

## Гуманістичні засади освіти

*Гуманістичні засади освіти розглядаються як практична основа перебудови людського буття. Зроблено висновок, що осмислена до певного світоглядного рівня сучасна гуманістична культура породжує не просто хорошу людину, а перекonanого гуманіста.*

**Ключові слова:** гуманістичні засади освіти, гуманістична культура, гуманіст.

Визначаючи основну змістовну характеристику нової філософсько-освітньої парадигми ХХІ століття, практично всі дослідники фокусують увагу на її гуманістичній спрямованості. Однак, така характеристика не є вичерпною. Йдеться про дві речі. По-перше, гуманізація освіти в цілому, тобто покращення умов освіти для людини, збільшення уваги до її потреб тощо в тій чи іншій формі відбувалося завжди (у вітчизняній науці виділено низку історичних соціально-культурних парадигм гуманізму) – а тому не може бути сутнісною характеристикою сучасного етапу розвитку суспільства і освіти. По-друге, процес гуманізації в цілому до цього часу цілком мирно співіснував з антигуманними характеристиками освітніх систем. Іншими словами, цей глобальний процес і в ХХ столітті не спричинив створення освітніх систем, що дійсно сповідують гуманні ідеали та цінності – хоча б раг exceleps.

Як системна характеристика суспільства та освіти в сучасних умовах гуманізм характеризується в контексті автономного антропософського дискурсу та аксіологічного виміру. Гуманізм як ціннісний атрибут соціальності, що відповідає за «людинувимірність», проявляється у різноманітних модусах – релігійному, психологічному, політичному, моральному, соціальному, освітньому тощо.

Принципова зміна парадигми гуманізму у наш час пов'язана передусім із зміною детермінант розвитку самого суспільства. В сучасних умовах гуманізм розглядається як практична основа перебудови людського буття. Осмислена до певного світоглядного рівня сучасна гуманістична культура породжує не просто хорошу людину, а перекonanого гуманіста. Смысл життя в цьому випадку – це мобілізація сил для втілення смислу життя в певному способі життя. Відтак і «практичний гуманізм» має цілком конкретні ціннісні та смисложиттєві обриси, також добре дослідженні у науковій літературі.

Характеризуючи вітчизняну освіту як з позицій структурно-функціонального, так і з ціннісно-орієнтаційного аналізу, в роботі виділяється кілька її фундаментальних особливостей, які заважають реалізації дійсно гуманістичних освітніх ідеалів.

Значною мірою ці ознаки авторитарної освіти зберігаються завдяки розмитості критеріїв процесу гуманізації освіти. Цей недолік можливо усунути шляхом заміни терміну «гуманізація освіти» його більш конкретною інтерпретацією – «гуманоцентрична переорієнтація освіти». Змістом останнього є фіксація у якості цілком конкретного орієнтиру розвитку освітньої системи такого стану, коли гуманістичні цінності та ідеали є основою функціонування не периферійних, а центральних її компонентів, тобто визначальним напрямом освітньої діяльності на рівні масової освіти і більшості освітніх закладів. Гуманоцентрично орієнтована освітня система – це освітня система, в якій гуманістичні принципи організації навчально-виховного процесу визначають функціонування масової школи, а не окремих елітарних закладів, і в повному обсязі всіх сфер освітньої діяльності, а не лише в окремих компонентах освітньої системи.

Гуманізацію освіти в широкому значенні слід розуміти як її орієнтацію на особистість, на формування унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Одночасно це означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення і реалізації дитиною своїх потреб та інтересів.

Відтак концептуально перебудова вітчизняної школи визначається основними критеріями гуманоцентрично орієнтованого навчально-виховного процесу в освітньому закладі. Гуманізація організаційних основ освіти означає в сучасних умовах набуття

особистісного виміру усіма формами освітньої діяльності в найбільш широкому смислі цього терміну. Загальний напрям організаційних новацій – розширення можливостей вибору суб'єктів освітньої діяльності. Це створює педагогічне середовище, яке за своїми характеристиками є сприятливим для розвитку дітей, формування активної і творчої особистості.

Сучасна освіта (особливо це стосується України) має проблеми екзистенціально-ціннісного характеру. По-перше, це проблема нового розуміння природи людини як центру всієї соціальної реальності, в тому числі освітньої практики, вона пов'язана з антропоцентристською перебудовою всього освітнього процесу і гуманізацією освітньої практики. По-друге, це проблема соціокультурної переорієнтації у тлумаченні взаємовідносин людини та суспільства, з радикальною переорієнтацією смислу освіти як укорінення індивіда в своєму соціокультурному оточенні та онтологізацією цих взаємовідносин через визнання їх екзистенціального смислу для кожного індивіда. Тому гуманізація вітчизняної системи освіти – основний напрям практичної реалізації настанов нової філософсько-освітньої парадигми, присвячений аналізу детермінант, змісту та напрямків гуманоцентричної переорієнтації сучасної освіти.

Глобальні соціальні зміни, що пов'язані з пошуками людиною шляхів оптимізації та гармонізації власної системи цінностей, свого буття в культурному та природному оточенні, в першу чергу відбиваються на освітній діяльності, що є основним чинником соціалізації особи, основним каналом репродукування людськості та культури у кожній особі. Суспільні детермінанти розвитку сучасної освіти мають глобальний, національний та локальний виміри, і від їх когерентності залежить змістове та функціональне наповнення освітніх інновацій. Традиційна парадигма освіти (запроваджена в Радянському Союзі) виявляється неспроможною задовольнити потреби сучасного суспільства внаслідок зміни соціального статусу освіти (від статусу інституту підготовки кадрів та соціалізації – до статусу генератора соціального розвитку), зміни технологічного базису суспільства (інформаційна революція), зміни мети соціального та освітнього розвитку (самоактуалізація людини, формування «інноваційної людини»), змін у самому характері освітнього процесу (масовізація, технологізація, інформатизація). Невідповідність принципів функціонування та розвитку традиційної системи освіти новим соціальним потребам визначається як її криза (також – як вичерпаність традиційної парадигми освіти).

Системи освіти в сучасному суспільстві потребують розробки нової філософської парадигми освіти, яка на новому соціальному та гносеологічному підґрунті здійснила б синтез теоретико-методологічних, ціннісних та операційно-технологічних аспектів освітньої діяльності. В умовах множинності освітніх теорій та практик, соціокультурних репрезентацій освітнього поля, методологій філософських досліджень розробка проблеми парадигмальних основ розвитку сучасної освіти може бути здійснена лише шляхом їхнього синтезу. Соціальна значимість та масштабність дослідження цієї проблеми вимагають і відповідного наукового інструментарію – створення філософії освіти як самостійної галузі знання, в межах якої розробляються не тільки парадигмальні аспекти формування та функціонування системи освіти у сучасному суспільстві, а й конкретні напрями трансформації цієї системи у відповідності з реаліями інформаційного суспільства. Відповідно соціальна та когнітивна інституціоналізація філософії освіти в сучасних умовах є науковим підґрунтям реформування всієї освітньої діяльності, без якого реформи не можуть отримати ні наукової осмисленості, ні соціальної доцільності, ні структурно-функціональної та генезисної системності та цілісності.

Зміст нової філософської парадигми освіти визначається проблемним полем філософії освіти, в якому можна виділити основні аспекти: проблеми соціально-онтологічного характеру (взаємообумовленість парадигм розвитку суспільства та освіти, конститування освіти як механізму розвитку людства, взаємодії системи освіти з іншими соціальними системами, статусу освіти в рамках культури); проблеми аксіологічного характеру (визначення як сутності людини та ціннісних основ її саморозвитку, так і існування в природному та соціальному оточенні, обґрунтування та розкриття процесу цілепокладання в освітній практиці, людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності – проблеми гуманізації, ідеалу освіченості, розколу культури на гуманітарну та технічну); проблеми гносеологічного характеру (виділення предмета, методу науки, розробка її категоріального апарату, природи взаємовідносин з суміжними дисциплінами, внутрішньої структури, наукового статусу, міжпредметних зв'язків); проблеми

праксеологічного характеру (подолання розриву двох рівнів філософсько–освітнього знання, технологізації педагогічного процесу, створення неперервної системи освіти, практичного проектування освітніх систем, соціальної організації функціонування філософсько–освітнього знання).

Аксіологічна парадигма є соціокультурним феноменом. В історії кожної культури завжди існувало різноманіття систем освіти. Їх напрямки та структура залежали від соціально–культурної сфери суспільства, політичного ладу, рівня розвитку наук, філософських та релігійних поглядів. Вивчення та розвиток такої науки як філософія освіти є необхідною передумовою для вдосконалення системи освіти в Україні. Розвиток філософії освіти сприятиме формуванню власної структури системи освіти, враховуючи внутрішні і зовнішні фактори, що впливають як на суспільство, так і на людину.

Суб'єктивні та об'єктивні характеристики ціннісного змісту освіти розглядаються в соціокультурному контексті, враховуються норми, ідеали, уявлення, цілі, що визначають сутність цінностей у сфері наукового пізнання. Загальні ідеї про співвідношення ціннісного та пізнавального наповнюються конкретним змістом. Осмислюються різні форми та способи взаємодії культурно–ціннісних і суто пізнавальних чинників розвитку науки, а сама проблема набуває вигляду чітко визначеної парадигми дослідження. Ретельно вивчається вплив ціннісних орієнтацій на характер наукової діяльності та її результативність. Зокрема, широко висвітлювалося в літературі питання про те, як цінності проникають в наукове знання, чи не зумовлена сама можливість аксіологізації науки методологічними і світоглядними установками, як пов'язані між собою наукові ціннісно–нормативні фактори стосовно пізнавальної діяльності [1].

Відповіді на ці та інші питання спиралися на стійке переконання, що цінності мають усе як зовнішній характер, а відношення «знання–цінності» співвідносяться з природознавством та етикою, що надає науці гуманістичного спрямування. Зрозуміло, що в цьому випадку проблема виходить за межі методології науки, набуваючи соціологічного та психологічного відлуння. Проте і власне пізнавальні цінності також досліджуються філософією освіти. Йдеться, зокрема, про цінність науки як специфічно людського засобу орієнтації людини в життєво–практичній сфері. Цінністю вважаються також регулятивні принципи, теорії, гіпотези, методи, засоби доведення й обґрунтування знання тощо.

Однак звернення до категорії цінностей супроводжується усвідомленням її граничної складності, багаторівневості й суперечливості. З одного боку, цінності в системі координат «духовне – інтелектуальне – соціальне» – не змінюються, а з другого, за словами В. Зінченка, це «свого роду система координат, котра, хочемо ми того чи ні, так чи інакше розширюється, конкретизується, до визначається» [2]. Можна стверджувати, що «світ цінностей має силу зовсім незалежну від волі особистості», проте очевидно, що цінності окремого суб'єкта є унікальним сплавом.

В освітньому просторі як «полі боротьби за соціальний капітал» (П. Бурдьє) відбувається кристалізація сукупності цінностей, цілей і шляхів їх досягнення. Приєднаємося до думки М. Романенка, що «найбільше практичне значення для реформування системи освіти має аксіологічний аспект нової парадигми освіти, нова система цінностей і етичних відносин» [3, с. 65].

Актуальність постановки питання про аксіологічний вимір парадигми освіти полягає і у тому, що нова соціокультурна реальність характеризується тим, що:

1) система цінностей людської діяльності втратила свою очевидність, привабливість, імперативність, відбулися суттєві зміни в субординації системи цінностей; аксіологічна позиція людства може бути описана такими словами, як «виродження» та «нестійкість». «Людина захворіла яскраво вираженою дезорієнтацією, не знаючи більше, за якими законами жити» [4, с. 35];

2) системи цінностей, що сповідаються людством, державами, націями, соціальними групами, індивідами, ніколи не відігравали такої вирішальної ролі у визначенні не лише змісту та спрямованості людської історії, але й того, чи буде ця історія мати продовження, чи вона обірветься;

3) існує необхідність переходу від підкорення природи людиною та контролем над природою до контролю людини над собою. Цей контроль є неможливим без системи абсолютних, універсальних або нешвидкоплинних цінностей;

4) відставання освіти від потреб суспільства, відсутність освітніх форм для трансляції сучасного знання в міцному поєднанні з загальнолюдськими цінностями потрібно подолати для формування людини XXI століття.

Всі ці чинники потребують обґрунтування аксіологічних засад філософії сучасної освіти як нового рівня дослідження та розв'язання багатьох проблем людського існування.

Аксіологічний підхід традиційно вважається однією з методологічних основ гуманістично орієнтованої педагогічної освіти. У зв'язку з цим аксіологія, що є більш загальною по відношенню до гуманістичної проблематики, може розглядатися як основа нової філософії освіти та відповідно методології сучасної педагогіки.

В центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Вона стверджує, що наш світ – це світ цілісної людини, тому важливо навчитися бачити те загальне, що не тільки об'єднує людство, але й характеризує кожну окрему людину. Гуманістична ціннісна орієнтація, як відзначає В. О. Сластенін [5, с. 74], є «аксіологічною пружиною», що додає активності всім іншим компонентам системи цінностей. Реалізація аксіологічного підходу в процесі формування змісту освіти дозволить встановити критерії оцінки старих і нових концепцій освіти, здійснити принципово іншу спрямованість освіти, пов'язану не з підготовкою «знеособлених» випускників шкіл, а з досягненням результативності в загальному розвитку особистості. Гуманістична спрямованість освіти, що виявляється в аксіологічному підході, змінює звичні уявлення про її мету, як формування «систематизованих знань, умінь і навичок». Саме таке розуміння мети освіти є причиною її дегуманізації, яка виявилася в штучному розділенні навчання та виховання. В результаті значення знань виявилася розмитим, відбулося їх відчуження. Система освіти, що склалася, всі зусилля спрямовувала на те, щоб пристосувати вихованців до обставин життя, вчила їх миритися з нібито неминучими труднощами, але не вчила гуманізувати життя, змінювати його за законами людських ідеалів і цінностей.

Людина постійно знаходиться в ситуації світоглядної (політичної, етичної, естетичної та ін.) оцінки подій, що відбуваються, постановки завдань, пошуку та схвалення рішень та їх реалізації. При цьому її відношення до навколишнього світу (суспільства, природи, самої себе) пов'язане з двома різними, хоча і взаємообумовленими, підходами: практичним і абстрактно–теоретичним (пізнавальним). Перший викликаний пристосуванням людини до швидкозмінних у часі та просторі явищ, а другий переслідує мету пізнання закономірності дійсності. Роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним виконує аксіологічний підхід, виступаючи своєрідним «містком» між теорією та практикою. Він дозволяє, з одного боку, вивчати явища з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з другого – вирішувати завдання гуманізації суспільства. Тому аксіологічний підхід є надзвичайно перспективним шляхом підвищення соціальної ролі освіти, оскільки сама ціннісно–орієнтаційна діяльність пронизує всі види людської діяльності та розвиває істотні властивості людини. Аксіологічний підхід дає можливість з'ясувати якості та властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольнити потреби окремої особистості та певного суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм та ідеалів [6].

Отже, думається, однією з базисних категорій для побудови парадигми освіти, може стати категорія цінності. Освіта, як система, визначається такими групами цінностей:

1. Внутрішні цінності функціонування освіти (головна цінність – індивідуальність учнів, професійно–викладацькі цінності, цінності, що є основою навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання).

2. Зовнішні цінності, що індукуються (іноді нав'язуються) освіті суспільством, державою. Саме ними визначаються економічні цінності освіти, тобто її здатність забезпечувати функціонування соціально–професійної структури суспільства.

3. Інструментальні цінності освіти, обумовлені ступенем отримання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти); соціальна цінність (освіта як фактор соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно–престижна цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу).

4. Продуковані цінності в освіті: вільна та відповідальна особистість; формування світоглядних установок, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру, забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі для прийняття нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів тощо.

Названі блоки цінностей – це система координат, у якій, хочемо ми того чи ні, освіта постає ціннісним поняттям, а цінності так чи інакше розширюються, конкретизуються, доповнюються, сприяючи становленню гуманітарної парадигми.

Освіта більше, ніж будь-яка інша сфера життєдіяльності суспільства, потребує буттєвих цінностей, а освітні цінності можуть бути зразком для суспільства. У силу цього вона змушена шукати нові засоби діяльності в умовах девальвації цінностей. Отже, освіта є системою, що споживає та продукує цінності.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій у сучасній вітчизняній філософії освіти є однією з найбільш значущих і актуальних і у зв'язку з відсутністю чіткого уявлення про ціннісні ідеї, що є необхідними для кризового суспільства, а також ефективних способів впливу на ціннісну свідомість підрастаючого покоління. Необхідно чітко розмежувати два окремих, але взаємопов'язаних поняття – «цінності» та «ціннісні орієнтації». Зміст поняття «цінність» більшість науковців характеризує через виділення характеристик, так чи інакше властивих формам суспільної свідомості: значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність. Цінність – об'єктивна категорія, а ціннісна орієнтація – суб'єктивна. Перехід цінностей у ціннісні орієнтації є свідченням об'єктивної особистості. Цінність має якісну характеристику (ступінь наближеності до ідеалів краси, істини, добра, гармонії), яка визначає її кількісну характеристику (амплітуда функціонування). Чим вищим є ранг цінності, тим більш незалежною є цінність від історичних умов, соціальних змін, поглядів і смаків окремих людей. Аксиологічний рівень розвитку особистості визначається рангом цінностей, трансформованих у ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри), стійкістю останніх, багатоплановістю, гармонійністю поєднання. Саме ціннісні орієнтації детермінують ставлення особи до світу та самої себе.

Таким чином, аксіологічний підхід до формування змісту гуманістичної освіти дозволяє створити умови для емоційно-ціннісного переживання та становлення ціннісного відношення, визнає освіту компонентом культури, завдяки чому вона набуває особливої значущості. Вона виступає засобом трансляції традицій, оволодіваючи якими людина не тільки адаптується до соціальних змін, але й стає здатною до не адаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктивність і примножувати потенціал світової цивілізації.

#### Список використаних джерел

1. Куріто О. В. Методологія осягнення аксіології в сучасній філософії освіти / Куріто О.В. // Гуманітарний часопис. – 2012. – № 1. – С.78–91.
2. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
3. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем/ Романенко М.І. – Дніпропетровськ: вид-во «Промінь», 2000. – 160 с.
4. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика: Философия культуры / Х.Ортега-и-Гассет / Вступ. статья Г.М. Фриндлера; сост. В.Е. Багно. – М.: Искусство, 1991. – 178 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин. – М., 1997. – 289 с.
6. Рогова О.Г. Аксиологичний аспект гуманітарної парадигми освіти / О.Г.Рогова // Грані №4(72) липень – серпень 2010. – С.56–59.

#### Гончаров В.И. Гуманистические принципы образования

*Гуманистические принципы образования рассматриваются как практическая основа перестройки человеческого бытия. Сделан вывод, что осмысленна до определенного мировоззренческого уровня современная гуманистическая культура порождает не просто хорошего человека, а убежденного гуманиста.*

**Ключевые слова:** гуманистические принципы образования, гуманистическая культура, гуманист.

#### Goncharov, V.I. Humanism principles of education

*Humanism principles of education are examined as practical basis of re-erecting of human life. A conclusion is done, that a modern humanism culture is intelligent to the certain world view level generates a good man not simply, but the convinced humanist.*

**Key words:** humanism principles of education, humanism culture, humanist.

## Філософське осмислення умов здійснення післядипломної освіти

*Проаналізовано значення дослідження умов здійснення післядипломної освіти для визначення ролі освіти як чинника розвитку людини.*

**Ключові слова:** освіта, післядипломна освіта, еволюція людини, умови здійснення.

Умови здійснення післядипломної освіти в Україні нині є доволі складними – і внаслідок загальної ситуації в країні, і, особливо, внаслідок ситуації у системі освіти. Перехідний характер, властивий постмодерному суспільству, яким більшою чи меншою мірою є кожне сучасне суспільство внаслідок його включеності у глобальне супер-суспільство, ускладнюється незавершеністю подолання проблем модернізації, які сформувало ще радянське суспільство. Післядипломна освіта може чекати якогось вирішення цих проблем і покращення ситуації в країні і в світі, або хоча б у системі освіти, але більш доречним видається знайти внутрішню точку оперття у самій післядипломній освіті – точку, спираючись на яку, ця освіта може не лише власними зусиллями долати поточні проблеми свого розвитку, але і запропонувати суспільству певні орієнтири для розвитку. Для цього потрібно з максимально неупередженої (ніякого зиску), з одного боку, а з іншого максимально зацікавленої (про це нижче) позиції, а такою нам видається філософська, оцінити сутність післядипломної освіти як визначальну щодо умов її здійснення.

У своїх попередніх дослідженнях певною мірою ми вже торкалися як проблематики філософського осмислення теми освіти, зокрема, аксіологічного та антропологічного підходу до освіти [1] та проблем соціальної еволюції [6].

Таким чином, метою цієї статті буде спроба намітити засади соціально-філософського осмислення сутності післядипломної освіти, а саме – умови можливості її здійснення.

Коли мова заходить про умови здійснення, то для філософа це означає кантіанську традицію розгляду і вирішення проблеми, тобто про домінування методології щодо предмету дослідження. Методологія у такому разі власне і формує предмет, а різні методології неминуче формують різні предмети – навіть коли йдеться про один і той же об'єкт дослідження. Не завжди такий підхід виявляється виправданим. Деякі об'єкти не припускають застосування певної методології, а тому неможливим видається і сформулювати з них деякі предмети дослідження.

Так, наприклад, до природничих об'єктів недоречно застосовувати гуманітарні або соціальні методи пізнання, наприклад, герменевтичну або ціннісну методологію, або ж навпаки – до соціальних та гуманітарних об'єктів недоречно застосовувати природничу методологію, наприклад, закони термодинаміки або принципи валентності.

Втім, в межах самої природничої або ж у межах самої гуманітарної чи соціальної методології теж можливий певний вибір засобів пізнання, що уможливило альтернативний погляд на той самий об'єкт. Здається, у природничому пізнанні такими вважають корпускулярну та хвильову теорії структурування фізичної реальності. У інших природничих науках також все частіше мову ведуть про альтернативні теорії – вже навіть не в розумінні парадигмальної несумісності, але у сенсі оперативної доцільності. При цьому різні методології висвітлюють та операціоналізують різні виміри, різні властивості одного об'єкту.

Ще більше багатство і розмаїття властивостей демонструють соціальні та гуманітарні об'єкти пізнання. Частково тому, що самі є за своєю природою ближчими до дослідника як такого, що більшою мірою характеризується соціальними та гуманітарними, а не природничими якостями. Частково тому, що кожна соціальна взаємодія, кожен вчинок особистості збільшує шанси на зростання розмаїття властивостей соціальних об'єктів – а пізнання якраз і є передусім не явищем природи, а подією соціального чи