцького», Національний меморіальний комплекс «Висота маршала І.С.Конева», музей історії Десятинної церкви, Національний науково-дослідний реставраційний центр, Львівська галерея мистецтв. У значній мірі їхні експозиції, історичні пам'ятки, музейні предмети відображають історичну й культурну генезу Українського народу. Очевидно, що цю унікальну музейну спадщину України ще донедавна репрезентував на фаховому рівні в глобальній мережі лише єдиний сайт – «Музейний простір України». Разом з тим саме цей напрям, вимагаючи доволі скромні ресурси, зміг би ефективно розблокувати інформаційно-культурний національний простір. Адже навіть така дієва форма музейних і міжмузейних комунікацій, як фестивальні конкурси з їх відкритою змагальністю, є далеко недостатньою для PR-ефектів і проривів музейного продукту на внутрішній і зовнішній культурний ринок.

Музеезнавство потребує для якісного функціонування сучасної мовної культури, добре володіння в усіх регіональних і центральних музеях державною й багатьма іноземними мовами. З їхньою допомогою слід успішніше пізнавати світ, ефективно представляти зарубіжним

туристам духовну, матеріальну, природну культурну історію України. Варто успішно переймати зарубіжний досвід європейських країн, як і будь-які і для будь-яких верств населення туристичні програми насичують культурологічною складовою, комбінуючи відвідування репрезентативних музейних закладів у конкретному краї, регіоні. Добра культурна «експансія» для «інших» є характерною рисою для музейної практики європейських країн, інших розвинутих світових демократій. Значною мірою сприяє цьому успішне впровадження багатьма національними системами освіти компетентнісної моделі – рідна мова + дві іноземних, розблоковуючи таким чином бар'єри для міжкультурного діалогу.

Проте комунікаційні технології, добротна мовна підготовка як музейного працівника (педагога), так і відвідувача є передусім лише інструментами з погляду музейної комунікації. Важливо не тільки «як», «яким чином» передається інформація, знання, трактуються нові факти, явища, експонати. Адже музейна політика, педагогіка потребують від музейників значно більшої «віддачі», ніж передача (хай і досконала) усталених стереотипів й оцінок про ті чи інші експозиційні предмети. Отже, визначальним сутнісним завданням є зміст передаваного. Тому ефективність музейної педагогіки посилюється, коли в основі цієї нової для сучасної України дисципліни будуть знаходитися відповіді на стрижневі питання – «як?», «що?», «хто?». І тоді, коли успішніше вирішуватимуться проблеми, пов'язані, по-перше, з умовами й інструментами музейної комунікації; по-друге, зі смисловим, ціннісним виміром змісту культурної музейної спадщини; по-третє, якісною підготовкою музейних працівників, здатних гармонізувати й актуалізувати спадщину минулого з сучасною стратегією життя і безпеки націй і народів, можна буде стверджувати, що музеї спроможні навчати і виховувати особистість. Не лише для виживання, але й для прогресу.

Очевидно, ця сув'язь проблемних завдань неспроможна вирішуватися на локальних орбітах музейної справи. Уся історія розвитку музеїв засвідчує, що роль, місія таких культурних інститутів залежали передусім від соціального і політичного середовища. І (залежно) від сутності суспільного укладу лі політичного режиму вибудовувалася система панівних цінностей. Тому по-різному формувалося розуміння цінностей у стародавніх державах, античній Греції і Римі, американських цивілізаціях, європейських країнах середньовіччя і епохи Відродження чи постіндустріального часу. Суспільні тогочасні ціннісні орієнтири формували «обличчя» тих перших музейних новоутворень. Суспільно-політичний устрій визначав візію і місію музею, його змістову складову, роль і місце у впровадженні трактуванні ціннісних домінант культурної спадщини, історичного минулого крізь призму інтересів панівного режиму. Якою ж тоді за

змістом і формами реалізації мала б бути музейна педагогіка? Очевидно, такою, що обумовлювалася визначальними похідними, закладених у суспільній місії музейної політики, яка формувалася конкретним державним (ідеологічним) режимом.

Ціннісний потенціал зростає, продовжував міцніти у державах і цивілізаціях різного типу, якщо відбувалася гуманізація суспільного буття. Вона, проникаючи в усі сегменти життєдіяльності, зумовлювала зміни в державних, політичних, особистісних орієнтаціях. І хоча часто загальні мотиви, потреби, вартісні виміри держави і людини не співпадали, не ототожнювалися, навіть знаходилися в протистоянні, стихійно й еволюційно відбувався пошук загальнонаціонального компромісу, коли унормовувалася ієрархія ціннісних норм. Вона різноаспектно і багатопланово скріплювалася філософськими, історичними, літературними, мистецькими, морально-етичними і педагогічними обґрунтуваннями і творчими розвідками. У цих процесах світоглядного характеру активну участь брали держава, церква, сім'я.

Складалася ситуація, коли народжувалися загальноприйнятні вартості, підтримувані різними інституціями й соціальними одиницями. Тоді наступав рідкісний і благодатний період, коли мотивації, цінності народу і держави співпадали, формуючи спільну сенсоутворюючу атмосферу громадсько-державного життя. Безперечно, така модель і такий вектор життєдіяльності держави і народу, об'єднавшись навколо спільного ціннісного ядра, є найбільш продуктивними і природовідповідними. Суспільство за таких умов живе єдиною правдою, вірою, чеснотами справедливості і гуманізму. Держава «говорить» зі своїм народом історичною правдою. Такі соціальні інститути як: школи, університети, музеї, бібліотеки, творчі майстерні, наукові лабораторії не ідеологізуються й політизуються, а гуманізуються й інтелектуалізуються. Наступає період, коли суголосними стають слово і чин, народ міцніє згуртованістю і перестає молитися «чужим богам», «провідна верства» є гідним прикладом для наслідування, молодь читає свою історію, не написану чужинськими «гомерами» і виховується відповідно власних національних систем.

Політика і етика (мораль) стали нарешті здійснювати ходу назустріч. Право гідності і обов'язок громадянської честі формуватимуть суспільну атмосферу чеснот, освіченість і вихованість ставатимуть моральними, економічними, світоглядними категоріями. Бути вихованим громадянином, компетентним фахівцем, патріотом свого роду і народу, держави – почесно, продуктивно, перспективно. Навіть ці окремі реперні ознаки передусім етичних і громадянських суспільних та індивідуальних поведінкових норм уможливають творення здоров'язбережного соціокультурного середовища, в якому роль і сенси музейної політики адекватно відповідатимуть на виклики часу. Україна, переживши лихоліття бездержавності, окупаційні часи, імперські

періоди, коли нищилась національна культура, історія, народна традиція і віра, мова й ідентичність, особливо потребує такої гармонії, оскільки, сповідуючи полярні ідеали різних героїв, пошановуючи протилежні гуманітарні цінності, зорієнтовані на буття протилежних цивілізаційних середовищ, вона не стане єдиною.

Єдність держави і народу є тією неперехідною цінністю, яку мають оберігати, захищати, зміцнювати громадяни, соціальні та державні інститути. Безперечно, особисті, корпоративні (групові), суспільні, державні цінності, які слугують критеріями, задовільняючи певні потреби, мотиви, інтереси, по-різному функціонують, впливають на соціосередовище, наділені різними потенціалами і своєю значущістю. Сила їхнього впливу на суспільні процеси стають відчутними тоді, коли інтереси, мотиви різнорівневих соціальних одиниць об'єднані однією ідеєю. У такій збалансованій соціокультурній ніші значно легше зреалізовувати стратегію нації та держави, адже цінності не трансформуються в альтернативні протистояння.

Для нинішньої України принципово важливо розібратися в теоріях цінностей. І якщо цінність є нічим іншим, аніж матеріальним чи ідеальним явищем, заради якого діють, творять, борються індивідууми, громади, народи і держави, то необхідно для суспільного прогресу відшукати спільний знаменник для загальнонаціонального ідеалу. Абсолютна більшість громадян має бути об'єднана навколо ідеалу-мети, заради якого варто жити. Уже на етапі формування цієї інтегрованою ідеєю спільноти має прийти усвідомлення, що такою цінністю є «українська державність». Поза нею, як засвідчує вся історична практика буття народу, унеможлиблюється будь-який соціальний поступ і прогрес, натомість націю безупину переслідують соціально-політичні потрясіння, гуманітарні катастрофи, лінгвоциди, етноциди, голодомори, геноциди. Нарешті – права людини як найвищої соціальної цінності, ніколи і ніким нездатні бути захищені, якщо народ втратив цінність — власну державність. Вона є універсальною властивістю і потребою різнорівневих соціальних груп (особистість, громада, суспільство), об'єднуючись навколо ідеалу державності.

При чому для уникнення маніпуляцій необхідно не ототожнювати поняття «державна» і «влада» як нерівнозначні і різновеликі явища в часі, просторі і сенсах. Період становлення відновленої української державності, російська агресія, окупація Криму і війна на Донбасі змушують передусім учених, політиків, культурологів, філософів і педагогів розширювати й актуалізувати теорію цінностей, філософію аксіології, з її поділом на етичні й естетичні вартісні ознаки. Суспільно-політична практика стрімко викинула «протуберанцем» ціннісне явище державності, яке не вкладається в «прокрустове ложе» етично-естетичного виміру.

В Україні, з її внутрішніми і зовнішніми викликами та ризиками, політики і вчені, культурні діячі і освітяни не зуміли повною мірою оцінити цю значущу затребуваність, продовжуючи теоретизування проблеми примату права людини над державою відповідно усталених традицій. Мінімізація в загальносуспільних пріоритетах цінності «державності» не виправдовує себе ні в теоретичному, ні в практичному контексті, оскільки вона є базовим чинником безпеки, прогресу України як суверенної держави, стрижневою основою буття українського народу.

Цінність державності виходить далеко за межі аксіологічних принципів етичного та естетичного характеру. ХХІ ст. на карту викликів поставило для українців боротьбу за ідентичність, а отже, за власну державність. Чи є обґрунтованою така увага до зазначеного пріоритету? Очевидно, ні. Адже реалії сучасності лише підтверджують необхідність системних заходів до осмислення цього націєтворчого підходу, сприйняття народом цього надважливого стратегічного напрямку. Україна, вийшовши з об'ємів імперії, не перестає бути об'єктом особливої уваги з боку новітніх імперців. Агресія з боку Росії впродовж останніх років переконливо доводить прореальні наміри посягати на суверенність і незалежність України. І справа ворожого ставлення не торкається лише кремлівської бюрократії, а виходить на всі обшири ментальності, світоглядності російського суспільства. Тому не є несподіванкою результати соціологічних досліджень у РФ, коли населення країни вважає найбільш авторитетними діячами і вождями усіх часів: І. Сталіна (38%); В. Путіна (34%); В. Леніна (32%).

Таким чином, тоталітаризм, імперськість, диктатура як антигуманні, антидемократичні ідеології і практики є домінуючими «цінностями» у світогляді й психоментальності росіян. Ця риса у суспільній свідомості нинішньої Росії є всепроникаючою у всі сфери життєдіяльності, додаючи до цієї «якості» ще й українофобську налаштованість. Усе, що є українською історією чи культурою, наукою чи мистецтвом, політикою чи традицією, замовчується або фальшується, нищиться або піддається «остракізму». Водночас Україна декомунізує сторінки власної історії, засуджує тоталітарні режими і геноцидну політику комуно-більшовизму, а у Москві на станціях метро створюють «величні» панно катам народів, зокрема українського, – Сталіну і Кагановичу. Ці означення показують, що перед Україною постала реальна загроза державності з боку Росії, що формується політичними, мілітарними, гуманітарними, економічними, інформаційними, психологічними, мовними, культурно-мистецькими чинниками. Отже, що можна і треба передусім протиставляти недругам, прямим агресорам, терористам і сепаратистам, які не сприймають існування Української держави. Найперше, україноцентричну теорію цінностей, в якій чинник «державності» презентується як найвища суспільна, громадянська і особистісна цінність. Усі освітні, культурні, наукові, інформаційні,

мистецькі, політичні, безпекові програми, концепції, доктрини і законодавчі норми мають підпорядковуватися даній меті як сенсу буття нації і держави.

У формуванні державницької свідомості громадян кожна соціальна інституція відіграє свою певну роль, зокрема і музейна установа. Музеї різних профілів і видів наділені потенціалом для реалізації цього завдання. Від історичних і краєзнавчих до художніх чи музичних музеїв мають містити усі вони містять експозиційні матеріали, артефакти, музейні предмети, які варто використовувати культурно-просвітницької чи науково-дослідницької роботи в контексті державотворення. При чому цій меті має підпорядковуватися як внутрішня функція музею (зібрання, збереження, дослідження експонатів), так і, особливо, зовнішня (освіта, просвіта, екскурсійно-туристична діяльність), що безпосередньо направлена на відвідувача. У різні історичні періоди внутрішні і зовнішні функції характеризувалися своєрідними мотивами, суспільними потребами, ідеологічними завданнями. Музей, як і театр чи школа, передусім виконував роль, яку йому замовляла держава. Закладалася відповідна методологічна база для здійснення такої «виховної ідеології», яка б відповідала духу і змісту конкретного суспільно-політичного устрою. Дуже чітко взаємопов'язаність прослідковувалася в часи панування тоталітарно-комуністичної ідеології і практики. Уже XII з'їзд РКП(б) у 1923 р., проголосивши «необхідність революційного виховання молоді», а також рішення першого в СРСР Музейного з'їзду (1930 р.), направлені на підпорядкування діяльності музеїв потребам соціалістичного будівництва, у повній мірі визначили основну мету – впровадження комуністичної ідеології. Таким чином, «радянське музеєзнавство визначало експозицію музею як цілеспрямований науковий показ пам'яток матеріальної і духовної культури минулого й сучасності, побудований на основі марксистсько-ленінської методології, формуючи комуністичний світогляд»⁴¹⁹.

Здобуття Україною незалежності, самостійницький державний шлях зумовлюють докорінну зміну філософії змісту національного музеєзнавства. Незважаючи на те, що поняття «ідеологія» не закріплено Конституцією України, закони України про освіту, культуру дають, насправді, чіткі орієнтири щодо головних пріоритетних завдань у системі освіти чи музейної справи, які є ідеологічними по своїй суті. Адже алогічним є підхід, коли намагаються (знову ж таки з ідеологічних, політичних мотивів) позбавити навчально-виховний, науковий, культурно-мистецький процеси ідей, сенсів, ціннісних смислів, які відповідають національним інтересам, державним і особистісним цілям. Адже, аналізуючи Закон України «Про освіту» (2017 р.), зокрема його

⁴¹⁹ Мезенцева Г.Г. Музеєзнавство. – К.; «Вища школа». – 1980. – С. 83.

статтю 6 «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності», варто особливу увагу звернути на такі затверджені пріоритети як: «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій»; «формування громадянської культури»; «Нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями»⁴²⁰. У законі України «Про музеї і музейну справу» (1995 р.) поняття «музей» трактується як «науково-дослідний та культурно-освітній заклад, створений, зокрема, і для популяризації музейних предметів та музейних колекцій з науковою та освітньою метою, залучення громадян до надбань національної та світової культурної спадщини»⁴²¹. Опіраючись лише на ці окремі означення принципів і функцій освітніх та музейних закладів, можна, по-перше, осмислено стверджувати закономірність існування для них інтеграційного поля. По-друге, стають зрозумілими ті основні засади, на основі яких вибудовується ідейна й функціональна спрямованість музейної педагогіки.

Перед музеєзнавством України за якісно інших обставин постали і нові завдання. Вони полягали в тому музейні заклади почали функціонувати в умовах відновленої (де-юре) державності. Отже, музейна політика мала опиратися на зовсім інші засади політично-правового, культурно-історичного, гуманітарного характеру. Україна перестала бути колонією, а музейна справа не знаходилася в статусі філіалу «союзного» музейництва. Необхідно було вибудовувати (як і в інших сферах життєдіяльності) власну модель музейної культури, а в музейній педагогіці слід, нарешті, окрім загальнолюдських цінностей впроваджувати україноцентричні ідеї та принципи. Розв'язання цих проблем потребувало застосування нових підходів, форм роботи, а особливо, трансформації змісту музеєзнавства. Практично всі музеї мали налаштовуватися не на просту зміну декорацій і експозицій, оскільки час і обставини, суспільство і держава вимагали корінних перетворень в оцінках, смислах реально існуючих музейних предметів і явищ. По-друге, нагальною необхідністю стало впровадження в українське музейництво нових ціннісних українознавчих установок, які б з висоти погляду українського народу і держави обґрунтовували і репрезентували витоки національної культури, історії, духовної і матеріальної спадщини, сучасного і майбутнього української нації. Відмова послуговуватися історичними й іншими гуманітарними концепціями і доктринами, написаних чужинством у зарубіжних столицях – найпосутніші рішення, що дозволяли утверджувати власне «Я» в свідомості громадян, стаючи суб'єктом у міжнародній політиці. Такі напрями в музеєзнавстві,

⁴²⁰ Закон України про освіту. Щомісячник серії «Законо про освіту». – № 10(34). – К. – Парл. вид. – 2017. – С. 9-10.

⁴²¹ Закон України «Про музеї і музейну справу». – Відомості ВР України. – 1995. – № 25.

педагогіці лише на перший погляд можна було впроваджувати безперешкодно. Проте на шляху, здавалось би, безболісної трансформації, діяли в негативному контексті внутрішні і зовнішні чинники. Адже на самому початку української незалежності окремі політики впливових держав доволі скептично (не без втручання Кремля) оцінювали сам факт «24 серпня 1991 р.». Наприклад, Маргарет Тетчер заявила (зі слів редактора американського журналу «Сучасність» Т. Гунчака), що Англія не збирається встановлювати дипломатичні відносини з Україною, даючи зрозуміти, що британці не встановлюють дипломатичних відносин з колоніями⁴²². Хоча таке негативне ствердження, яке пізніше було виправлено британською дипломатією, варто актуалізувати українству і для днів сьогоднішніх, нагадуючи, що Україна у своїх стратегічних завданнях має передбачати не тільки деколонізацію, але й деколонізацію суспільної свідомості і практики.

Музейна педагогіка як науково-суспільна та прикладна дисципліна, що «вивчає процеси освіти та виховання у просторі музею є важливим засобом для реалізації освітньо-виховної функції музею»⁴²³, відіграє значну роль у тих новітніх процесах, які народилися завдяки вибореній Незалежності. На цю інтегративну дисципліну покладаються відповідальні суспільні місії – достовірно, доступно, дохідливо, правдиво, по-громадянському гідно представляти експозиційні і фондові предмети та матеріали (артефакти), переконливо впливаючи на аудиторію слухачів, відвідувачів. Особливо значущою є подібна позиція, коли питання торкаються чутливих питань історії української державності. Зважаючи на те, що музейна педагогіка з часів свого становлення виконувала важливу роль активного посередника між музейною колекцією і відвідувачем, таке «посередництво» мусить бути професійно і по-громадянському добротним.

Йдеться не про звичайне усталене ознайомлення з предметами музейної колекції, провідна функція музейної педагогіки – якомога сильніше й ефективніше вплинути на логічний та емоційний апарат відвідувача, його світогляд, переконання. Хоча музей як соціальна інституція відокремлена від школи, університету чи іншого навчального закладу, проте він є хоча й неформальним, але освітнім простором, в якому діють, упроваджуються головні педагогічні принципи. Часто тут застосовуються подібні методичні, дидактичні гнесеологічні концепції й підходи, щоб отримати пізнавальний, виховний ефект. Якщо порівнювати гуманітарні орієнтації України із європейськими країнами, то помітно, що їхні культурно-освітні системи музейну педагогіку сприймають як значуще соціальне явище. У Польщі, наприклад, її

⁴²² Бойко В. Історії потрібна правда. – Світловодськ. – МП «Світло». – 1994. – С. 41.

⁴²³ Панахид Г. Музейна педагогіка: тематичний покажчик літератури. – Львів: «Ліга Львів», 2015. – С. 66.

розглядають не інакше як наукову дисципліну, яка передусім забезпечує реалізацію головної функції – освітньої, що доповнює дві інші складові – естетичну та функцію збереження. У Швеції ця науково практична дисципліна стала дуже важливим чинником у навчально-виховному процесі. Тут музей відіграє водночас роль способу і засобу успішного навчання. Музей, музейні предмети, колекції й раритетні експонати достатньо вміло з точки зору педагогічної майстерності використовують для кращого досягнення дидактичних і виховних цілей і завдань.

Як варто оцінювати тенденції в багатьох європейських країнах щодо актуалізації музейної педагогіки в культурно-освітньому просторі? Очевидно, еволюція її розвитку (понад столітній період), офіційно розпочата в 1913 р., в країнах Європи уможливила адаптацію передусім професійного середовища до цього дещо незвичного поняття. Проте домінуючу ідею, яку запропонував німецький мистецтвознавець А. Ліхтварк щодо освітньої функції музею як головної і визначальної в музейній справі, було підтримано.

Можна стверджувати – такий підхід став значним стимулятором для музейної політики. Інший аспект, який необхідно відзначити, – європейські національні освітні системи удосконалювали себе завдяки активному «входженню» культури в зміст навчально-виховного процесу шкіл, коледжів, ліцеїв, гімназій. Культура ставала методологічною основою змісту освіти, а один з провідних педагогічних принципів – культурно-відповідність реально впроваджувався в життя. Скажімо, у Франції початок навчального року впродовж кількох тижнів учні, студенти активно відвідують музеї, виставки, картинні галереї, культурно-історичні пам'ятники і визначні місця, ознайомлюючись, пізнаючи національну культуру, історію своєї країни, народу. У Норвегії, наприклад, діє своєрідна програма «Ранець школяра», розрахована на впровадження впродовж усього періоду шкільного життя. Шість основних культурно-мистецьких напрямів, укладених в освітню програму: національна культурна спадщина; література; театр; кінематограф; музика; живопис і образотворче мистецтво, що зумовлюють і стимулюють інтереси до музеєзнавства, удосконалюють форми і засоби музейної педагогіки. Адже усі ці види мистецтв, культурно-історична спадщина презентуються багатьма різнопрофільними музейними установами. Такі підходи сприяють розвитку пізнавальних інтересів, творчих нахилів, забезпечують виховання громадянського і патріотичного ставлення до своєї батьківщини. Музейна педагогіка формує інтеграційні поля для удосконалення формального і неформального освітніх просторів, допомагає якісно наповнювати логічно-пізнавальний і почуттєвий процес розвитку особистості новими знаннями, сенсами і смислами.

Практика засвідчує, що чим кращий, оптимальніший доступ населення до культурних цінностей, який твориться політичними, соціально-економічними, правовими, психолого-педагогічними факторами і впливами, тим сприятливішими є умови для функціонування музейної педагогіки. Будь-які обмежувальні заходи фінансового, нормативного, режимно-часового характеру на рівні діяльності музеїв унеможливають доступність для широкої громадськості, зокрема шкільної молоді, студентів, до музеїв. Школа чи будь-який інший навчальний заклад, що обмежує свою діяльність вузьким локальним простором, не інтегрований в інститути соціокультурного середовища, є малоефективним, нездатним повною мірою забезпечувати якість навчально-виховної роботи. Безумовно, на продуктивну інтеграцію освітньої установи і музею впливають багато чинників передусім соціального характеру, а також хибна культурна політика держави чи органів місцевого самоврядування.

Справді, зубожілість населення; відносно високий рівень оплати за культурні послуги; слабка матеріально-технічна база культурних (й освітніх!) закладів і низький статус соціального забезпечення працівників культурної бюджетної сфери; мінімізація культурно-гуманітарної складової в навчальних планах і змісті освіти; недостатня підготовка педагогів у контексті культурних компетентностей; відірваність абсолютно більшої частини народу від культурної спадщини, музеїв, бібліотек, театрів, кінематографу, виставок, які демонструють культурні цінності – все це прямо й опосередковано впливає на «окультурення» й «олюднення» суспільства. Лише за умов, що вище означені проблеми та ряд інших будуть успішно вирішуватися, основні положення Закону України «Про освіту» ставатимуть реальністю в тій частині (стаття 5), що «освіта є державним пріоритетом, що забезпечує... культурний розвиток суспільства»⁴²⁴. Очевидно, статус музейної педагогіки у вітчизняному культурно-освітньому просторі посилюватиметься, якщо дві людинотворчі галузі – освіта і культура отримають належну підтримку і розуміння держави і громадянського суспільства.

На ставлення до музейної педагогіки впливають також усталені погляди і стереотипи, сформовані радянським музеєзнавством. Оцінки провідних фахівців та науковців, які давалися цьому новому явищу, були достатньо критичними і несприйнятними. Передусім головною причиною цієї зневаги до музейної педагогіки була ідеологічна установка про найкращий рівень культурного музейного будівництва в СРСР. У 80-х роках минулого століття в підручниках і посібниках з музеєзнавства зазначалося: «Марксистсько-ленінська методологія,

⁴²⁴ Закон України «Про освіту». Серія «Закони України». – Щомісячник. – К.: Парламентське вид-во. – 2017. – №10(34). – С. 8.

всєбїчна пїдтрїмка з боку партїї і держави спрїяли тому, що радянське музеєзнавство, розробивши новї основи усїх видїв музейної дїяльностї, стало найпередовїшим у свїтї»⁴²⁵. Таким чїном, всї напрацюваннн у сферї музейної справи за кордоном, особливо в розвинутих «капїталїстичних» країнах, нехтувалися й не бралися до уваги. Фетиш ідеологїзацїї музейництва, полїтична пропаганда на самовозвеличення брали верх над реальнїстю часу. Стверджувалося, що буржуазне музеєзнавство заперечувало необхїднїсть освїтньо-виховної роботи, займаючись тїльки науковою дїяльнїстю, звужуючи коло вїдвїдувачїв, якї мають вїдповїдну пїдготовку.

Музеї соцїалїстичних країн вїддають перевагу і проводять масову роботу. Лише побїчно визнавалося про окремі аспекти її проведення в країнах захїдної демократїї. В українському посїбнику «Музеєзнавство» зазначалося: «Останнїм часом в таких капїталїстичних країнах, як ФРН, США, Англія, Францїя, Італїя, Голландїя, Швецїя, також почали придїляти належну увагу масовїй роботї – «Музейнїй педагогїцї», як її там називають»⁴²⁶. Висловлена в такїй формї позицїя щодо культурно-педагогїчного явища, яке на той час функцїонувало майже сїм десятилїть у Європї, засвїдчувала, що «музейна педагогїка» існувала «там», але не в СРСР. З точки зору прихильникїв ідеологїчної цноти, ця спецїальна науково-педагогїчна дисциплїна не могла впроваджуватися в освїтньо-культурному радянському середовищї, оскїльки була «плодом» капїталїзму.

До цього часу частина педагогїчної і музеологїчної громадськостї продовжують вважати, що музейна педагогїка немає того потенцїалу, який би забезпечував суспїльний прогрес. Спостерїгається певна вїдчуженїсть педагогїв і музейникїв, намагаючись локалізувати дїяльнїсть у звичному для себе середовищї. У цьому є логїка, зокрема серед музейникїв, якщо за інерцїєю і надалї педагогїку спрїйматимемо як авторитарну рїч сталїнського стандарту. І якщо освїта, педагогїчна наука на вїтчизняному рївнї переживає не найкращї часи, то це не може поставити пїд сумнів соцїальну й суспїльну затребуванїсть музейної педагогїки. Тлумаченнн цього явища крїзь призму захїдної і схїдної інтелектуальної традицїї дає пїдстави стверджувати про реальнїсть і закономірнїсть функцїонуваннн передусїм у музейному просторї даної дисциплїни.

Необхїдно визнати деяку унїверсальнїсть у пїдходах до розумїннн сутї музейної педагогїки. Зокрема, в нацїональних культурно-освїтнїх системах вона спрїймається як: спецїалїзована наукова галузь; вченнн про посередництво мїж музейними експонатами і вїдвїдувачем; наукова дисциплїна, що здїйснює, реалїзує основнї функцїї музею; наука, що

⁴²⁵ Мезєнцева Г.Г. Музеєзнавство. Курс лекцїй. – К.: «Вища школа», 1980. – С. 108–109.

⁴²⁶ Там само. – С.103.

вивчає потенціал музейної культури для освітнього процесу; наука про використання навчального матеріалу, освітніх знань для успішного засвоєння музейних цінностей, закладених у експонатах та предметах; педагогічна дисципліна, яка займається розвитком і підвищенням суспільної ролі музею як соціального інституту; практична галузь, що займається розвитком і удосконаленням ролі навчальних закладів і неформальних культурно-освітніх просторів; засіб і спосіб навчання з метою формування позитивної Я-концепції, пробудження інтересу, мотивації до музейної духовної і матеріальної культури. Така широка палітра означень сутності й функціональності музейної педагогіки радше за все доводить і переконує про її багатоаспектність, синтетичність і міждисциплінарність дії. Хоча за останнє століття таке соціальне новоутворення не отримало повної узгодженості на рівні більшості національних освітніх та соціокультурних систем, проте колективна думка на рівні світових самітів (Ріо-де-Жанейро, Ханчжоу, Флоренція), останніх років переконують, що людство в умовах боротьби за виживання і прагнень до прогресу, впроваджує в життя тезу – «Майбутнє, якого ми хочемо, з культурою». Ця глобальна і національна парадигма спонукатиме дедалі настійливіше звертатися до потенціалу музейної педагогіки, яка не просто знаходиться в певному ряду педагогічних субдисциплін, але відіграє дуже позитивну роль в ефективній взаємодії освітніх і культурних інституцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В. Історії потрібна правда. – Світловодськ. – МП «Світло». – 1994. – С. 41.
2. Большая Советская Энциклопедия. – Второе изд. – Госнауциздат. – М., 1954. – С. 493-494.
3. Дзюба І. «Українська культура» в контексті української культури. Українська культура. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: // <http://litopys.org.ua/cultur/cultol.htm>
4. Закон України «Про музеї і музейну справу». – Відомості ВР України. – 1995. – № 25.
5. Закон України «Про освіту». Серія «Закони України». – Щомісячник. – К.: Парламентське вид-во. – 2017. – №10(34). – С. 8.
6. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. – Київ-Філадельфія. – Твори. Т.6. – 1995. – С. 204.
7. Локк Дж. О гражданском правлении. – Изб. филос. – В 2-х т. – Т. 2. – М. 1960. – С. 458.
8. Мезенцева Г.Г. Музеезнавство. Курс лекцій. – К.: «Вища школа», 1980. – С. 108–109.
9. Панахид Г. Музейна педагогіка: тематичний покажчик літератури. – Львів: «Ліга Львів», 2015. – С. 66.
10. Сушко Р., Левицький М. Хроніка нищення української мови. Вид. друге. – Київ, 2012. – С. 57-59.

11. Сядристий М. Ленін – ідеолог, організатор і натхненник голодоморів в Україні. – Вид. НПУ ім. М. Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 21.

2.5. Наукова школа педагогічної майстерності у контексті професійного розвитку педагога

У період сучасних соціальних та економічних змін актуалізуються проблеми реформаційних змін освіти і науки, які пов'язані з утвердженням національних надбань, розвитком і збагаченням цінного науково-освітнього досвіду, аксіокультурних пріоритетів наукового поступу, спрямованого на екстраполяцію основних здобутків в освітню практику. Відповідно ідеали Краси, Добра і Істини, актуалізовані у науковій спадщині академіка І. Зязюна мають бути основоположними орієнтирами освітнього процесу і примноження наукового потенціалу.

Нині наукові школи з їх значним інтелектуальним потенціалом стають важливими осередками модернізації освіти, оскільки об'єднують за своїм складом і структурою викладачів, науковців, вчених, які в силу своїх професійних інтересів, досвіду, практичної діяльності здійснюють ґрунтовні наукові дослідження. У зв'язку з цим виникає необхідність актуалізації проблем розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл.

Наукова школа доктора філософських наук, професора, академіка, багаторічного директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Івана Андрійовича Зязюна розвивалась у контексті утвердження філософсько-аксіологічних пріоритетів педагогічної освіти, обґрунтування теоретичних засад розвитку педагогічної майстерності вчителя. Досліджуючи науково-педагогічну спадщину І. Зязюна, академік Н. Ничкало зазначила, що «у надрах його наукової школи підготовлено тисячі кваліфікованих педагогів-дослідників для різних регіонів України, Польщі, Росії, інших країн, які плідно працюють на теренах педагогічної науки і практики, роблять вагомий внесок у розбудову професійної освіти, втілюючи Красу, Добро, Істину у педагогічну діяльність і науковий пошук»⁴²⁷.

М. Лещенко відзначає, що провідним принципом наукової школи академіка І. Зязюна є цілісність вивчення педагогічної майстерності вчителя, що «відбувається завдяки застосуванню ряду принципів здійснення наукових досліджень, а саме: єдність науки і мистецтва; пізнання людської природи; персоніфікації освітнього процесу (встановлення у вчителів і учнів зв'язків між пізнавальною діяльністю і особистісними смислами буття); метакогнітивна детермінація наукового пошуку (критичний аналіз і переосмислення отриманих

⁴²⁷ Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна: міждисциплінарні засади / Н.Г. Ничкало / Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Рута, 2016. – С. 21.

результатів в контексті розвитку особистісних світоглядних позицій)⁴²⁸. Концептуальні ідеї наукової школи І. Зязюна ґрунтуються на етико-естетичних орієнтирах педагогічної дії педагога-майстра, філософських засадах «педагогіки добра», культууроцетризму у змісті сучасної освіти.

Наукова школа академіка І.А. Зязюна була започаткована у 70-х роках ХХ ст. В її основу було покладено утвердження філософсько-аксіологічних пріоритетів розвитку педагогічної освіти, обґрунтування теоретичних засад та визначення перспектив розвитку індивідуальної освітньої траєкторії розвитку педагогічної майстерності вчителя. Зокрема академік Н. Ничкало відзначила, що «концепція педагогічної майстерності вченого-філософа має глибоке коріння, від джерел української історії, культури, етнонаціональних традицій, мудрості нашого народу. Впродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував і викристалізовував теоретико-методологічні положення й нетрадиційні дидактичні засади педагогічної майстерності. За цей історичний період, що охоплює складні й важливі етапи в розвитку системи освіти нашої держави, народжувалася, проходила становлення і динамічно розвивалася сучасна українська наукова школа педагогічної майстерності. Незаперечним є те, що її творець – вдатний філософ-педагог І. Зязюн»⁴²⁹.

Педагогічна майстерність розглядається ними як вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання»⁴³⁰. Саме на ціннісних пріоритетах особистісного і професійного розвитку особистості, насамперед вчителя, ґрунтувалась система філософсько-педагогічних поглядів Івана Андрійовича, Відповідно відбувалося спрямовування ним дослідницьких пошуків представників наукової школи у контексті утвердження принципів академічної доброчесності, єдності теорії і практики, зв'язку з життям, розвитку за індивідуальною освітньою траєкторією.

Наукову школу педагогічної майстерності академіка І. Зязюна формують науковці, які екстраполюють ідеї педагогіки добра, культуровідповідності сучасної освіти, дитиноцентризму у науково-

⁴²⁸ Лещенко М.П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М.П. Лещенко / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 263.

⁴²⁹ Ничкало Н.Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього. Б.І. Андрусишин та ін. (Ред.), Вища освіта України (Т. 1). – Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 23.

⁴³⁰ Гончаренко, С.У. Наукові школи в педагогіці. В.Г. Кремень та ін. (Ред.) // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 33.

освітньому середовищі. Під його наставництвом захищено 22 докторських і 20 кандидатських дисертацій.

Основні проблеми наукових досліджень учнів І. Зязюна спрямовані на удосконалення різних рівнів освіти (початкової, середньої, вищої, післядипломної), а також окреслюють перспективи подальших дослідницьких пошуків:

➤ теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти, функціонування системи післядипломної освіти: морально-правова відповідальність педагога (Г. Васянович); теоретико-методологічні засади післядипломної освіти в Україні (А. Кузьмінський); система різнорівневої підготовки фахівців в Україні: (теорет.-методол. аспект) (А. Лігоцький); сучасні моделі університетської освіти в Україні: теорія і методика О. Мещенінов); Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів (А. Семенова); теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя (М. Солдатенко) та ін.;

➤ теорія і практика мистецької освіти, професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін: формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (М. Букач); теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (В. Орлов); мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання (О. Отич); теоретичні і методичні основи використання образотворчої православної спадщини в духовному розвитку майбутнього вчителя (В. Рашковська); розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва (І. Зайцева); підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації (Н. Сегеда) та ін.;

➤ персонологічний аспект розвитку педагогічної думки: педагогічна технологія А. Макаренка в контексті сучасної педагогіки (Г. Карпенчук); педагогічні погляди Климента Смоляти в контексті діалогу культур (Є. Більченко); проблеми виховання і освіти у творчій спадщині В. Вернадського (А. Лещенко) та ін.;

➤ зарубіжний досвід підготовки вчителя: розвиток педагогічної освіти у США (Т. Кошманова); технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) (М. Лещенко) та ін.;

➤ мистецтвознавчі дослідження у вимірах окреслення педагогічного потенціалу мистецтва: ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті неокласичної естетики (Г. Меднікова); професійна етика в процесі творчої самореалізації митця (Л. Рубан);

➤ психолого-педагогічні аспекти розвитку дітей та молоді: психологічні закономірності і механізми духовного розвитку дітей і молоді (Е. Помиткін); естетичний фактор формування світогляду

старшокласників (І. Юрас); формування у молодших школярів естетичного сприйняття мистецтва (О. Чернова) та ін.;

➤ ретроспектива становлення національної освіти: теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах (Т. Смирнова); Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960–1995 рр.) (З. Гіптерс); підготовка майбутніх фахівців з музичного мистецтва у навчальних закладах Західної України (перша половина ХХ століття) (Н. Філіпчук) та ін.

Узагальнюючи основні напрями розвитку наукової школи академіка І. Зязюна, зазначимо, що провідні ідеї вченого, його філософсько-аксіологічна основа світосприйняття та діяльнісна педагогічна дія кристалізувалася у результаті значних професійних звершень. Так, справжнім проривом у вітчизняній педагогічній освіті став інноваційний досвід Полтавського педагогічного інституту, ректором якого був Іван Андрійович Зязюн упродовж 1975-1990 рр. Це був перший в Україні вищий навчальний заклад, в якому апробовано курс «Основи педагогічної майстерності», спрямований на оволодіння педагогічною майстерністю майбутніми вчителями, опанування теорії і практики культури мовлення, техніки педагогічного спілкування, формування умінь ефективною педагогічною дією тощо. Досвід Полтавського педагогічного інституту, навчальні видання з педагогічної майстерності викликали зацікавлення педагогічної спільноти не лише України, всього Радянського Союзу, але й Китаю, Польщі, США, Японії (підручник авторського колективу полтавських викладачів з педагогічної майстерності був перекладений багатьма іноземними мовами).

Концептуальні ідеї наукової школи І. Зязюна ґрунтуються на етико-естетичних орієнтирах педагогічної дії педагога-майстра, філософських засадах «педагогіки добра», культуроцетризму у змісті сучасної освіти, про свідчить багатогранна і чисельна наукова спадщина видатного вченого-філософа. В його доробку – монографії, навчальні та навчально-методичні посібники, підручники в яких розглянуті проблеми професійної підготовки вчителя, естетичні та етичні складові педагогічної дії та ін. («Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна майстерність», «Краса педагогічної дії», «Педагогіка добра: ідеали і реалії», «Філософія педагогічної дії»).

Одним із провідних аксіологічних актуалітетів розвитку педагогічної освіти у палітрі концептуальних ідей І. Зязюна, його наукової школи є забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, пошуку механізмів забезпечення освітньої комунікації. Іван Андрійович велику увагу приділяв взаємодії викладача і учня, вмінню наставника пробудити в людині її найкращі якості, вирити у свої сили, створити оптимальні умови для розвитку їх мотивації і творчого характеру спільної діяльності, забезпеченню

емоційно-почуттєвого клімату в колективі, адже, на думку вченого, «немає кращого способу навчити людей якійсь справі, ніж пробудити в них високі душевні якості і допомогти їхньому розвитку»⁴³¹.

Відповідно взаємозв'язуючим аксіологічним актуалітетом концептуальних ідей академіка, його наукової школи є обґрунтування теоретичних аспектів проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителя та пошуку шляхів удосконалення, саморозвитку елементів означеної якості. Учений наголошував, що «майстерність вчителя – це синтез особистісно-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу... Вищий рівень педагогічної майстерності характеризується збагаченням дії педагога-майстра новими формами, методами, засобами, що суттєво підвищують ефективність педагогічного процесу, а отже, якість освіти. Особливо обдаровані вчителі-професіонали розвивають педагогічне новаторство, яке вирізняється новизною й оригінальністю підходів»⁴³².

Провідним аксіологічним актуалітетом розвитку наукової школи І. Зязюна є обґрунтування теоретичних засад і проектування на практиці форм, методів і технологій мистецької педагогіки. На переконання Івана Андрійовича, педагогічна професія є мистецькою, що передбачає володіння мистецтвом педагогічної дії, педагогічного впливу на особистість. Учений зауважував, що «викладання чимось подібне до творчості художника, письменника, поета, актора, від яких вимагається глибоке знання життя, людської душі, уміння співпереживати особистості»⁴³³. Педагогічний потенціал мистецької педагогіки та ціннісні ресурси педагогіки мистецтва стали предметом наукових пошуків учнів І. Зязюна (М. Букач, В. Орлов, О. Отич, В. Рашковська, Т. Смирнова та ін.).

Важливим аксіологічним актуалітетом розвитку наукової школи академіка І. Зязюна є актуалізація прогресивних ідей, кристалізованих в історичній ретроспективі, у персонологічному контексті. З метою обґрунтування філософсько-аксіологічних пріоритетів розвитку сучасної освіти він звертався до праць таких видатних особистостей, як: Р. Декарт, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, П. Юркевич, Я. Коменський, В. Бехтерев, З. Фрейд, Дж. Морено, А. Макаренко, Д. Узнадзе, В. Сухомлинський, Т. Новацький та ін. Вагомі результати послідовників наукової школи вченого-філософа містять дослідження, в яких актуалізуються ідеї видатних українських педагогів (С. Карпенчук, Є. Більченко, А. Лещенко).

⁴³¹ Зязюн І.А. Естетика і етика започатковують людську духовність // Естетика і етика педагогічної дії. – Вип. 1. – Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – С. 24.

⁴³² Зязюн І.А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. Б.І. Андрусішин та ін. (Ред.) // Вища освіта України. – Т. 1. – Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 29-34.

⁴³³ Зязюн І.А. Естетика і етика започатковують людську духовність // Естетика і етика педагогічної дії. – Вип. 1. – Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – С. 21.

Ціннісним актуалітетом наукової школи академіка є дослідження ретроспективи становлення національної освіти, виявлення прогресивних надбань освітян, науковців в історичному поступі. Розглядаючи освіту як історико-культурний феномен, І. Зязюн зазначав, що «освіта є процесом і умовою розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. Будучи, як правило, національною за змістом, її метою є виховання людини як суб'єкта»⁴³⁴. Означені актуалітети покладені в основу дослідницьких рефлексивних оцінок його учнів (З. Гіптерс, Н. Філіпчук та ін.).

Провідною ціннісною домінантою розвитку наукової школи Івана Андрійовича є обґрунтування психолого-педагогічних засад професійної діяльності педагога. Учений у наукових працях, під час виголошення доповідей особливу увагу приділяв питанням сутності понять «інтелект», «афект» і «воля», які характеризують почуттєву сферу людини і є основою педагогічної дії вчителя. На думку вченого, «справжня педагогіка – це психологія в дії. Розвиток і життєздатність почуттєвої сфери людини підтримує інтелект і навпаки. В жодному разі не можна відмежовувати знання від почуттів, оскільки кожна людина по-своєму позитивно опочуттєвлює лише те сприймання інформації, яке наповнене певним смислом лише для неї. Ось чому вчителеві, незалежно від предмета викладання, слід насичувати педагогічну дію і її суб'єктів позитивними естетичними почуттями. Естетика і етика започатковують людську духовність. Завдяки їй процес освіти стає для кожної людини необхідним, бажаним і радісним»⁴³⁵. Проблеми естетики та етики педагогічної дії обґрунтовували у своїх дисертаційних дослідженнях учні І. Зязюна (І. Андрощук, І. Зайцева, Т. Скорик, О. Шевнюк та ін.).

Перспективою розвитку концептуальних ідей Івана Андрійовича Зязюна є обґрунтування теоретичних засад педагогічної дії вчителя, викладача з позиції андрагогічного підходу, теорій професійного саморозвитку, самовдосконалення, психопедагогіки. Адже в умовах підвищення вимог до педагога, необхідності забезпечення його полікомпетентності, що зумовлює якість його діяльності, виникає необхідність зміни філософсько-аксіологічних пріоритетів освітньої парадигми. У цьому контексті І. Зязюн зазначав, що «у попередні періоди... домінувала концепція освіти, згідно з якою набуті людиною знання і вміння зберігали свою вартісну цінність упродовж усього її життя – «освіта на все життя». Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – ці та інші тенденції

⁴³⁴ Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. Педагогіка і психологія професійної освіти. – Київ, 2000. – С. 11.

⁴³⁵ Зязюн І.А. Естетика і етика започатковують людську духовність // Естетика і етика педагогічної дії. – Вип. 1. – Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – С. 6.

зумовлюють необхідність зміни формули «освіта на все життя» формулою «освіта через все життя»⁴³⁶. Означені академіком ціннісні актуалітети набувають нового осмислення у дослідницькій діяльності науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Узагальнюючи досвід наукової школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, його послідовниця М. Лещенко визначає якості лідера, які були притаманні видатному вченому:

- здатність співвідносити ідеї, теорії, поняття, отримані в ході наукової діяльності з індивідуальними системами цінностей аспірантів і докторантів;

- здатність оцінювати адекватність близьких і далеких цілей науково-творчому потенціалу учнів;

- уміння передбачати при розв'язанні конкретної проблеми перспективи вдосконалення і самовдосконалення і здійснювати вибір на користь особистісного і наукового зростання учнів;

- здатність до рефлексії, уміння фіксувати зміни, що відбуваються у світогляді учня, знаходити їх причини і давати їм оцінку;

- уміння здійснювати комунікацію для успішного впровадження, застосування і розвитку авторських ідей;

- високий рівень мовленнєвої творчості, виразність мовної поведінки, термінологічної культури⁴³⁷.

Досліджуючи феномен наукової школи І. Зязюна, С. Гончаренко зауважив, що «сутність педагогічної майстерності науковий керівник школи І. Зязюн і його учні вбачають в особистості вчителя, в його позиції, у здатності виявляти творчу ініціативу на основі реалізації власної системи цінностей»⁴³⁸. Саме на ціннісних пріоритетах особистісного і професійного розвитку особистості, насамперед вчителя, ґрунтувалась система філософсько-педагогічних поглядів Івана Андрійовича. Відповідно відбувалося спрямовування ним дослідницьких пошуків представників наукової школи у контексті утвердження принципів академічної доброчесності, єдності теорії і практики, зв'язку з життям, розвитку за індивідуальною освітньою траєкторією.

Аксіологічні актуалітети спадщини академіка І. Зязюна визначають провідні напрями розвитку його наукової школи теорії і практики педагогічної майстерності, відомої в Україні та за її межами (теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти, функціонування системи післядипломної освіти, теорія і практика мистецької освіти, професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін, персонологічний аспект розвитку педагогічної думки,

⁴³⁶ Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 80-81.

⁴³⁷ Лещенко М.П., Яцишин А.В. Роль наукової школи академіка НАПН України В.Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Комп'ютер у школі та сім'ї. – №8. – 2015. – С. 10.

⁴³⁸ Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / Г. Кремень та ін. (Ред.). Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 33.

зарубіжний досвід підготовки вчителя, мистецтвознавчі дослідження у вимірах окреслення педагогічного потенціалу мистецтва, психолого-педагогічні аспекти розвитку дітей та молоді, ретроспектива становлення національної освіти).

Перспективні ідеї академіка, які сприяють ефективності реформаційних змін в освітньо-науковому поступі українського соціуму, розвивають науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, у якому під наставництвом І. Зязюна сформована плеяда сучасних учених, особистостей з високою методологічною культурою, фундаментальною підготовкою, гуманістичним стилем наукового мислення. До спадщини академіка, ідей його наукової школи долучатиметься не одне покоління студентів, викладачів, учителів, учених, що завжди знаходитимуть креативний потенціал дослідницьких пошуків, потужний ресурс для особистісного і професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці. В.Г. Кремень та ін. (Ред.) // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 380.
2. Зязюн І.А. Естетика і етика започатковують людську духовність // Естетика і етика педагогічної дії. – Вип.1. – Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – С. 24.
3. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Київ, 2000. – 248 с.
4. Зязюн І.А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. Б.І. Андрусишин та ін. (Ред.). / Вища освіта України. – Т. 1. – Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 29-34.
5. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 200. – Вип. 1. – С. 80-81.
6. Лещенко М.П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М.П. Лещенко / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 263.
7. Лещенко М.П., Яцишин А.В. Роль наукової школи академіка НАПН України В.Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Комп'ютер у школі та сім'ї. – №8. – 2015. – 48 с.
8. Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна: міждисциплінарні засади / Н.Г. Ничкало / Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Науково-педагогічні пошуки молодих / А. Андрущенко / Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – Вип. 4 (6). – Київ, 2002. – 144 с.
2. Анисимов В, Грохольская О., Никандров Н. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. – Москва: Просвещение, 2006. – 574 с.
3. Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
4. Антонюк Р., Мінакова Л. Багатокультурність: громадські, правові та освітянські проблеми, історичні питання і поняття етнокультурної та мовної біполярності в Україні і за кордоном. – Харків: Скорпіон. 2008. – С. 26-27.
5. Асанова А.Е. Формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Аліє Енверівна Асанова; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». – Сімферополь, 2015. – С. 36.
6. Балл Г., Медінцев В. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи // Горизонти освіти. – 2011. – № 3. – С. 7-14.
7. Бахтин М.М. Искусство и ответственность / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Худож. лит., 1986. – С. 3-4.
8. Беляцкий Н.П. Основы лидерства: учеб. / Н.П. Беляцкий. – Мн.: БГЭУ, 2006. – 235 с.
9. Бережнова Е., Краевский В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22-28.
10. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
11. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика, 2007. – № 6. – С. 3-14.
12. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская, Сергей Владимирович Кульневич. – Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
13. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, 10 августа 2005 г. ЮНЕСКО–СЕПЕС. URL: <http://www.almamater.md/articles/879/ru.html> [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
14. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика, 1997. – № 3. – С. 15-19.

15. Винникова О.А. Анализ соотношения ведущих педагогических категорий «компетенции» и «знания и умения» в профессиональном образовании / Ольга Александровна Винникова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2012. – № 11 (126). – С. 88-93.

16. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] / [укладач і головний редактор В.Т. Бусел]. – К.: ВТФ «Перун», 2002. – Режим доступу: <http://padaread.com/?book=50054&pg=1>

17. Воробйова Г.Ю. Феномен організації влади в США у концепціях Г. Лассуела та Ч. Мерріама // Дні науки філософського факультету – 2010: Міжнар. наукова конф. (21-22 квітня 2010 року): матеріали доповідей та виступів. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. – Ч. IX. – С. 15-16.

18. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Декларация «Организации объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры». Париж, 1998.

19. Всемирная Декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей. Всемирная конференция по образованию для всех. 5-9 марта 1990 г. Джомтьен, Тайланд. – 34 с. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839539>

20. Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml

21. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. 2 ноября 2001 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml

22. Герцовська Н.О. Комуникативна компетенція як складова формування багатомовної особистості студента-філолога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2...1...

23. Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / Г. Кремень та ін. (Ред.). Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.

24. Гончаренко С. Педагогічні закони, закономірності і принципи. Сучасне тлумачення. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

25. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С. 205.

26. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 231.

27. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 241 с.
28. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / Грезнева О.Ю. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2003. – 69 с.
29. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – С. 7-19.
30. Гриньова М.В. Досвід діяльності наукових шкіл Полтавського національного педагогічного університету імені / В.Г. Короленка. В.Г. Кремень та ін. (Ред.) // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2012. – С. 179-188.
31. Грищенко Ю.В. Феномен наукової школи у дискурсі сучасної педагогічної думки / Проблеми освіти: зб. наук. пр. – ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». – К., 2018. – Вип. 90. – С. 68-74.
32. Грушевський М.С. Історія української літератури: в 6 т. 9 кн. – Т. 1. / [упоряд. В.В. Яременко; авт. передм. П.П. Кононенко; прим. Л.Ф. Дунаєвської]. – К.: Либідь, 1993. – 392 с.
33. Гуменникова Т.Р. Проблеми підготовки майбутніх педагогів у дослідженнях науково-педагогічних шкіл Одещини / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 101.
34. Гуревич А.Я. Социальная история и историческая наука / Гуревич Арон Яковлевич // Вопросы философии, 1990. – № 4. – С. 30-31.
35. Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ / Галина Степанівна Данилова // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – Ч. 1. – 240 с.
36. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
37. Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. ООН, 1992. – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/minority_rights.shtml
38. Джалилова О.М. Диференціація концептуальних інтерпретацій поняття «комунікація» в сучасній філософії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2017/1026-1483604120.pdf>
39. Дмитренко М.К. Олександр Потебня як фольклорист: монографія – К.: Видавництво «Сталь», 2012. – 536 с.

40. Дубасенюк О., Антонова О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл / Рідна школа. – №12 (грудень) 2012. – С. 65-71.
41. Дугин А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / Александр Гельевич Дугин. – М.: Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
42. Европейская культурная конвенция. Совет Европы, 1954. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900540>
43. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств. Страсбург, 1992. – URL: <https://www.coe.int/ru/web/european-charter-regional-or-minority-languages>
44. Енциклопедія освіти; за ред. В.Г. Кременя. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
45. Жияєв І. Б., Ковтунець В.В., Сьомкін М.В. Вища освіта України: стан та проблеми / Ігор Борисович Жияєв, Володимир Віталійович Ковтунець; Максим Володимирович Сьомкін. – К.: Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015. – 96 с.
46. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [за заг.ред. С. Ніколаєвої]. – Київ: Ленвіт, 2003. – С. 109, 118.
47. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayinu-pro-vyschu-osvitu>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
48. Закон України «Про засади державної мовної політики». – Режим доступу: «<https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>
49. Законопроект «Про забезпечення функціонування української мови як державної». – Режим доступу: <http://language-policy.info> (15.05.2019); Ухвалено новий закон про мову. Основні положення. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/29903678.html>
50. Закон України «Про музеї та музейну справу» // Відомості Верховної Ради. – 1995. – № 25.
51. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
52. Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні / Д.Д. Зербіно. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.
53. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 32.
54. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

55. Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с.
56. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / Іван Андрійович Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.
57. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2001. – Вип. 1. – С. 80-81.
58. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 43-44.
59. Зязюн І.А. Естетика і етика започатковують людську духовність // Естетика і етика педагогічної дії. – Вип.1. – Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – С. 5-6, 24.
60. Зязюн І.А. Наука і мистецтво педагогічної дії / Матеріали ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С. 21-29.
61. Зязюн І.А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. Б.І. Андрусишин та ін. (Ред.). Вища освіта України (Т. 1). Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 29.
62. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
63. Ильинский И.М. Образовательная революция / Игорь Михайлович Ильинский. – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 592 с.
64. Казютинский В.В. Революции в системе научно-познавательной деятельности / Казютинский Вадим Васильевич // Научные революции в динамике культуры. Минск: Изд-во «Университетское», 1987. – 383 с.
65. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов; отв. ред. Д. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
66. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
67. Квітка К.В. Українські народні мелодії: у 2 ч. – Ч. 2: Коментар / [упоряд. та відп. ред. А. Іваницького]: Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України. – К.: ПоліграфКонсалтинг, 2005. – 384 с.
68. Кемеров В. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] / В. Кемеров. – «Панпринт», 1998. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/526465/>
69. Кирдан Б.П. Собиратели народной поэзии. Из истории украинской фольклористики XIX в. / Б.П. Кирдан. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

70. Клімова К.Я. Теорія і практика формування мовно комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія / К.Я. Клімова. – Житомир: Рута, 2010. – 560 с.
71. Коваленко Г.С. Акмеологічні технології як засіб формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя / Г.С. Коваленко // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. пр. – Вип. 10. – Луганськ, 2008. – С. 170-171.
72. Колесса Ф. Українська усна словесність / Філарет Колесса; вступ М. Мушинки. – Едмонтон: Канадський Ін-т українських студій, Альбертський ун-т, 1983. – 643 с.
73. Косенко Ю.В. Основи теорії мовленнєвої комунікації: навч. посіб. / Ю.В. Косенко. – Суми: Сумський державний університет, 2013. – С. 51-53.
74. Костолович Т. Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...2...
75. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, ООН, 1960. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml
76. Кочеткова Т.В. Языковая личность в лекционном тексте / Татьяна Васильевна Кочеткова. – Саратов: Саратов. ун-т, 1998. – С. 8
77. Кузьмінський А.І. Гуманітарно-екзистенційна педагогіка академіка Зязюна І.А. Електрон.ресурс. – Режим доступу: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhpiPress/25240/1/Elita_2016_45_1_Kusminskyi_Humanitarno-ekzystentsiina.pdf
78. Ланге К.А. Организация управления научными исследованиями / К.А. Ланге. – Л.: Наука, 1971. – 248 с.
79. Лещенко М.П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М.П. Лещенко / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 259-269.
80. Лещенко М.П., Яцишин А.В. Роль наукової школи академіка НАПН України В.Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Комп'ютер у школі та сім'ї. – №8. – 2015. – С. 10.
81. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – С. 26.
82. Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Наталья Александровна Лызь // Педагогика, 2005, № 8. – С. 16-26.
83. Кемеров В. Философская энциклопедия [Електронний ресурс] / В. Кемеров. – «Панпринт», 1998. – Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/526465/>

84. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / Ирина Аполлоновна Колесникова // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 84-89.
85. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. Оксани Василівни Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 64.
86. Коршунова Н. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика, 2002. – Вып. 7. – С. 19-26.
87. Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Наталья Леонидовна Коршунова // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 11-20.
88. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Володар Викторович Краевский. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
89. Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / Володар Викторович Краевский // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 20-24.
90. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Иванович Кукуев; Педагогический институт ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2010. – С. 8.
91. Кузьмінський А.І. Гуманітарно-екзистенційна педагогіка академіка Зязюна І.А. Електрон.ресурс. – Режим доступу: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhpiPress/25240/1/Elita_2016_45_1_Kusminskyi_Humanitarno-ekzystentsiina.pdf
92. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. Второе издание / Томас Сэмюэл Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
93. Клокар. Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н.І. Клокар. – Київ, 2010. – С. 237.
94. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, ООН, 1960. – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml
95. Конституції України [Електронний ресурс]. – <https://ark.gp.gov.ua/ua/info.html? m=publications& t=cat&id=114154>.
96. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
97. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – URL: [\[ru.osvita.ua / legislation / Ser_osv/36816](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816).
98. Корольова А. Стратегії і тактики комунікативної поведінки учасників спілкування в ситуаціях конфлікту [Електронний ресурс]. –

http://philology.knu.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/048_053.pd

99. Коршунова Н. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика, 2002. – Вип. 7. – С. 19-26.

100. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта : теорія і практика: монографія / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.

101. Ланге К.А. Организация управления научными исследованиями / К.А. Ланге. – Л.: Наука, 1971. – 248 с.

102. Лещенко М.П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М.П. Лещенко / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. В.Кременя, Т. Левицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 259-269.

103. Лещенко М.П., Яцишин А.В. Роль наукової школи академіка НАПН України В.Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Комп'ютер у школі та сім'ї. – №8. – 2015. – С. 10.

104. Лисичкіна І. Комуникативний кодекс офіцера як чинник формування соціального іміджу внутрішніх військ / Ірина Лисичкіна // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Вип. 89 (5). – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?

105. Лобай Д. Непереможна Україна. Вид. Комітету українців Канади. – Вінніпег. – 1950. – С. 57-137.

106. Лосєв І.В. Історія і теорія світової культури: європейський контекст. – К.: Либідь, 1995. – С. 195.

107. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – С. 107.

108. Лук'янова Л. Б. Внутрішньофірмове навчання як складова неперервної професійної освіти / Л. Б. Лук'янова // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: зб. наук. пр.: у 2-х ч. – Ч. 2. – Х. : НТУ «ХП», 2012. – С. 326 – 333.

109. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с.

110. Маленко О. Мовна освіта // Освіта дорослих: енциклопедичний словник; за ред. В.Г.Кременя. – Київ: Основа, 2014. – С. 232.

111. Марушкевич А. Етнокультура українських емігрантів: роль рідномовного середовища. Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 632. – С. 113-119.

112. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Людмила Александровна Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005 – С. 100.
113. Мезенцева Г. Музеезнавство (на матер. музеїв Української РСР): Курс лекцій. – Київ: Вища школа. – 1980. – 120 с.
114. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку : Теоретичні засади галузевої комунікації : [монографія / за ред. Л.М. Пелепейченко]. – Харків : Академія внутрішніх військ МВС України, 2009. – 272 с.
115. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
116. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. – К. : Ленвіт, 2013 – С. 105-106.
117. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 496 с.
118. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
119. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи: [Електронний ресурс]. – <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyiya.pdf>
120. Новейший философский словарь / Сост. Александр Алексеевич Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
121. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / Александр Михайлович Новиков /. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
122. Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна: міждисциплінарні засади / Н.Г. Ничкало / Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Рута, 2016. – 400 с.
123. Ничкало Н.Г. Творча спадщина Вченого – народний скарб / Семен Устимович Гончаренко: бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Н.А. Стельмах, Л.М. Айвазова; наук. ред. Л.М. Заліток; бібліогр. ред. Л.О. Пономаренко]. – К.: Нілан-ЛТД, 2013. – 195 с.
124. Ничкало Н.Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього / За ред. Б.І. Андрусишин та ін. / Вища освіта України (Т. 1). Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2014. – С. 23.
125. Огієнко І. Українська культура. – Вид-во книгарні Є.Череповського. – К. – 1918. – С. 12-21.

126. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читаний в Укр. нар. ун-ті : з мал. і портр. укр. культ. діячів / Іван Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – С. 34-191.

127. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №1. – С.18-27.

128. Олексюк О.М. Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті / О.М. Олексюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1-2. – 124 с.

129. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 63.

130. Осмоловская И.М. О парадигмах в педагогике / Ирина Михайловна Осмоловская // Инновации в образовании, 2007. – № 2. – С. 20-29.

131. Основы андрагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 391–392.

132. Панасюк К.В. Формування мовної особистості у вищому військовому навчальному закладі / К. Панасюк // Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. – 2015. – № 1 (31).– С. 171.

133. Пасько І. Наукові школи в українському «провінційному» й «столичному» вимірі: культурологічний аспект / Наукові записки. Серія «Культурологія». Вип.3. – НаУОА, Острог, 2008. – С. 18-19.

134. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 271.

135. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка, 2006. – 230 с.

136. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоева, А.М.Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; за ред. С.О. Сисоевоъ. – К.: ВВПОЛ, 2001. – 502 с.

137. Перепьолка В. Формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Педагогіка вищої та середньої школи. – 2016. – Вип. 47. – С. 55-60.

138. Першукова О. Роль міжнародних організацій у процесі становлення та розвитку багатомовної освіти в країнах Європи / Оксана Першукова // Порівняльно-педагогічні студії. – № 6(20). – 2014. – С. 65-77.

139. Петров В. Місце фольклору в краєзнавстві / В. Петров // Етнографічний вісник. – 1925. – Кн. 1 / за заг. ред. акад. А. Лободи та В. Петрова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/el_books/Etnografichnyj_visnyk_Knyha_01_Kyjiv,1925.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

140. Потебня О.О. О некоторых символах в славянской народной поэзии. – Х., 1860. – 158 с.

141. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов. – М.: ООО «Эльга», 2001. – С. 57-58.

142. Применение родных языков в образовании». ЮНЕСКО, 1953. – URL: https://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf

143. Професійна освіта: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 212.

144. Пехота О. М., Пуцов В. І., Набока Л. Я., Сараєва А. М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / Пехота О. М., Пуцов В. І., Набока Л. Я., Старєва А. М. – К., 2006. – 96 с.

145. Післядипломна педагогічна освіта України: Сучасні перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / За ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2005. – 203 с.

146. Посмітна В.В. Мовнокомунікативна компетенція майбутнього офіцера-офіцера [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/308.pdf>

147. Протасова Н.Г, Пуцов В.І. Післядипломна педагогічна освіта: сутність і сучасне розуміння. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. / Н.Г. Протасова, В.І. Пуцов. – 2002. – № 2. – С. 40.

148. Професійна освіта: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 212.

149. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти / Юрій Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

150. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання впродовж усього життя» від 18 грудня 2006 року // Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_9756.

151. Родина Колессів у духовному та культурному житті України кінця ХІХ – ХХ століття (з нагоди 130-річчя від дня народж. академіка Філарета Колесси та 100-річчя від дня народж. академіка Миколи Колесси): зб. наук. пр. та матеріалів. – Вип. 5. – Львів, 2005. – 475 с. (Серія «Українська філологія: школи, постаті, проблеми»).

152. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Р64 в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укл.: Добко Т.,

Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Кур-батов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріори-тети», 2015. – 84 с.

153. Розроблення освітніх програм: метод. рек. / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

154. Романюк С. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI ст.). – Чернівці: Чернівецький націон. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2015. – 518 с.

155. Ромек Е.А. «Общество знания» Дисциплинарная структура и роль СГН в процессе социальных трансформаций: Учебное пособие / Елена Анатольевна Ромек. – Ростов-на-Дону, 2008. – С. 9.

156. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

157. Рутинський М.Й., Стецюк О.В. Музеезнавство: навч. посібник. – К.: Знання, 2008. – С. 354.

158. Семеног О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. – 2-ге вид., стереот. – К.: «Академія», 2012. – 216 с.

159. Семеног О.М. Професійна компетентність вчителя української мови і літератури. Програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 «Українська мова та література» / Олена Миколаївна Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – С. 24.

160. Семеног О.М. Я-концепції академіка Неллі Ничкало / Олена Семеног // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – 2016. – Вип. 14. – С. 3-15.

161. Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта України. – 2002. – № 2. – С. 57 – 60.

162. Серль Дж. Рациональность в действии: пер. с англ. А. Колодия, Е. Румянцевой. – М., 2004. – 336 с.

163. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

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

165. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – Вип. 2. – С. 127-131.

166. Сіверс З. Психологічні проблеми акмеології / З. Сіверс // Освіта і управління. – Т. 7. – №2. – 2004. – С. 86.

167. Словник української мови / Кер. В.В. Німчук та ін. / Відп. ред. В. Жайворонк. – К. ВЦ «Просвіта», 2012. – С. 641.
168. Скарбниці слави народної: зб. статей. – «Мистецтво». – Київ, 1975. – С. 8.
169. Сокіл Г. Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX століття: історико-теоретичний дискурс: монографія / Ганна Сокіл. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 588 с.
170. Сорочан Т.М. Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд / Т.М. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 27-32. Режим доступу: <https://scholar.google.ru/citations?user=KCqwx3AAAAAJ&hl=uk>
171. Сорочан Т. М. Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті // Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. – К.: Знання України, 2018. – С. 198.
172. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 21.03.2014. – Загол. з екрану. – Мова укр.
173. Слепенкова Е.А. Парадигмальний підхід як теоретична основа дослідження отечественного педагогічного образования / Евгения Александровна Слепенкова // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2009. – Выпуск 3, Часть II. – С. 93-99.
174. Словник іншомовних слів / За редакцією члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука. – К.: Київська книжкова фабрика, 1974. – 776 с.
175. Сноу Ч.П. Две культуры: Сборник публицистических работ / Чарлз Перси Сноу / перевод с англ. Ю.С. Родман. – М.: Прогресс, 1973. – 146 с.
176. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.
177. Степин В.С. Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/GlobDinCul.htm>.
178. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / Вячеслав Семёнович Степин, Лидия Фёдоровна Кузнецова. – М.: ЦОП Института философии РАН, 1994. – 274 с.
179. Тарасенко С.М. Теоретичні моделі міжособистісного спілкування у формуванні комунікативної культури особистості. – Вісник Житомирського державного університету. Вип. 49. Педагогічні

науки. – 2010. – С.85-88. – Режим доступу:
http://eprints.zu.edu.ua/4074/1/Vip_49_17.pdf

180. Тиводар М. Етнологія: навч. посіб. для студентів іст. ф-ту / М. Тиводар. – Ужгород, 1998. – 577 с.

181. Українсько-російський словник термінів міжкультурної комунікації Ф.С. Бацевич / Ф.С. Бацевич, Г.Ю. Богданович. – Сімферополь; [Саки]: Підприємство «Фенікс», 2011. – С. 258-259.

182. Усатенко Т. Постнекласична парадигма українознавства. Професійна мистецька школа у системі національної освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ-Чернівці, 2008. – С. 314-315.

183. Устав Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Принят в Лондоне 16 ноября 1945 г. – URL: <http://www.unesco.org>.

184. Філіпчук Г. Культурологічна основа сучасної школи. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. – К., 2005. – С. 26-29.

185. Хорошилова Н. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования. Вестник Вятского Государственного Гуманитарного Университета. Педагогика и психология: Науч. журнал, 2 (3), 2010. – С. 14-17.

186. Храмов Ю.О. Наукові школи в НАН України: [Електронний ресурс] / Ю.О. Храмов. Режим доступу: 15-KhramovNEW.pdf?sequence=1.

187. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер / Пер. с англ.: С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 606 с.

188. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – №2. – 68 с.

189. Чорнобай О.Л. Комунікативна лінгвістика (мовна комунікація) як основа опанування засобів юридичної комунікації / О.Л. Чорнобай // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. – 2015. – № 813. – С. 168-174. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2015_813_27.

190. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Евгений Николаевич Шиянов, Наталья Борисовна Ромаева // Педагогика, 2005. – № 9. – С. 17-25.

191. Школы в науке / науч. ред.: С. Микулинский, М. Ярошевский, Г. Кребер, Г. Штейнер. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

192. ЮНЕСКО: всесторонняя приверженность языковому разнообразию и многоязычию. Международный год языков, 2007. – URL: http://www.unesco.org/culture/files-languges/broch2008_ru.pdf

193. Ягупов В. Управлінська культура офіцера як системна психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/5511/1/vios_2013_2_25.pdf
194. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 198.
195. Ball J. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years /Jessica Ball. – UNESCO. Printed in France. – 2011. – 87 p.
196. Schramm W. How communication works. In W. Schramm (ed.) The Process and Effects of Mass Communications. – Urbana, 111: University of Illinois Press, 1954. – 310 p.
197. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Mass : M. I. T. Press, 1965. – 251 p.
198. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
199. Global Education First Initiative [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>
200. Trim J.L. Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Language Policy Division / J. L. Trim. – Strasbourg, 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
201. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels, 29.11.1995. Com (95) 590 final, 1995. – 70 p.
202. Ball, J. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years /Jessica Ball. – UNESCO. Printed in France. – 2011. – 87 p.
203. Global Education First Initiative [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>
204. Trim J.L. Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Language Policy Division / J.L. Trim. – Strasbourg, 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
205. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels, 29.11.1995. Com (95) 590 final, 1995. – 70 p.
206. Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>.